

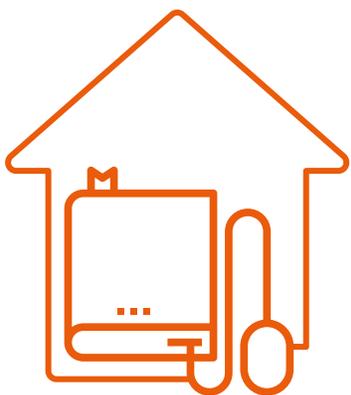
DIDÁCTICAS PARA LA PROXIMIDAD: APRENDIENDO EN TIEMPOS DE CRISIS

PROPUESTAS EDUCACIÓN
TRABAJO INTERUNIVERSITARIO
MESA SOCIAL COVID-19

JULIO 2020

LENGUAJE

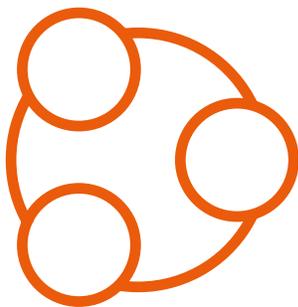




¿POR QUÉ SEGUIR APRENDIENDO LENGUAJE EN TIEMPOS DE CRISIS?

El objetivo global que persiguen las recomendaciones pedagógicas aquí contenidas es el de contribuir al bienestar socioemocional de las comunidades educativas en el contexto de pandemia y emergencia sanitaria. ¿Cómo puede contribuir la asignatura de Lenguaje a este objetivo? En estos días excepcionales y dolorosos, la **escritura** y la **conversación** son medios privilegiados para **reflexionar sobre la realidad** y **aproximarse a su comprensión**, así como para **procesar los pensamientos y emociones que experimentamos en este contexto**. Así también, la **lectura literaria** y **no literaria** ofrecen oportunidades para involucrarnos en otros temas que pueden traernos **momentos de distracción**, de **satisfacción**, de **aprendizaje** y de **placer estético**, tan relevantes para conservar la estabilidad emocional y la armonía en las comunidades. El currículo y la política vigente dan énfasis al fomento de la lectura y a la motivación por la escritura por el impacto que estos tienen en el desempeño de nuestros estudiantes³² y porque constituyen la puerta de entrada para su participación en la interacción social mediada por la palabra escrita y por otros lenguajes, como la imagen. Estos objetivos pueden ser también prioridades de la educación remota pues, a diferencia de otros contenidos y habilidades, requieren menos mediación docente y permiten vincular el trabajo de la asignatura con los ámbitos personal y social.

.....
32 En este reporte, siguiendo los lineamientos del MINEDUC, optamos por usar el género masculino como forma no marcada para referirse a personas de distintos géneros. Esta decisión se basa solo en la necesidad de simplificar las estructuras utilizadas con el fin de construir un discurso comprensible. Queremos asegurar que esta opción lingüística considera la diversidad de género y valora la importancia del lenguaje inclusivo.



PRIORIZACIÓN CURRICULAR: APRENDIZAJES PARA EL ÁREA DE LENGUAJE

En educación básica, de acuerdo con la [propuesta de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC \(2020\)](#), para cada uno de los ejes de la asignatura se han seleccionado dos a tres OA, priorizando:

- En *Lectura*: la comprensión de narraciones, la lectura independiente, la formación del gusto lector y la ampliación del repertorio de lecturas.
- En *Escritura*: la escritura frecuente con finalidad comunicativa y de experimentación.
- En *Comunicación Oral*: la comprensión y expresión oral con fines comunicativos.

En la Tabla 1 se ofrece una visión general de los objetivos de aprendizaje priorizados en este nivel.

Tabla 1: *Focos de los OA priorizados por cursos y por ejes en Educación Básica*

	1°	2°	3°	4°	5°	6°
LECTURA	Comprensión de narraciones					
	Lectura independiente					
			Formación gusto			
					Ampliación repertorio	
ESCRITURA	Experimentación con escritura					
			Escritura Frecuente			
			Proceso de escritura			
					Artículo Informativo	
COMUNICACIÓN ORAL	Comprensión textos orales					
	Expresión coherente y articulada					
				Caracterizar personajes para desarrollar lenguaje, autostima y colaboración		
					Exposición clara y efectiva	

* Se sugiere considerar OA de lectura inicial en 1° y 2° básico, aun cuando no estén priorizados, por ejemplo, OA4 en 1° y OA1 en 2°.

** Si bien en el eje de Escritura se prioriza el OA de artículo informativo, se sugiere dar más relevancia a la escritura frecuente y el proceso de escritura por ser OA más abarcadores.

Por su parte, para enseñanza media se trabaja con los ejes de lectura, escritura y comunicación oral entre 7° básico y 2° medio, además de incluir el currículo 2009 para quienes se encuentren en transición. En 3° y 4° medio, los ejes son comprensión, producción e investigación. Para cada uno de ellos se han definido aprendizajes imprescindibles, en nivel 1 (en gris claro en el recuadro) y otros más integradores, en nivel 2 (gris oscuro) (Tablas 2 y 3). Se debe tomar en cuenta, como orientación general, que todos estos objetivos representan habilidades del eje y que deben trabajarse mediante situaciones comunicativas concretas, esto es, definir propósitos comunicativos, audiencias y géneros en cada caso. La progresión de las habilidades corresponde a la profundización de estrategias y recursos de lengua a enfatizar según cada nivel. Finalmente, se recomienda integrar los ejes en actividades que demanden diversas habilidades y no esperar que en una actividad de aprendizaje se agoten los objetivos, pues deben trabajarse sostenidamente a lo largo de todo el año escolar.

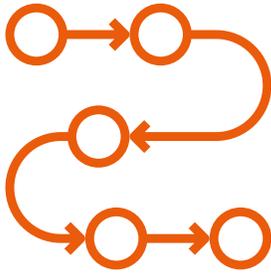
Tabla 2 *Focos de los OA priorizados por cursos y por ejes en Educación Media (7° a 2M)*

EJE	7°	8°	1M	2M
LECTURA	Interpretación de textos literarios			
	Análisis de textos de medios de comunicación			
	Aplicar estrategias de lectura			
ESCRITURA	Escribir creativamente diversos géneros		Aplicar flexiblemente habilidades de escritura	
	Aplicar proceso de escritura			
COMUNICACIÓN ORAL	Comparar y evaluar textos orales			
	Diálogo constructivo para compartir ideas			
			Expresarse frente a una audiencia para comunicar temas de interés	
INVESTIGACIÓN	Sintetizar, registrar u ordenar textos		Realizar investigaciones sobre lecturas o el lenguaje	

Tabla 3 *Focos de los OA priorizados por cursos y por ejes en Educación Media (3M y 4M)*

EJE	3M	4M	EJE CURRÍCULUM 2009	4M 2009
COMPRESIÓN	Formular interpretaciones surgidas de análisis literarios		Lectura	Leer variados textos que presentan argumentaciones
	Analizar críticamente géneros no literarios			
	Dialogar argumentativamente sobre interpretación y análisis de textos			
PRODUCCIÓN	Producir textos escritos, orales y audiovisuales coherentes y cohesionados		Escritura	Valorar la escritura para expresarse y construir una visión de mundo
INVESTIGACIÓN	Investigar sobre diversos temas seleccionando y procesando información		Comunicación Oral	Producir textos orales literarios y no literarios

RUTAS DE APRENDIZAJE PARA LENGUAJE



La **ruta de aprendizaje** es un itinerario por seguir para lograr determinados objetivos de aprendizaje. Se trata de un itinerario que, en el contexto de la educación remota, contempla actividades sincrónicas y asincrónicas, así como el uso de una variedad de materiales, aplicaciones o recursos tecnológicos que permitan el logro de los aprendizajes. A continuación, se ofrece una síntesis de los criterios fundamentales para tener en cuenta en la planificación de rutas de aprendizaje de Lenguaje. Se trata, pues, de rutas que:

1. Prioricen el **enfoque comunicativo** en la enseñanza del lenguaje, orientado al desarrollo de las **habilidades de comunicación oral y escrita** de los estudiantes.
2. Utilicen textos que respondan a una **diversidad de géneros discursivos**, vinculados a **prácticas sociales de lectura, escritura y comunicación oral** (desarrolladas de manera sincrónica y asincrónica).
3. Diversifiquen los **propósitos de lectura, escritura y comunicación oral** y conecten las actividades de comprensión y producción de textos con las experiencias (personal, familiar, social) del alumnado.
4. Favorezcan la **integración e interrelación** entre los **diversos ejes de la asignatura**.
5. Ofrezcan, cuando sea posible, oportunidades para **transferir e integrar aprendizajes con otras asignaturas y áreas disciplinares**.
6. Prioricen los **objetivos de nivel 1, imprescindibles y esenciales** para avanzar hacia nuevos aprendizajes (en función de cada contexto se evaluará si es posible avanzar hacia los objetivos de nivel 2).
7. Tomen en consideración tanto la **heterogeneidad de situaciones personales y familiares** de los estudiantes como la diversidad en los **niveles de conectividad propios de cada contexto**.

A partir tanto de los objetivos priorizados como de los criterios generales señalados anteriormente, ofrecemos a continuación algunas orientaciones que permiten construir una visión global de las principales líneas de actuación en cada uno de los principales ejes de la asignatura (Tabla 4). Asimismo, el lector encontrará [aquí](#) información ampliada de estas orientaciones ([Anexo Lenguaje 1](#)).

Tabla 4
Orientaciones y líneas de actuación según ejes de la asignatura

LECTURA	CREAR SITUACIONES DE LECTURA	Con objetivos claros y contextualizados Con desafíos para motivar la lectura de un texto
	ACOMPañAR LA LECTURA	Creando espacios de diálogo sobre las lecturas Mediando la lectura en sus distintos momentos Ofreciendo ayudas y modelaje durante la lectura
	USAR LOS RECURSOS DISPONIBLES Y EXPANDIR HACIA LA LECTURA PERSONAL	Procurando seleccionar textos breves Utilizando los recursos de Biblioteca Digital Escolar Promoviendo la lectura personal por placer
ESCRITURA	MOTIVAR LA ESCRITURA	A partir de preguntas, imágenes, problemas o tareas concretas Sobre temas cercanos Con distintos propósitos personales, sociales y de ficción
	APOYAR LOS PROCESOS DE ESCRITURA	Con oportunidades de libre elección de temas y formatos Fijando rutinas de escritura Entregando retroalimentación sobre los escritos
COMUNICACIÓN ORAL	CREAR OPORTUNIDADES DE DIÁLOGO	En instancias sincrónicas En instancias asincrónicas
	CREAR OPORTUNIDADES DE EXPRESIÓN	Animando a compartir breves presentaciones Animando a compartir lecturas en voz alta u otras propuestas de expresión sobre textos literarios
	ACOMPañAR Y GUIAR LAS SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL	Para promover el respeto, la empatía y la escucha Para modelar el uso de los turnos de habla Para analizar productos orales y favorecer la comprensión de su contenido

Los criterios y orientaciones señalados pueden servir como base para la creación de rutas de aprendizaje. En el área de Lenguaje, se recomienda la generación de experiencias de aprendizaje que integren la lectura, escritura y comunicación oral en unidades de tiempo relativamente breve, para asegurar que los escolares que puedan quedar rezagados (por conectividad u otras razones) no se vean afectados tan profundamente y logren continuar el proceso aun cuando no siempre tengan las condiciones. **Tiempo recomendado: 1 a 2 semanas.**

Para integrar OAs de la asignatura, se sugiere utilizar algún **elemento o eje de articulación**, por ejemplo: a) **macro propósitos comunicativos** (actividades verbales tales como narrar, describir, dialogar, argumentar o explicar) (Bronckart, 2004), b) **géneros discursivos**, preferentemente breves (tales como microcuentos, cartas al director, podcast, entre otros) o c) **temas** que resulten del interés de los escolares. Con el propósito de asegurar que la experiencia de aprendizaje resulte atractiva y genere compromiso en los estudiantes, sugerimos articularla en función de un **desafío, tarea o situación comunicativa concreta**. Cabe señalar que este desafío o tarea integra las diversas habilidades comunicativas (estando así todos los ejes de la asignatura representados), aunque luego cada ruta comience focalizando un determinado eje y dé paso después a los otros.

Con el fin de comprender cómo se organizan de manera integrada los objetivos priorizados en los diversos ejes, respondiendo a su vez a los criterios y orientaciones mencionados anteriormente, presentamos a continuación **cuatro ejemplos de rutas de aprendizaje**: dos para enseñanza básica y dos para enseñanza media.

Las rutas propuestas para enseñanza básica integran objetivos de los tres ejes, priorizando el trabajo de proceso en el caso de la escritura, la selección de textos significativos en lectura y el desarrollo de instancias de comunicación oral que se vinculan con el mundo cotidiano de los escolares.

EJEMPLO 1. “ME ENCONTRÉ...” (1º BÁSICO)

Esta ruta ha sido concebida para apoyar el aprendizaje inicial de la lectura y escritura desde un enfoque comunicativo en el cual el estudiante lee y escribe para participar de una determinada experiencia mediada por el lenguaje. En este caso, se trata de leer y escribir multimodalmente sobre algún elemento que empiece con la letra “p” y que forme parte del hogar del estudiante. El libro-álbum “Tener un patito es útil”, de Isol, es el punto de partida para esta ruta que permite el desarrollo del perspectivismo y el fomento de la creatividad del alumnado. A continuación se ofrece una visión global de la ruta (ver Figura 1), cuyo detalle está en [Anexo Lenguaje 2](#).

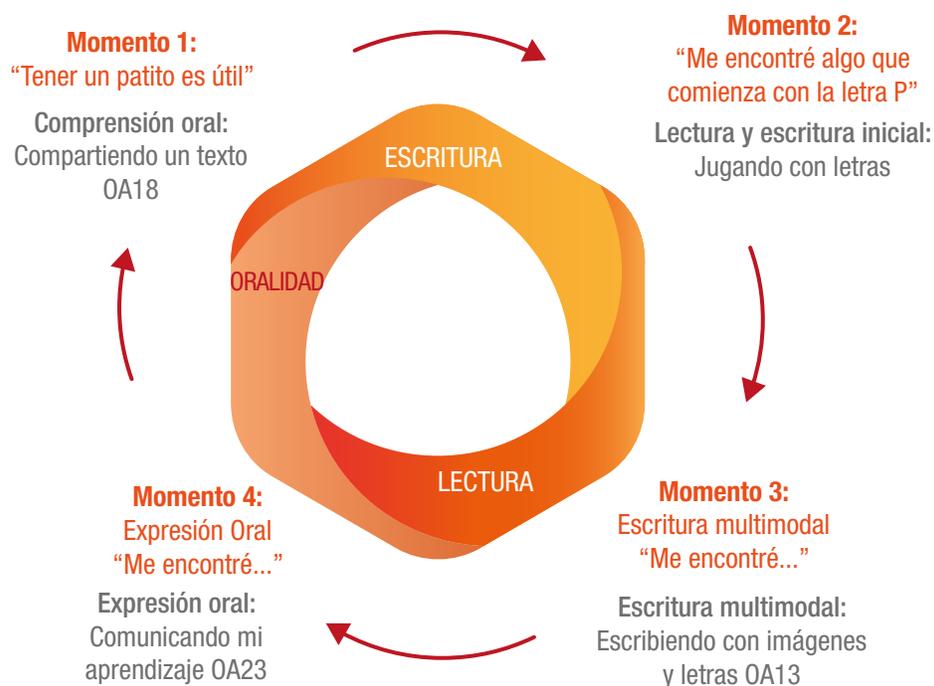


Figura 1. Visión global de la ruta de aprendizaje “Me encontré...”

EJEMPLO 2. CREANDO CHISTES (4º BÁSICO)

Esta ruta invita a los estudiantes de 4º básico a abordar un desafío comunicativo, a saber, crear chistes a partir de un recurso literario determinado para luego compartirlos con sus compañeros. La unidad de tiempo propuesta es de una semana, pero esto puede variar según el contexto de cada escuela. Es ideal que la estructura de esta ruta se repita cada semana, puesto que el aprender a aprender de forma remota requiere de un proceso de adaptación que puede ser beneficiado por la adquisición de una rutina y, además, busca favorecer la autonomía de los estudiantes. A continuación se ofrece una visión global de la ruta (ver Figura 2), cuyo detalle se puede revisar [Anexo Lenguaje 3](#).

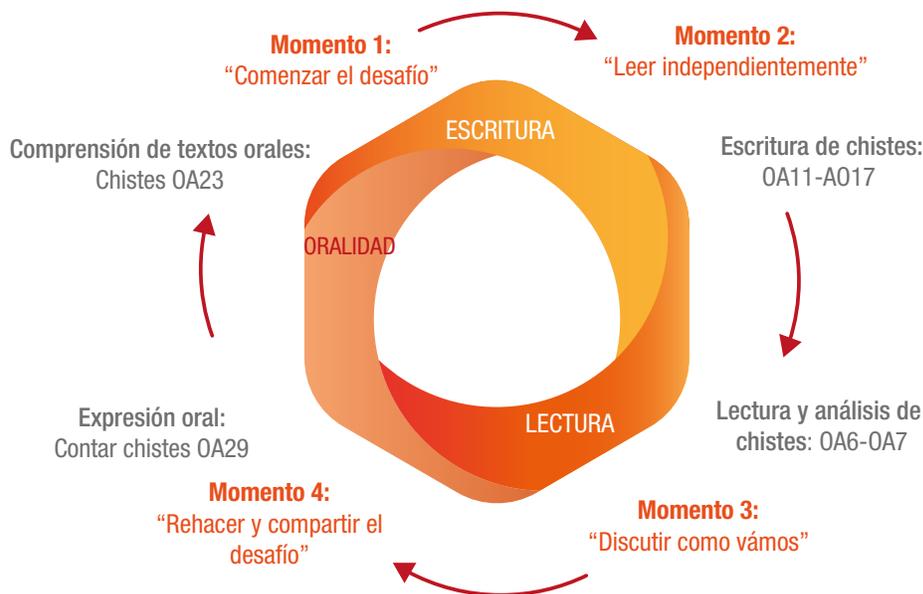


Figura 2. Visión global de la ruta de aprendizaje "Creando chistes"

Las rutas de aprendizaje propuestas para enseñanza media tienen en común **favorecer la expresión de las experiencias** (personales, familiares y sociales) de los estudiantes. Para avanzar en este propósito, las propuestas apuestan por la integración de las habilidades de lectura, escritura y oralidad. Así, focalizan en los **OA 8, 12 y 19** de 1° medio, aun cuando las posibilidades de trabajo que ofrecen las hacen pertinentes para otros niveles que tienen objetivos de aprendizaje similares. Las rutas de aprendizaje también son pertinentes para la colaboración con otras asignaturas y áreas disciplinares.

A su vez, estas rutas presentan una característica común: **crear situaciones comunicativas**, es decir, leer, escribir y comunicarse oralmente para cumplir ciertos propósitos para ciertas audiencias y a través de ciertos géneros específicos. Integran el uso de cápsulas de contenido (audiovisuales, o bien, auditivas y gráficas en caso de baja conectividad), actividades de comprensión y producción e instancias de retroalimentación específicas. Cada ruta debería propender a generar productos discursivos que movilicen la integración de los OA priorizados de diferentes ejes para cada nivel y que sirvan como evidencias de aprendizaje. Asimismo, las rutas deberían integrar momentos sincrónicos y asincrónicos. No obstante, para las situaciones sin conectividad estas solo pueden tener actividades asincrónicas. Se presentan a continuación dos ejemplos de rutas a partir de estos principios. Las "etapas" pueden coincidir o no con semanas dependiendo de cada contexto.

EJEMPLO 3: PODCAST PARA ENCONTRARNOS (1° MEDIO)

En esta ruta, los estudiantes compartirán con los demás su gusto por películas, series, poemas, canciones o videojuegos, mediante un mini podcast de 5 minutos de duración. En la ruta se integran los objetivos de interpretar textos leídos o vistos, analizar géneros, escribir pensando en la audiencia y comprender y analizar textos orales. Si bien el foco de este podcast corresponde a favorecer la expresión de la experiencia, se pueden realizar adaptaciones temáticas para utilizar esta misma ruta al servicio del aprendizaje interdisciplinario. Así, por ejemplo, el podcast puede ser de discusión de temas de actualidad y de las respuestas políticas a la crisis, tributando al OA 23 de Formación Ciudadana priorizado en 1° medio. También pueden ser temáticas científicas, como el uso de modificación genética (OA 8 de Biología priorizado en 2° medio) o la fertilidad y paternidad responsable (OA 5 de Biología priorizado para el mismo nivel). A continuación se ofrece una visión global de la ruta (ver Figura 3), cuyo detalle se puede revisar [Anexo Lenguaje 4](#).

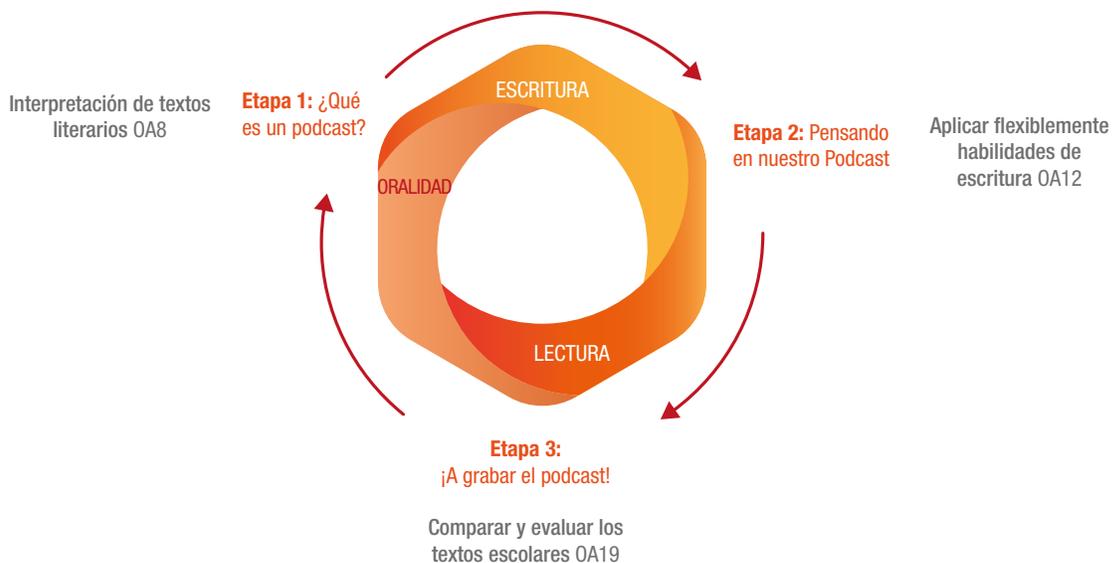


Figura 3. Visión global de la ruta de aprendizaje “Podcast para encontrarnos...”

EJEMPLO 4: MICROCUENTOS PARA TESTIMONIAR LA ACTUALIDAD (4º MEDIO)

Esta ruta se articula en torno a un producto escrito: la elaboración de una antología de microrrelatos testimoniales sobre la actualidad. La literatura testimonial podría resultar relevante en este contexto de pandemia, debido a que contribuye a la construcción de una memoria histórica mediante la percepción que cada sujeto tiene de la experiencia que lo rodea. El propósito comunicativo para el estudiante es el de contribuir a un volumen literario que quedará como testimonio para las otras generaciones de la institución educativa, ya sea en formato papel (en la biblioteca) o en digital (en el blog u otro repositorio digital). A continuación se ofrece una visión global de la ruta (ver Figura 4), cuyo detalle se puede revisar en este [Anexo Lenguaje 5](#).

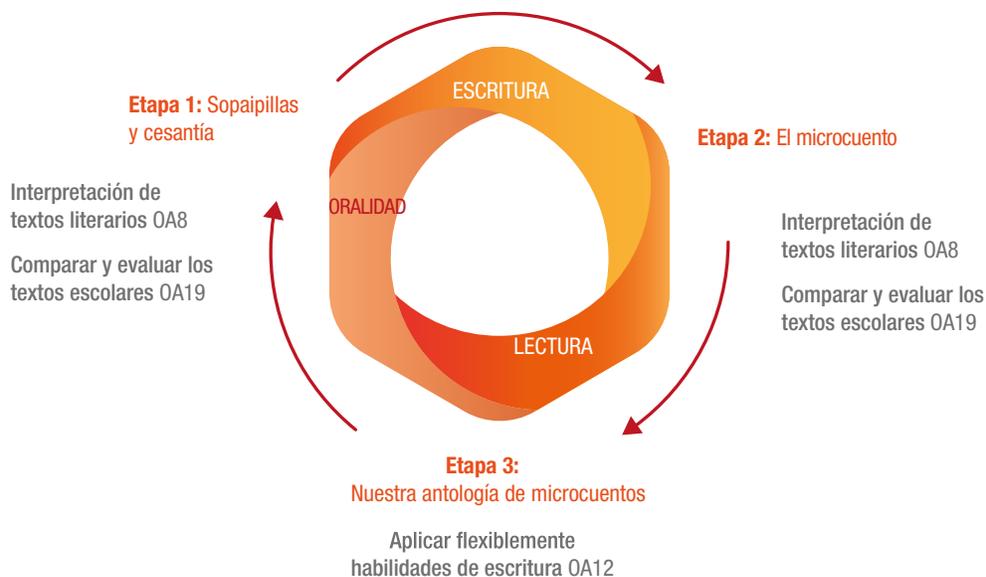


Figura 4. Visión global de la ruta de aprendizaje “Microcuentos para testimoniar la actualidad”



ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAJE

En el actual contexto, es muy importante promover la continuidad en los procesos de acompañamiento de los estudiantes, tanto para apoyar su bienestar emocional como para favorecer el seguimiento de los procesos de aprendizaje. Para ello, las rutas de aprendizaje que se elaboren pueden incluir, según las posibilidades de cada contexto, dos grandes tipos de actividades: **sincrónicas** (aquellas que se desarrollan en coincidencia temporal, es decir, en las que estudiantes y docente se encuentran en un mismo periodo de tiempo) o **asincrónicas** (aquellas que se desarrollan en periodos de tiempo diferenciados).

En los **encuentros sincrónicos**, es importante favorecer el diálogo en la sesión de clases para que los estudiantes tengan oportunidad de expresar, verbalizar y compartir lo que les está ocurriendo y cómo se están sintiendo. Así, se percibirán acompañados y contenidos por el profesor y sus pares. Asimismo, es recomendable favorecer interacciones dialógicas, en la medida de lo posible, en donde los estudiantes puedan participar e interactuar con sus compañeros y construir conocimiento colectivamente (Mercer, 2001). Para lograrlo, sugerimos los siguientes criterios para las interacciones sincrónicas:

- Considerar un momento inicial en que los estudiantes puedan saludar y compartir de manera libre con los compañeros. Se puede diseñar algún tipo de juego o situación comunicativa para favorecer que algunos estudiantes tomen la palabra y compartan alguna experiencia, emoción o idea de manera breve. Así, se espera que luego de varias sesiones todos los estudiantes se hayan expresado en este espacio inicial.
- Enseñar explícitamente cómo dialogar para entenderse, respetarse y aprender de los demás, especialmente, en línea a través de las plataformas digitales. Enseñar a usar el chat, levantar la mano y usar emoticones para manifestar sus acuerdos.
- Favorecer interacciones dialógicas y participativas en la sesión de clases y entre los propios estudiantes para compartir experiencias, reflexiones sobre el contenido y, así, construir aprendizajes conjuntamente. Se puede promover el uso de gestos que representen acuerdo, desacuerdo, construir sobre la idea de los otros, profundizar, entre otros.
- Fomentar la formulación de preguntas y reflexiones por parte de los estudiantes sobre las lecturas y el contenido, dirigidas a sus propios pares y al docente.
- Promover la argumentación fundamentada con respecto a las lecturas y el contenido.

A continuación, se ofrece un **ejemplo de actividad sincrónica**, correspondiente a educación media. Se trata de una instancia de profundización de la ruta de aprendizaje **Microcuentos para testimoniar la actualidad** (ejemplo 4° medio), concretamente en la etapa 2 focalizada en aprender las principales características del género. En ella se puede observar que, para favorecer la fluidez y concisión de la sesión, el docente opta por acotar tanto las actividades que se realizan (reflexión conjunta sobre un microcuento y posterior sistematización) como los materiales a utilizar (un microcuento y un video de 2 minutos). El plan de la actividad está disponible en este [Anexo Lenguaje 6](#).

Por su parte, en las actividades asincrónicas también resulta muy importante velar por la continuidad de los procesos de trabajo de cada estudiante y, en la medida de lo posible, por la posibilidad de contar con espacios de intercambio con otros. Por ello, para este tipo de actividades se sugiere atender a los siguientes criterios:

- Ofrecer instrucciones claras, con un lenguaje comprensible para el estudiante. Debe consi-

derarse que las instrucciones y consignas enviadas no tendrán el mismo proceso de acompañamiento y resolución de dudas que puede haber en un entorno presencial y, por tanto, se debe velar por su inteligibilidad, de forma tal de que estas sean fácilmente comprensibles en las instancias de trabajo autónomo del estudiante.

- Ofrecer tareas acotadas, de forma tal de focalizar la atención del estudiante en aquellos aspectos fundamentales del aprendizaje, centrando así el trabajo autónomo en lo esencial y evitando la dispersión o desconcentración que pueden originarse con tareas extensas.
- Fomentar la formulación de preguntas y reflexiones por parte de los estudiantes dirigidas a sus propios pares (si fuese posible generar situaciones de diálogo asincrónico entre ellos) y al docente sobre las lecturas y el contenido. Esto **puede favorecerse tanto oralmente**, con breves mensajes por WhatsApp **u otro sistema de mensajería**, o bien por escrito, mediante mensajes entregados en los turnos éticos de cada establecimiento.
- Favorecer, en la medida de lo posible, que las instrucciones y consignas enviadas por el docente ayuden al estudiante a establecer vínculos entre su vida cotidiana y las habilidades comunicativas de la asignatura. Así, por ejemplo, se puede trabajar la escritura a partir de diarios o bitácoras acerca de cómo su familia está viviendo la pandemia o la comunicación oral mediante entrevistas a los familiares sobre determinados temas sugeridos por el docente.

A continuación, se ofrece un **ejemplo de actividad asincrónica**, correspondiente a educación básica. Se trata de una actividad inserta en la **ruta de aprendizaje Creando chistes** (ejemplo 4° básico), concretamente en el momento 2 focalizado en la lectura autónoma de textos modelo y en la identificación de dificultades u otras reflexiones surgidas del contacto directo del alumnado con los textos. Todo ello, con la finalidad de observar cómo funciona un determinado recurso literario (calambur) para crear el efecto humorístico de los textos. El plan de la actividad está disponible en este **Anexo Lenguaje 7**.

CREACIÓN DE CÁPSULAS EXPLICATIVAS

En esta situación de pandemia, la creación de cápsulas explicativas ayuda a mantener una relación afectiva y cercana con los estudiantes. El hecho de escuchar y ver al docente puede servir como motivación para involucrarse en las actividades de aprendizaje remoto.

Criterios generales para la creación de cápsulas:

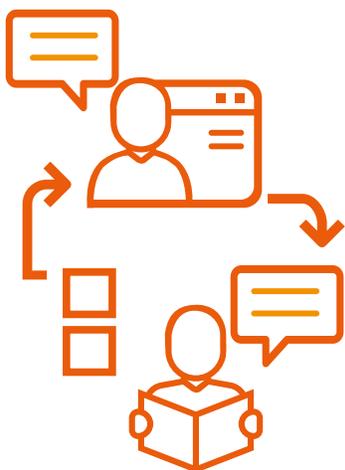
1. **Brevedad y concisión.** Se trata de generar cápsulas que favorezcan su visualización en tiempos muy acotados (por ej. máximo 10 minutos en educación básica y 20 en educación media) de forma tal de que el alumnado no pierda la concentración durante el visionado.
2. **Claridad y ejemplificación.** Utilizar un lenguaje disciplinar que sea comprensible para los estudiantes y seleccionar ejemplos que apoyen la explicación de los conceptos y que permitan la aplicación concreta y precisa de los conceptos explicados.
3. **Focalización.** Si la cápsula aborda contenidos conceptuales, intentar centrarla en aquellos contenidos que sean fundamentales para lograr los resultados de aprendizaje propuestos, focalizando así la atención del alumnado en pocos aspectos clave más que en una amplia diversidad de contenidos que resultarán de difícil asimilación en este contexto. Para focalizar la atención, también es importante destacar las ideas clave a lo largo de la cápsula y realizar una síntesis final con los principales aprendizajes y con los pasos a seguir en el trabajo autónomo.
4. **Integración en el itinerario.** Esto supone definir el momento de la ruta de aprendizaje para el cual cada cápsula resulta más oportuna, atendiendo a propósitos diversos: presentar un desafío o propósito que articulará el trabajo autónomo (inicio), retroalimentar a partir de entregas o tareas procesuales (intermedio), compartir y sistematizar los aprendizajes alcanzados (final), entre otros.

5. **Expansión.** Ofrecer oportunidades de expansión y conexión entre diversos textos o tipos de contenido, utilizando para ello hipervínculos y otros recursos multimodales y multimediales que favorecen la conexión entre documentos, sitios web, entre otros.

A continuación, se sugieren tres formas de concebir una cápsula explicativa, con sus respectivos ejemplos. Estos tipos de cápsulas pueden integrarse de diversas maneras en los itinerarios de aprendizaje que cada docente plantee según las particularidades de su contexto educativo:

1. **Cápsula de contenidos.** Esta cápsula se focaliza en la explicación de los contenidos conceptuales fundamentales para abordar un determinado itinerario de aprendizaje. Para ello, es relevante movilizar un lenguaje disciplinar (definiciones, características de género, clasificaciones) y hacerlo de forma clara y accesible para los estudiantes. Puede verse un ejemplo [aquí](#) (Docentes: Paula Herrera, María Graciela Veas, Alondra Gaete y Catalina Andrade, educación básica) donde a partir de un desafío de escritura se ofrece la definición de una figura literaria que ayudará en su realización, o bien [aquí](#) (Docente: Coralito Ruiz, educación media), en el cual se aborda (entre los minutos 3 a 13) la explicación de un determinado género discursivo (carta al director).
2. **Cápsula de procedimientos.** Este tipo de cápsula está orientada a la explicación de un determinado trabajo que se solicita al estudiante realizar de forma autónoma. Para ello, es importante que el docente: a) explicita los objetivos de la actividad y cómo estos se insertan en el itinerario de aprendizaje, b) ofrezca instrucciones claras para cada uno de los pasos que considera el trabajo autónomo y c) explicita el sentido o la lógica que tienen las actividades propuestas para la consecución de los objetivos. Puede verse un ejemplo [aquí](#) (Docente: Herman Reynoso, educación media) con una explicación sobre la actividad a realizar en una secuencia sobre la identidad a partir de la lectura de textos literarios y multimodales.
3. **Cápsula de modelamiento.** Esta cápsula se centra en modelar en forma explícita estrategias que se espera promover en el alumnado, vinculándola a su vez con los contenidos y conceptos clave necesarios para su realización. Esto supone explicitar, mediante una demostración concreta, las estrategias y procesos de pensamiento que el docente en tanto lector-modelo o escritor-modelo moviliza para realizar una actividad. Puede verse un ejemplo [aquí](#) (Docente: Ignacia Durán, educación básica), en el cual la docente lee un cuento explicitando estrategias que ayudan a su comprensión.

Asimismo, podría pensarse en otro tipo de cápsula cuyo uso puede ser diverso: ya sea integrándola en los itinerarios de aprendizaje, como las tres anteriores, o como un “regalo lector” que no necesariamente tiene una conexión directa con dicho itinerario. Nos referimos aquí a una **Cápsula de Lectura en voz alta de un texto literario o no literario** por parte del docente. Para el caso de videos con lecturas en voz alta, es importante que el docente incorpore todos aquellos recursos (manejo de la velocidad y ritmo, control del volumen y tono de voz, gestualidad y expresión facial, contacto visual con el auditorio, entre otros) que caracterizan una buena lectura expresiva. Además, si se trata de un género multimodal es fundamental mostrar a los estudiantes las imágenes para que puedan construir una representación coherente a partir de la lectura de ambos códigos (verbal y visual). Puede verse un ejemplo [aquí](#) (Docente: Trinidad Arellano, educación básica), en el cual la docente comparte la lectura expresiva de un libro-álbum.



EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

En la situación actual, la evaluación debiera centrarse sobre todo en el plano formativo y procesual, focalizarse en la retroalimentación efectiva de los procesos de aprendizaje y buscar un constante equilibrio entre la atención a los resultados de aprendizaje y el apoyo al bienestar afectivo y emocional de los estudiantes. En lo posible, los resultados de aprendizaje no debieran calificarse. No obstante, si es menester hacerlo, se recomienda utilizar pautas conocidas previamente por el estudiante (por ejemplo, una versión docente de una lista de cotejo utilizada en una autoevaluación de proceso o una rúbrica presentada al inicio de la ruta). Se sugieren, a continuación, algunos criterios a considerar en relación con la evaluación remota:

1. Centralizar la **evaluación en instancias asincrónicas**, considerando así las diversas posibilidades de acceso del alumnado a la educación remota.
2. Reducir la **cantidad de evaluaciones**, priorizando aquellas que corresponden a los aprendizajes fundamentales de la asignatura en cada nivel.
3. Planificar **instancias de autoevaluación** como herramienta fundamental para apoyar los procesos de educación remota.
4. Favorecer la evaluación mediante **tareas prácticas**. Por ejemplo, para evaluar la adquisición de saberes conceptuales, aplicarlos en situaciones concretas de lectura/escritura.
5. Promover la evaluación de **procedimientos** y **actitudes**. Por ejemplo, generar instancias de autoevaluación de estrategias de lectura y de dificultades de comprensión u otras orientadas a recoger las percepciones del alumnado en relación con las actividades realizadas.
6. Promover, en lo posible, tareas **evaluativas globales** e **interdisciplinarias** que permitan que el alumnado concentre su tiempo en elaborar una misma tarea en profundidad, más que atomizar en muchas tareas para diferentes asignaturas.

El siguiente ejemplo corresponde a la evaluación del producto central de la ruta de aprendizaje “**Creando chistes**” para 4° básico (Tabla 5). Es la única instancia en la que se aplica un instrumento especialmente creado para evaluar (y eventualmente calificar) el trabajo de los escolares. Es breve y se aplica sobre la tarea práctica y asincrónica de escribir un chiste.

Tabla 5 Ejemplo de instrumento de evaluación de la ruta “Creando chistes”

EL TEXTO...	LISTA DE CHEQUEO
Corresponde al género discursivo chiste.	
Usa la figura literaria calambur para hacer reír.	
Usa signos de pregunta en las interrogaciones.	
Incorpora pronombres interrogativos.	
Está escrito de forma ordenada (letra legible, uso de viñetas, respeto en los márgenes).	

En este contexto es especialmente importante la retroalimentación, concebida como una instancia en la que el docente entrega información al estudiante tanto sobre aspectos logrados como sobre posibles vías de mejora de un determinado producto o intervención. Igualmente, hay que considerar que la retroalimentación remota no tiene el mismo tipo de soporte (a nivel de interacción personal y social) que puede darse luego de una retroalimentación o evaluación presencial, por lo que es importante considerar vías para que la devolución del docente no impacte negativamente en el bienestar emocional de los estudiantes.

La retroalimentación se distingue de la corrección pues, cuando se retroalimenta no solo se apunta a dificultades, sino que estas se explican al estudiante a la vez que se le indican las vías de mejora que tiene para avanzar. En ese sentido, podría pensarse en tres grandes pasos que pueden estructurar una retroalimentación efectiva (Brookhart, 2008): 1) **nombrar los logros** que se pueden observar en el trabajo realizado, 2) **señalar las vías** que el estudiante tiene **para mejorar**, explicitando lo que se espera de la tarea y 3) **ofrecer ideas concretas** sobre qué hacer y cómo hacerlo para avanzar. Podríamos, entonces, visualizar del siguiente modo los criterios para una retroalimentación enfocada en el aprendizaje (Ávila, Espinosa y Figueroa, 2020):

- **Es clara:** explica en palabras simples los logros y dificultades de los estudiantes.
- **Es concreta:** indica lo que se debe arreglar de manera específica.
- **Usa metalenguaje:** incluye palabras específicas para enseñar a los estudiantes a mejorar aspectos puntuales.
- **Explica cómo mejorar:** indica distintos modos en que se puede resolver el problema identificado.

Asimismo, es importante velar por que las retroalimentaciones entreguen información sobre distintos niveles de la tarea. Por ejemplo, en [esta retroalimentación](#) (Docente: Coralito Ruiz, educación media) es interesante ver cómo el comentario permite a la alumna pensar sobre diversos aspectos como el propósito del texto, la adecuación al receptor o la estructura textual en función de las características del género de la carta al director.

Para no sobrecargar la labor docente, resulta interesante combinar instancias de **retroalimentación individual** con otras de **retroalimentación colectiva**, en las cuales se haga una síntesis de las principales dificultades y los puntos fuertes que tienen los textos del alumnado. Asimismo, es importante señalar que, en el contexto actual y según las particularidades de cada establecimiento, podemos retroalimentar en forma escrita, oral (por ejemplo, un mensaje vía WhatsApp) o audiovisual (por ejemplo, un video de síntesis colectiva para una determinada entrega). Así, en [este ejemplo](#) (Docente: Graciela Veas, educación básica) podemos ver una retroalimentación que se hizo vía WhatsApp en el marco de la ruta de aprendizaje “**Creando chistes**” (4° básico). En ella, se utiliza muy bien el formato breve y acotado propio de la mensajería telefónica, sin que por ello dejen de comentarse dos puntos clave: los aspectos logrados y las vías de mejora.

AUTORES

Felipe Munita Jordán^{33*}, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Natalia Ávila Reyes, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Lorena Berríos Barra, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

Margarita Calderón López, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

Soledad Concha Bañados, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins

María Constanza Errázuriz Cruz, Campus Villarrica, Pontificia Universidad Católica de Chile

Javiera Figueroa Miralles, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

Carolina González Ramírez, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Gloria Inostroza de Celis, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco

Alejandra Meneses Arévalo, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Federico Navarro, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins

Gabriela Osorio Olave, CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile

Maili Ow González, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Mailing Rivera Lam, Facultad de Educación, Universidad de Antofagasta

María Graciela Veas Ripoll, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

AGRADECIMIENTOS

Los autores quisieran agradecer los aportes y colaboración de los siguientes docentes de enseñanza básica y media: Andrea Acevedo, Catalina Andrade, Trinidad Arellano, Gonzalo Calderón, Tatiana Campos, Guillermo Castillo, Pilar de la Maza, Manuela Díaz, Ignacia Durán, Teresita Espinoza, Alondra Gaete, Bárbara Gálvez, Alejandra Guajardo, Francisca Gutiérrez, Paula Herrera, Dominique Méndez, Paulina Middleton, Dominga Miranda, Pablo Otero, María José Parra, Berta Reyes, Herman Reynoso, Gonzalo Rojas, Coralito Ruiz y Emerson Tropa.

.....
33 Se indica con * a la persona que coordinó el trabajo del área.

REFERENCIAS

- Ávila, N., Espinosa, M. & Figueroa, L. (2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para justicia educativa* (6). Recuperado de <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia: ASCD.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), pp. 89-106.
- De Caso-Fuertes, A. & García Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), pp. 477-492.
- Graham, S. & Harris, K. (2019). Evidence-Based practices in writing. En Graham, S., MacArthur, C. & Hebert, M. *Best practices in writing instruction* (pp. 3-28). Third Edition. Guilford Publications.
- Kucan, L. & Palincsar, A. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. International Reading Association.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2019). Documentos del Plan Nacional de Escritura preparados por Soledad Concha y María Jesús Espinosa. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/09/Fundamentacion2.pdf>
- Pritchard, R., & Honeycutt, R. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. En S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 28-50). The Guilford Press.