



**Estrategias pedagógicas para promover la comprensión lectora literal, inferencial y crítica  
en estudiantes de I° y II° medio en contexto hospitalario**

Millaray Lobos Lavin

Docente Guía: Natalia Vallejos S.

**Tesis para optar al título de pedagogía en educación especial con menciones en  
dificultades de aprendizaje**

Rancagua, Chile

Diciembre, 2025

## Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi familia, por ser un pilar fundamental durante todo este proceso. A mi madre Dorca, por su apoyo constante, sus palabras de aliento y por acompañarme en los momentos de mayor cansancio. A mi padre Diego, por su comprensión, confianza y motivación permanente. A mi hermano Sebastián, por la preocupación, el apoyo y su presencia en este proceso. Cada uno de ellos fue un sostén esencial para avanzar y no desistir en este camino.

Agradezco también a mi pareja Maximiliano, por su amor, paciencia y el acompañamiento incondicional. Su apoyo fue fundamental para que pudiera centrarme en mis estudios, brindándome la tranquilidad, la contención y la ayuda constante durante el desarrollo de este trabajo.

De igual manera agradezco a mi perrita Molly, cuya compañía fue un apoyo emocional significativo durante este proceso. Su presencia, juegos y cercanía contribuyeron a aliviar momentos de estrés y a recuperar el equilibrio necesario para continuar.

En el ámbito académico, agradezco a mi docente Natalia Vallejos, por su acompañamiento y profesionalismo. Su experiencia y retroalimentación fueron claves para fortalecer mi seguridad académica y para guiar el desarrollo riguroso de esta investigación-acción.

Finalmente, agradezco al equipo docente del aula hospitalaria, por la confianza depositada, la disposición y la flexibilidad otorgada para realizar esta investigación. Agradezco a los estudiantes participantes, quienes, con su compromiso y participación hicieron posible la realización de este estudio y dieron sentido al proceso investigativo desarrollado.

## Índice

Resumen .....	5
1. Introducción .....	7
2. Contextualización.....	9
3. Problematicación .....	13
3.1. Pregunta de investigación.....	17
3.2. Objetivo general.....	18
3.3. Objetivos específicos .....	19
4. Marco teórico .....	20
5. Metodología .....	28
5.1 Enfoque Metodológico .....	28
5.2 Muestreo .....	30
5.3 Instrumentos de evaluación y análisis etapa diagnostico.....	32
5.4 Instrumentos de evaluación y etapa de implementación .....	34
5.5 Instrumentos de evaluación y evaluación final de la acción .....	35
5.6 Aspectos éticos de la investigación.....	36
6. Plan de acción .....	37
6.1. Descripción general .....	37
6.2. Descripción del plan de implementación (ver anexo IV).....	41
7. Resultados.....	42
7.1 Resultados etapa diagnostica .....	42
7.2 Resultados etapa implementación.....	98
7.3 Resultados etapa evaluación final .....	201
8. Conclusiones .....	230
9. Referencias.....	236
10. Anexos.....	241
Anexo I: Instrumentos y/o técnicas de recogida de la información .....	241
I.I Etapa Diagnóstica: Prueba diagnóstica de comprensión lectora .....	241
I.II Resultados etapa diagnóstica: prueba de comprensión lectora .....	247
I.III Etapa Diagnóstica: Entrevista semiestructurada.....	315
I.IV Transcripción entrevista.....	318

I.V Etapa Implementación: Bitácoras de lectura .....	325
I.VI Resultados implementación.....	350
I.VII Etapa evaluación final: Prueba de comprensión lectora.....	435
I.VIII Resultados etapa final de la acción .....	437
II. Matrices de análisis.....	440
II.I Etapa Diagnóstica: Pauta de corrección .....	440
II.II Etapa Implementación: evaluaciones por sesión implementada .....	443
II.III Matriz de análisis entrevista.....	463
II.IV Árbol categorial.....	469
II.V Matriz de análisis etapa final de la acción.....	470
III. Tabla de coherencia interna entre objetivos específicos, tareas/acciones y técnicas o instrumentos de recogida de la información.....	480
IV. Planificaciones de las 8 sesiones o totalidad de sesiones implementadas.....	486
V. Cartas de consentimiento y asentimiento .....	506
V.I Cartas de consentimiento informado para adultos participantes .....	506
V.II consentimientos informados: padres, madres con apoderados y/o tutores ..	514
V.III Asentimientos informados para menores de 18 años de educación media ..	525
VI. carta Gantt o cronograma.....	535
VII. Fichas bibliográficas .....	536
VII.I FICHA BIBLIOGRÁFICA N° 1.....	536
VII.II FICHA BIBLIOGRÁFICA N° 2 .....	540
VII.III FICHA BIBLIOGRÁFICA N° 3 .....	544
VII.IV Ficha 1 Contextualización y análisis del establecimiento educativo .....	549
VII.V Ficha 2. Contextualización y análisis del curso.....	568
VIII. Registro de validación de instrumento por parte de académicos o profesionales .....	589

## Resumen

La presente investigación se desarrolló en el contexto de un aula hospitalaria de educación media, caracterizada por trayectorias educativas discontinuas, inasistencias reiteradas y la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este escenario, se identificaron dificultades en la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, junto con una limitada autonomía lectora, evidenciada en la alta dependencia del adulto mediador para comprender y abordar los textos.

El objetivo del estudio fue fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de I° y II° medio de un aula hospitalaria, mediante la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas que promovieran la autonomía en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

Desde un enfoque cualitativo, la investigación se enmarcó en el diseño de Investigación-Acción, organizado en ciclos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. Se utilizaron diversas técnicas de recolección de información, tales como una evaluación diagnóstica y una evaluación final de comprensión lectora, observación sistemática, bitácoras pedagógicas, entrevista semiestructurada y listas de cotejo. La intervención contempló sesiones de lectura guiada, lectura interactiva, estrategias lúdicas y evaluaciones multimodales, destacando instancias de alta motivación y participación del estudiantado.

Los resultados evidenciaron avances significativos en la comprensión literal y progresos sostenidos en los niveles inferencial y crítico, especialmente cuando los estudiantes pudieron expresar sus razonamientos de manera oral. Asimismo, se observó un fortalecimiento progresivo de la autonomía lectora, reflejado en la lectura independiente, la relectura por iniciativa propia y la disminución gradual del apoyo docente requerido durante las actividades.

Se concluye que la Investigación-Acción permitió generar mejoras situadas y contextualizadas en la práctica pedagógica del aula hospitalaria, evidenciando la pertinencia de estrategias diversificadas, multimodales y lúdicas para promover procesos lectores más autónomos y significativos en contextos educativos no convencionales.

*Palabras clave:* Comprensión del texto, Autonomía escolar, Escuela en hospitales, Investigación-Acción, Enseñanza secundaria.

## 1. Introducción

La comprensión lectora constituye una habilidad fundamental para el acceso al aprendizaje y la participación activa en los procesos educativos. No obstante, en contextos educativos no convencionales, como las aulas hospitalarias, su desarrollo se ve tensionado por múltiples factores asociados a trayectorias educativas discontinuas, inasistencias reiteradas y la presencia de necesidades educativas especiales. En estos escenarios, los estudiantes suelen presentar dificultades para extraer información explícita, inferir significados implícitos y emitir juicios críticos fundamentados, así como una reducida autonomía lectora que se traduce en una constante dependencia del adulto mediador.

La presente investigación se desarrolló en un aula hospitalaria de educación media, específicamente con estudiantes de I° y II° medio, en quienes se identificaron dificultades persistentes en los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora, junto con una baja autonomía para enfrentar la lectura de manera independiente. Estas dificultades incidían negativamente en la participación, la motivación y el desempeño académico, lo que evidenció la necesidad de intervenir pedagógicamente desde una perspectiva situada y flexible.

Frente a esta problemática, el propósito del estudio fue fortalecer la comprensión lectora del estudiantado mediante la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas, orientadas a promover la autonomía en los niveles literal, inferencial y crítico. La acción pedagógica se organizó en ciclos de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, incorporando actividades de lectura guiada, lectura interactiva, estrategias lúdicas y evaluaciones multimodales, diseñadas en función de las características y necesidades de los estudiantes del aula hospitalaria.

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo el diseño de Investigación-Acción, lo que permitió intervenir directamente en la práctica docente y ajustar de manera continua las estrategias implementadas a partir de la observación sistemática y la reflexión pedagógica. Para ello, se emplearon diversas técnicas de recolección de información, tales

como pruebas de comprensión lectora, bitácoras pedagógicas, observaciones de aula y registros de participación.

Los resultados del proceso evidenciaron avances significativos en la comprensión literal y progresos relevantes en los niveles inferencial y crítico, así como un fortalecimiento gradual de la autonomía lectora, especialmente cuando se incorporaron modalidades orales y estrategias diversificadas de enseñanza y evaluación. Estos hallazgos confirman la pertinencia de adaptar las prácticas pedagógicas a contextos educativos no convencionales.

El presente documento se estructura en cinco capítulos. El primero aborda el contexto de estudio y la fundamentación del problema de investigación. El segundo desarrolla el marco teórico, integrando aportes desde perspectivas psicolingüísticas y socioculturales. El tercero describe la metodología empleada, detallando el diseño, los participantes y la implementación de la acción pedagógica. El cuarto presenta el análisis de los resultados obtenidos, vinculándolos con los objetivos y la literatura revisada. Finalmente, el quinto capítulo expone las conclusiones, reflexiones críticas sobre la práctica docente y proyecciones para futuros ciclos de mejora.

## 2. Contextualización

La siguiente investigación se enmarca en el contexto de aula hospitalaria. Este establecimiento es particular subvencionado y forma parte de la red nacional de aulas hospitalarias, cuyo objetivo principal es garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad que no pueden acceder a la educación regular por motivos principalmente de salud. El aula atiende niveles educativos desde preescolar hasta cuarto medio, mediante una organización por multigrados, y ofrece tres modalidades de atención educativa: ambulatoria, hospitalaria y domiciliaria.

Actualmente, el aula cuenta con una matrícula de 89 estudiantes, los cuales son organizados a través de multigrados según edades y etapa escolar. En promedio, cada multigrado incluye entre 3 y 21 estudiantes. En el caso del multigrado de I° y II° medio, foco de esta investigación, se encuentran 19 estudiantes, de los cuales entre 8 y 9 asisten de forma presencial o ambulatoria.

El establecimiento declara en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) una orientación inclusiva, que promueve el desarrollo integral del estudiantado mediante una educación significativa, participativa y centrada en el respeto por la diversidad. Asimismo, plantea metas institucionales ligadas a la formación valórica, el fortalecimiento de habilidades cognitivas, afectivas y sociales, y la generación de experiencias educativas ajustadas a las trayectorias y condiciones de salud de los y las estudiantes.

No obstante, el análisis del funcionamiento institucional evidencia tensiones entre las declaraciones del PEI y la práctica pedagógica cotidiana. Si bien se observa una cultura escolar comprometida y afectiva, el trabajo colaborativo entre docentes y la implementación sistemática de metodologías inclusivas aún representan un desafío. La organización del equipo docente, compuesto por profesoras diferenciales que cumplen roles múltiples, incluyendo jefaturas de curso y responsabilidad en asignaturas específicas, limita la

posibilidad de planificaciones compartidas, co-docencia o diversificación metodológica extendida.

En términos de contexto socioeducativo, el aula presenta un índice de vulnerabilidad a nivel fundacional del 40%. Sin embargo, el nivel socioeconómico (NSE) de las familias atendidas en el aula de la comuna no puede ser clasificado, ya que existe una amplia diversidad: desde estudiantes hijos/as de profesionales con estudios superiores hasta aquellos/as cuyos apoderados/as no han completado la enseñanza media. Esta gran diversidad exige una mirada pedagógica flexible, especialmente al momento de planificar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Una característica central es el gran porcentaje de diagnósticos asociados a salud mental, que alcanza al 85% de los casos. Entre estos se encuentran trastornos de ansiedad, depresión, esquizofrenia, trastorno del espectro autista y trastorno de la personalidad, entre otros. Estas condiciones afectan directamente en la disposición al aprendizaje, la permanencia escolar, la autorregulación emocional y la participación activa en el aula.

Desde esta perspectiva, las barreras al aprendizaje no se basan únicamente en lo académico, sino que también se relacionan con aspectos emocionales, sociales y contextuales.

En este marco, el foco de la presente investigación se sitúa en la comprensión lectora como eje problemático. La observación en el aula permitió identificar dificultades generalizadas en los/as estudiantes del multigrado I° y II° medio para acceder a los textos de manera comprensiva, interpretar ideas centrales, realizar inferencias y vincular los contenidos a experiencias personales. A pesar de que las docentes implementan estrategias diversas como lectura en voz alta, reformulación de preguntas, uso de recursos audiovisuales y acompañamiento personalizado, los resultados de estas acciones son dispares en términos de desempeño lector: algunos/as estudiantes logran identificar información literal, pero presentan serias dificultades para establecer relaciones entre ideas, deducir significados

implícitos o emitir juicios críticos frente a los textos. Estas dificultades se acentúan en aquellos/as estudiantes con mayores niveles de rezago académico o con dificultad para mantener la atención sostenida durante las actividades de comprensión lectora en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En esta línea, en comprensión lectora adquieren mayor relevancia si se considera que esta habilidad es transversal y fundamental para el desarrollo académico en todas las asignaturas. En el aula hospitalaria, el acceso equitativo al texto no solo implica superar barreras de decodificación, sino también adaptar los recursos, tiempos y estrategias para que cada estudiante pueda vincularse con los textos de forma emocionalmente segura y cognitivamente activa.

Existen factores institucionales facilitadores para abordar esta problemática, como la disponibilidad de recursos pedagógicos, el uso de plataformas digitales, la flexibilidad en la planificación, la implementación de programas como el Grupo de Apoyo Personalizado (GAP), el Programa de Atención Remota (PARED), los Talleres Socioemocionales (TASE) y el enfoque Perfil Humano (PH). Estos dispositivos permiten responder de forma contextualizada a diversas necesidades del estudiantado. Sin embargo, también se identifican barreras estructurales que inciden en la enseñanza de la comprensión lectora: la planificación individual de las docentes, la escasa implementación de estrategias explícitas de comprensión (como organizadores gráficos, predicción o subrayado), la falta de espacios estructurados para la lectura por placer, y una limitada cultura de evaluación centrada en la reflexión sobre el proceso lector.

A nivel de aula, el clima observado es empático, afectivo y seguro. Los vínculos entre estudiantes y docentes son cercanos, lo que favorece la disposición al aprendizaje en muchas situaciones. Sin embargo, también se ha registrado una baja participación en tareas lectoras, expresada en resistencia, desmotivación o frustración cuando los textos son percibidos como complejos o alejados de sus intereses. Las evaluaciones, mayoritariamente centradas en

productos escritos, no siempre logran visibilizar los avances o dificultades del proceso de comprensión, lo que representa una barrera para generar mejoras sostenidas.

En síntesis, el contexto de un Aula Hospitalaria presenta condiciones institucionales y pedagógicas que configuran un entorno particular de enseñanza-aprendizaje. En este escenario, la comprensión lectora se posiciona como una problemática relevante y desafiante, tanto por su impacto en el desarrollo integral del estudiantado como por su vinculación con factores emocionales y contextuales. La necesidad de fortalecer estrategias inclusivas y diversificadas en esta área constituye el punto de partida para la presente investigación-acción, que busca proponer mejoras sostenidas y contextualizadas en el trabajo pedagógico cotidiano en relación con la comprensión lectora autónoma.

### 3. Problematización

Dentro del amplio campo investigativo, la comprensión lectora ha sido reconocida como una habilidad fundamental para el desarrollo académico, social y personal de los y las estudiantes. Más aún cuando nos situamos en el contexto educativo, puesto que esta habilidad es considerada la base en todas las áreas curriculares, afectando el rendimiento académico, la participación crítica y el desarrollo integral del estudiantado (Granda, et al., 2023).

Aquella no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica la construcción activa de sentido, permitiendo establecer relaciones entre ideas, inferir información implícita, reflexionar críticamente y conectar el texto con las experiencias propias. Su importancia se incrementa aún más en contextos de alta vulnerabilidad, como en la educación especial y hospitalaria, donde factores emocionales, sociales y cognitivos influyen directamente en el proceso lector. Como plantea Caín (2010, citado en Silva, 2014), la comprensión permite adquirir información, experimentar y tomar conciencia de otros mundos reales o ficticios, habilitando la comunicación y el aprendizaje profundo.

En Chile, un porcentaje significativo de estudiantes de II° medio presenta dificultades en comprensión lectora. Según el informe oficial de resultados SIMCE 2014, el 47,3 % del estudiantado se ubicó en niveles insuficientes de comprensión, lo que implica que no lograron acceder ni siquiera al nivel elemental de desempeño. Además, el puntaje promedio nacional fue de 252 puntos, lo cual refleja una preocupante brecha en el desarrollo de habilidades lectoras al final de la educación media obligatoria (Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

Este escenario se refleja en el contexto hospitalario, donde las y los estudiantes de primero y segundo medio presentan dificultades para comprender textos de manera autónoma, particularmente en los niveles inferencial y crítico. Pese a que las docentes

implementan estrategias como lectura en voz alta, reformulación de preguntas y recursos audiovisuales, los resultados son poco visibles, observándose dependencia de la guía adulta, baja participación en actividades lectoras y frustración ante textos complejos o poco significativos.

Las causas que subyacen a esta problemática son múltiples. Por una parte, la enseñanza de estrategias lectoras no está respondiendo a una planificación sistemática, es decir, continua, coherente y progresiva, lo que dificulta el desarrollo autónomo de habilidades de comprensión en los/as estudiantes. Fumero (2009) advierte que las prácticas pedagógicas tradicionales, el uso de lecturas poco atractivas, dinámicas repetitivas o materiales sobrecargados, pueden limitar significativamente el aprendizaje. Estas metodologías, al no considerar los intereses de los/as estudiantes ni su vínculo con la experiencia, terminan alejándolos de la lectura y del sentido que esta puede tener en su formación.

Por otra parte, las evaluaciones centradas en productos escritos limitan la visibilización del proceso lector y la reflexión sobre los avances individuales (Álvarez, 2001). Además, no existen espacios estructurados para la lectura por placer ni ambientes que fomenten un interés positivo con los textos. Como señala Herrera (2006), el ambiente de aprendizaje debe ser un espacio físico y psicológico que promueva interacciones con fines educativos. En esta misma línea, Jaramillo (2007) destaca que el entorno del aula influye directamente en el desarrollo cognitivo, social y emocional del estudiantado, por lo que su adecuada configuración resulta clave para favorecer el vínculo con la lectura.

Estas barreras se ven intensificadas por la desregulación emocional, el rezago académico y la escasa motivación hacia la lectura, factores recurrentes en este contexto.

Asimismo, persiste la creencia en la comunidad educativa de que las y los estudiantes no pueden leer de forma independiente debido a su rezago académico, lo que genera que, para evitar frustraciones, se realicen actividades de baja demanda cognitiva, limitando su

potencial de desarrollo. Aunque esta práctica busca dar apoyo a las y los estudiantes, en la realidad refuerza su dependencia de la mediación adulta, restringe su autonomía lectora y reduce sus oportunidades de desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Como docente en formación, reconozco que esta situación refleja la necesidad de ofrecer estrategias graduadas y diversificadas que promuevan el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, respetando sus condiciones de salud, pero entregándoles los desafíos necesarios para construir sentido y participar de forma activa en su aprendizaje.

A su vez, la comprensión lectora no se desarrolla de manera aislada, sino que está influenciada por factores emocionales, contextuales y motivacionales. En palabras de Valdez (2022), “intervienen todas sus capacidades de forma simultánea, por lo que es un proceso bio-psicológico, afectivo y social, donde el lector va a ser capaz de establecer una relación con lo que ha leído” (p. 68). Esta perspectiva permite visibilizar que los obstáculos en lectura no se deben únicamente a dificultades lingüísticas o cognitivas, sino también a una falta de conexión emocional o de sentido con los textos abordados.

En esta línea, diversas investigaciones han identificado factores internos y externos que impactan directamente en el progreso del proceso lector (Moreira, 2009). Entre los factores internos se encuentran la memoria, la atención, la motivación y la capacidad de concentración, mientras que entre los factores externos se destaca el rol del docente y del entorno en la creación de ambientes afectivos que promuevan experiencias lectoras significativas (Sánchez-Domínguez & Izquierdo, 2021). Tal como reafirma (Solé, 2010). “Los lectores más motivados leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (p. 5), lo que promueve la importancia de promover prácticas que fomenten la motivación y el gusto por la lectura.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, el Decreto Exento N°83 del Mineduc (2015) promueve la diversificación de la enseñanza como vía para garantizar el acceso equitativo al currículum. Esto implica diseñar estrategias que consideren los diversos estilos,

intereses y trayectorias del estudiantado. En este marco, la comprensión lectora juega un papel crucial al fomentar la participación de las y los estudiantes y al promover su identidad y habilidades críticas.

La problemática seleccionada se vincula estrechamente con la educación especial, ya que se enmarca en un contexto educativo que atiende a estudiantes en situación de enfermedad, con trayectorias escolares interrumpidas y diagnósticos asociados a salud mental. Estos factores, propios del ámbito de la educación especial, requieren estrategias pedagógicas diferenciadas y flexibles que permitan responder a las necesidades individuales del estudiantado. Así, fortalecer la competencia de comprensión lectora autónoma en el aula hospitalaria implica garantizar condiciones de equidad, participación y acceso significativo al aprendizaje, principios fundamentales de la educación inclusiva y especial.

A partir de lo señalado anteriormente, el problema de investigación que se busca abordar en este trabajo se orienta a responder la siguiente interrogante:

¿De qué manera la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas contribuye al desarrollo de la autonomía en la comprensión lectora inferencial y crítica en estudiantes de I° y II° medio de un aula hospitalaria?

De este modo, esta investigación-acción busca no solo intervenir en la mejora de la comprensión lectora, sino también contribuir a garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad, fomentando la autonomía, la participación crítica y el desarrollo integral de las y los estudiantes en el contexto hospitalario.

### **3.1. Pregunta de investigación**

La pregunta que guía esta investigación es: ¿De qué manera la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas contribuye al desarrollo de la autonomía en la comprensión lectora literal, inferencial y crítica en estudiantes de I° y II° medio de un aula hospitalaria?

### **3.2. Objetivo general**

Fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de I° y II° medio de un aula hospitalaria mediante la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas que promuevan la autonomía en las habilidades literal, inferencial y crítica.

### 3.3. Objetivos específicos

Objetivo E1: Identificar las principales barreras internas y externas que dificultan la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en el contexto de un aula hospitalaria.

Objetivo E2: Diseñar e implementar estrategias pedagógicas diversificadas que promuevan la comprensión lectora literal, inferencial y crítica, considerando las características académicas del estudiantado.

Objetivo E3: Evaluar el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico a partir de las estrategias aplicadas en el desarrollo de habilidades lectoras, con énfasis en la autonomía.

## 4. Marco teórico

### **Antecedentes**

La comprensión lectora es una competencia esencial para el desarrollo académico y social, ya que permite no sólo decodificar palabras, sino construir sentido a partir de los textos. Esta habilidad involucra niveles avanzados, como la comprensión inferencial y crítica, que requieren la capacidad de extraer información implícita, relacionarla con conocimientos previos y emitir juicios fundamentados sobre su contenido. Estas habilidades son fundamentales para formar estudiantes capaces de analizar críticamente su entorno y participar activamente en la sociedad.

Sin embargo, diversos estudios advierten que una parte importante del estudiantado no logra alcanzar estos niveles de comprensión. En América Latina, cerca del 50 % de los jóvenes no alcanza los estándares mínimos en comprensión lectora (UNESCO, 2016), situación asociada a la ausencia de enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, lo que limita el desarrollo de una lectura profunda y reflexiva. Frente a este escenario, la investigación educativa propone estrategias como la formulación de preguntas, la predicción, el resumen, la gamificación y la inferencia para fortalecer las habilidades lectoras, especialmente en los niveles inferencial y crítico.

### **Bases teóricas**

#### ***Lectura***

Abordar la comprensión lectora requiere, en primer lugar, definir qué significa “leer”. Las concepciones sobre la lectura han evolucionado con el tiempo, variando según el enfoque teórico adoptado. Esta diversidad de perspectivas permite construir una visión más amplia y contextualizada del proceso lector.

Desde la perspectiva psicolingüística, Solé (1992) plantea la lectura como un “proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p. 17). Esta definición destaca el rol activo del lector, quien moviliza sus conocimientos previos y estrategias cognitivas para construir significado.

En una línea similar, González (2019) coincide, considerando la lectura como habilidad esencial para acceder al conocimiento y desenvolverse en la sociedad. Desde textos cotidianos hasta producciones académicas complejas, la lectura permite al estudiante comprender, analizar y participar activamente en su entorno. Sin embargo, esta concepción sigue centrada en el individuo, lo que, como veremos, es cuestionado por enfoques más amplios.

Cassany (2006), desde una mirada discursiva, amplía la discusión al proponer tres concepciones de la lectura: la lingüística, centrada en la decodificación; la psicolingüística, donde el significado se construye en la mente del lector; y la sociocultural, que comprende la lectura como una práctica social, influida por la interacción con la comunidad y las instituciones.

Si bien Solé (1992) y Cassany (2006) coinciden en resaltar la participación activa del lector, la perspectiva sociocultural de Cassany enriquece la concepción psicolingüística al visibilizar que la lectura no ocurre en un vacío, sino en entornos sociales y culturales específicos que influyen en cómo los textos son comprendidos e interpretados. Esto resulta especialmente pertinente en el contexto hospitalario, donde los factores emocionales y sociales impactan directamente en los procesos lectores de los/as estudiantes.

Desde un enfoque cognitivo y pedagógico, Rivera (2024) define la lectura como un acto de inteligencia y comunicación, clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de estudiantes capaces de analizar su realidad y proponer soluciones. Esta visión coincide con la de la UNESCO (2016), que plantea que la lectura “se la concibe más que como

un instrumento, como una manera de pensar” (p.12). En ambos casos, se resalta que la lectura es transversal a todo aprendizaje y esencial para el desarrollo integral del estudiantado.

En síntesis, la investigación se posiciona desde un enfoque sociocognitivo que reconoce el rol activo del lector, las mediaciones pedagógicas y el contexto como elementos fundamentales. Vygotsky (1979) sostiene que toda función mental superior tiene origen social y se desarrolla primero a través de la interacción con otros, para luego internalizar las estrategias y habilidades necesarias para una lectura comprensiva y autónoma. Esto es clave en contextos como el hospitalario, donde la mediación docente y el vínculo con otros tienen un impacto directo en la comprensión lectora.

### ***Comprensión lectora***

La comprensión lectora es un proceso activo y complejo que constituye una de las competencias fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo integral de los/as estudiantes. Más que reconocer palabras se trata de construir significados, relacionar información nueva con conocimientos previos, hacer inferencias y reflexionar críticamente sobre lo leído. Según Manrique (2020) esta habilidad exige operaciones cognitivas de orden superior como resumir, analizar, sintetizar y argumentar. Esta definición resalta el carácter activo del lector, quien debe movilizar diversas habilidades para interactuar con el texto. Asimismo, Bravo (2018, en Granda-Asencio, et al, 2023) resalta que estas habilidades de pensamiento superior consolidan al lector como un sujeto crítico y reflexivo.

En la misma línea, Vidal y Manríquez (2016, citados en Granda-Asencio et al., 2023) sostienen que la comprensión lectora es un proceso en el cual se construyen significados que involucra operaciones mentales como la atención, secuenciación, procesamiento lógico y memoria (p.260). Aquí es donde se encuentran las principales dificultades dentro del contexto educativo de la investigación, puesto que para comprender se requieren de habilidades que

en los y las estudiantes se encuentran en declive por motivos externos como lo son los diagnósticos, medicamentos e incluso el entorno que vulnera sus derechos.

Desde un enfoque educativo, el Ministerio de educación (Mineduc) (2012) define la comprensión como la capacidad de “extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlos críticamente, relacionando los conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura” (p. 36). Esta definición pone de relieve la necesidad de una lectura activa y participativa, donde el estudiante no es un receptor pasivo, sino un constructor de significado.

Por ende, para comprender es necesario establecer objetivos claros, monitorear la comprensión, realizar inferencias e imaginar lo que no está expresamente dicho (Solé, 2004).

La comprensión lectora no constituye únicamente una habilidad independiente, sino que es un proceso activo y complejo, condicionado por distintos factores, como los conocimientos previos del lector y las técnicas didácticas utilizadas por los docentes (Altamirano, 2023).

Por todo lo anterior, que, desde una perspectiva pedagógica, la comprensión lectora es asumida más que un proceso academicista que se debe forzar al estudiante, es vista como un proceso delicado, que requiere ser trabajador con estrategias pertinentes, en un contexto agradable y partir por conocer la realidad y la posición en la que el estudiantado está, para lograr avances reales y duraderos.

## **Niveles de comprensión lectora**

### **Comprensión literal**

En el nivel de comprensión literal, “el lector hace valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar” (Herrera, et al., 2016, p.130). Se enfoca en captar la información que el texto presenta de manera explícita, es decir, aquella que está directamente escrita y no requiere hacer inferencias ni interpretaciones complejas. Este nivel implica reconocer palabras, frases y datos clave, logrando entender lo que el texto “dice” sin necesidad de una participación muy activa de procesos cognitivos más elaborados.

Cervantes et al. (2017) distinguen entre lectura literal primaria. Aquí el lector realiza una comprensión básica, (identificación de datos y secuencias) y lectura literal en profundidad; el lector no solo identifica hechos aislados, sino que logra articular las ideas que se desarrollan a lo largo del texto y reconocer el tema central (articulación de ideas y estructura global del texto).

En general, el nivel literal corresponde dentro del foco de esta investigación, a responder preguntas que requiera localizar, recordar y reproducir información que se encuentra en el texto.

### ***Comprensión inferencial***

La comprensión inferencial constituye un nivel de lectura que trasciende lo literal, al permitir al lector construir significados no explícitos a partir del texto.

Según Cisneros et al., (2012) La comprensión de un texto implica que el lector interprete información que no se encuentra directamente escrita, construyendo mentalmente significados para entender el mensaje que se le presenta.

Requiere que el lector relacione lo leído con sus conocimientos previos, elabore hipótesis, deduzca información implícita y genere nuevas interpretaciones. Este nivel de comprensión, que implica un grado elevado de abstracción, suele estar poco desarrollado, a

pesar de su relevancia para integrar aprendizajes complejos y establecer relaciones entre diversos campos del saber.

Entre las habilidades que abarca este nivel se encuentran: anticipar información que podría enriquecer el texto, identificar ideas principales implícitas, imaginar desenlaces alternativos, inferir causas y consecuencias, interpretar motivaciones de personajes o del autor, predecir eventos a partir de textos incompletos y comprender el sentido literal detrás del lenguaje figurado (Cervantes et al. 2017, p.78).

Por su parte, Betancur y Mejía (2016) señalan que los procesos inferenciales surgen de la interacción entre la información textual y las aportaciones del lector, destacando así su carácter activo y constructivo. En una línea similar, Cassany, et al., (2008) definen la inferencia como “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p. 550), lo que refuerza la idea de que el lector debe movilizar múltiples recursos cognitivos para interpretar aquello que no está directamente dicho.

### ***Comprensión crítica***

La comprensión crítica representa un nivel avanzado en el proceso lector, donde el lector no solo interpreta el contenido, sino que también lo evalúa desde una postura argumentada y reflexiva. Este tipo de lectura tiene un carácter analítico y valorativo, ya que el lector moviliza sus conocimientos previos, experiencias, creencias y criterios personales para emitir juicios fundamentados sobre el texto.

Según Cervantes et al. (2017), este nivel implica “emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído” (p.79)..

Desde esta perspectiva, la comprensión crítica permite al lector evaluar la veracidad, pertinencia y coherencia interna del texto, así como sus posibles intenciones o sesgos. Tal

como plantea Altamirano (2023) “este nivel no solo requiere entender lo que se lee, sino también cuestionarlo, valorarlo y formular juicios informados sobre su contenido, propósito e implicaciones” (p.2724). Así, el lector se transforma en un sujeto activo, capaz de tomar decisiones y construir una visión propia frente a la información, lo que resulta esencial para una ciudadanía crítica y comprometida.

### **Autonomía lectora**

La autonomía lectora se refiere a la capacidad del estudiante para leer por iniciativa propia, seleccionar textos según sus intereses, aplicar estrategias lectoras y construir significados de forma independiente.

Según Solé (1998), un lector autónomo no solo comprende lo que lee, sino que también se interroga sobre el sentido del texto, anticipa contenidos, ajusta su comprensión a medida que avanza y vincula sus saberes previos con la nueva información. Esta capacidad se construye a lo largo del tiempo mediante prácticas sistemáticas y el acompañamiento pedagógico, que permitan al estudiante adquirir estrategias lectoras que pueda aplicar de forma independiente.

En esta línea, Lerner (2002) sostiene que formar lectores autónomos exige transformar la dinámica del aula para devolver al estudiante el protagonismo en el proceso de aprendizaje. Esto implica organizar el tiempo y los contenidos de manera que el estudiante pueda anticipar, retomar lo aprendido y establecer relaciones entre distintos textos y experiencias. Todo esto, es posible creando condiciones de aprendizaje donde el estudiante ejercite la toma de decisiones y la reflexión crítica, con una mediación docente significativa.

Rodríguez, et al., (2017) refuerzan esta idea al destacar el papel activo del docente en el fomento de la autonomía lectora, especialmente en contextos educativos complejos. Proponen que el profesorado diseñe actividades que motiven la lectura, guíen el desarrollo

de habilidades cognitivas superiores y favorezcan la conexión entre el texto y la realidad del estudiante. Así se promueve no solo la comprensión profunda, sino también la apropiación crítica del conocimiento.

### **Importancia**

Investigar la comprensión lectora literal, inferencial y crítica, así como el desarrollo de la autonomía lectora, resulta fundamental, ya que la mayoría de los estudios existentes se centra en contextos educativos tradicionales, dejando de lado situaciones más complejas como las que enfrentan los estudiantes en contexto hospitalario.

En aulas regulares, los procesos de enseñanza y aprendizaje suelen desarrollarse de manera continua y sin interrupciones significativas. Sin embargo, en el ámbito hospitalario, la escolaridad se ve fragmentada por razones médicas, académicas y sociales, lo que impacta directamente en la continuidad del aprendizaje y en la motivación del estudiantado. En estos contextos, alcanzar niveles profundos y críticos de comprensión lectora requiere de enfoques pedagógicos específicos, flexibles y altamente personalizados, que consideren tanto las necesidades individuales de los estudiantes como las condiciones adversas del entorno educativo.

Este vacío en la literatura evidencia la necesidad de indagar cómo se desarrollan estas habilidades lectoras en estudiantes en situación de vulnerabilidad y cuál es el papel de la mediación docente en el fortalecimiento de una lectura significativa y autónoma, incluso bajo condiciones educativas adversas.

En síntesis, la lectura autónoma desde una perspectiva pedagógica no se limita a leer sin apoyo; implica asumir una postura activa, crítica y autorregulada frente al texto. Fomentar esta capacidad en contextos educativos diversos y vulnerables, como el hospitalario, contribuye no solo a mantener la continuidad educativa, sino también a promover el bienestar integral y la inclusión social del estudiantado.

## 5. Metodología

### 5.1 Enfoque Metodológico

La Investigación-Acción (IA), es una metodología que vincula la investigación con la acción práctica. En este enfoque participan diversos actores implicados en la educación como los/as docentes. Les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo diario y detectar problemas no solo para investigarlos sino también para proponer soluciones (Martínez 2002). Con el objetivo principal de cambiar la situación educativa mediante un enfoque sistemático y reflexivo que involucre la participación (Martínez 2002).

La IA se caracteriza por ser un proceso cíclico que integra “análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían” (Martínez, 2002, p.29).

Además, la participación activa de los actores involucrados, especialmente del docente-investigador, “Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con sujetos, sino un coinvestigador que trabaja con y para la gente interesada” (Bisquerra, 2009, p.371).

La IA se basa en situaciones reales del aula “de las propias experiencias y acciones emprendidas por sujetos comprometidos con el cambio y la mejora educativa de sus propios contextos” (Vallejos, 2017, 161). Con el fin de transformarlas desde la práctica, no solo desde la comprensión teórica. “Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que se procura una mejor comprensión de dicha práctica” (Bisquerra, 2009, 372).

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación-acción se sustenta en una visión crítica y constructivista del conocimiento, donde este no es externo ni objetivo, sino que se construye en la práctica, en la medida en que se transforma la realidad (Vallejos, 2017).

Esta construcción se da a partir de la experiencia y la reflexión situada, en un proceso en el que el sujeto está implicado en el proceso de transformación que estudia (Martínez, 2000). En esta línea, se reconoce el valor del saber docente como punto de partida válido para generar conocimiento, pues los sujetos que participan del proceso son también productores de saber (Vallejos, 2017). Así, la relación entre el investigador y el objeto de estudio no es distante, sino dialógica y transformadora, ya que la investigación-acción rompe con la dicotomía sujeto-objeto, integrando la acción y la reflexión en un mismo proceso (Martínez, 2000,). De esta forma, el conocimiento generado es práctico, situado y comprometido éticamente con la mejora de la realidad educativa.

El proceso de IA se organiza en ciclos iterativos según Martínez (2000):

1. Diagnóstico: identificación de una problemática en el contexto.
2. Planificación: diseño de estrategias para abordar el problema.
3. Acción: implementación de las estrategias propuestas.
4. Observación: recolección de información.
5. Reflexión: análisis crítico de los resultados, que permite reorientar la práctica y abrir un nuevo ciclo.

La validez y confiabilidad en la IA no se miden con los mismos criterios que en los enfoques cuantitativos. En su lugar, se valoran la credibilidad (coherencia entre lo observado y lo interpretado), la transferibilidad (posibilidad de aplicar aprendizajes en contextos similares), la dependencia (consistencia en el proceso) y la autenticidad (representación justa de las voces de los participantes). El rigor se garantiza a través de la triangulación de fuentes, la transparencia metodológica y la participación reflexiva de todos los actores. Criterios que determinen su validez y confiabilidad (Martínez, 2000).

## 5.2 Muestreo

La presente investigación busca fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en estudiantes de I° y II° medio, a través de la implementación de estrategias diversificadas en un aula hospitalaria. Considerando este objetivo general y los específicos que guían la investigación, se seleccionó un tipo de muestreo intencional homogéneo, propio de los estudios cualitativos, ya que “permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos” (Otzen y Manterola, 2017, p.20).

La unidad de estudio de esta investigación responde directamente a los objetivos planteados y está constituida por 9 estudiantes que conforman un multigrado y una docente. La pertinencia de esta unidad de estudio se justifica en base a la evidencia obtenida a partir de la inmersión en un contexto educativo de aula hospitalaria debido a la realización de práctica profesional, en torno al desempeño en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En particular, se ha identificado una dificultad transversal en la comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, aspecto que contribuye a justificar la inclusión de la docente y no solo del estudiantado en la muestra.

Los criterios de inclusión responden a:

Estudiantes de un multigrado de I° y II° medio, matriculados en modalidad ambulatoria, entre las edades de 14 y 20 años, que presenten dificultades en el área de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

Además, se contempla una docente de educación diferencial que se desempeña como docente de la asignatura en lengua y literatura en el multigrado de I° y II° medio.

Por lo tanto, los criterios de exclusión responden a todos/as que no cumplan con lo mencionado anteriormente.

La muestra inicial estuvo constituida por 9 estudiantes del multigrado de I° y II° medio, junto a la docente de educación diferencial.

A medida que se fueron desarrollando las sesiones de intervención, la participación se volvió variable: algunos/as estudiantes solo asistieron a sesiones puntuales, mientras que otros dejaron de acudir al aula por diferentes motivos.

Por este motivo, la muestra final está compuesta por 3 estudiantes, quienes participaron de manera constante en todas las sesiones. Se mantiene además la inclusión de la docente, debido a su rol fundamental en la etapa diagnóstica.

### 5.3 Instrumentos de evaluación y análisis etapa diagnóstico

Para el desarrollo de esta investigación acción, se consideran tres momentos clave de evaluación, cada una asociada a un objetivo específico y respaldada por instrumentos pertinentes al tipo de información que se busca recoger:

Con el propósito de identificar las barreras internas y externas que dificultan la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico, se han seleccionado dos instrumentos de recogida de información:

En primer lugar, se aplicó una entrevista semiestructurada a la docente del multigrado, la cual permitió indagar en sus percepciones sobre las prácticas lectoras, estrategias implementadas y dificultades observadas en el estudiantado.

Este instrumento es de carácter cualitativo, ya que combina preguntas predefinidas con la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes.

Según Flores (2009), se trata de una comunicación intencionada, en la cual participan la entrevistadora y la entrevistada, posibilitando explorar percepciones, experiencias y creencias relevantes para la investigación respecto a la comprensión lectora del estudiantado.

Su aplicación resulta pertinente para el primer objetivo de esta IA, ya que facilita la identificación de barreras pedagógicas, institucionales, cognitivas o sociales que podrían estar afectando la comprensión lectora.

En segundo lugar, la prueba diagnóstica escrita, Según Förster (2017), permite medir con precisión las habilidades iniciales de los/as alumnos/as, proporcionando información cuantificable sobre su desempeño.

Está prueba fue diseñada para evaluar la comprensión literal, inferencial y crítica del estudiantado, mediante textos breves de carácter narrativo y expositivo, acompañados de preguntas abiertas que requieren extraer información explícita (literal), deducir información implícita, establecer relaciones causa-efecto o anticipar ideas (inferencial) y emitir juicios, evaluar argumentos o adoptar una postura frente al texto (crítica).

Su aplicación al inicio del segundo semestre permitió establecer un nuevo punto de partida en el proceso de enseñanza, con el fin de “regular todo el proceso educativo, con la finalidad de mejorarlo y personalizarlo” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 20)

Este instrumento resultó pertinente para identificar barreras cognitivas y lingüísticas relacionadas con la interpretación y argumentación.

#### **5.4 Instrumentos de evaluación y etapa de implementación**

Para dar cumplimiento al segundo objetivo específico, se llevaron a cabo 8 sesiones en el aula, centradas fortalecer la comprensión literal, inferencial y crítica mediante estrategias diversificadas.

Durante esta fase, se empleó como instrumento principal la bitácora de lectura, aplicada en cada sesión, donde los/as estudiantes registraron sus interpretaciones y reflexiones sobre los textos trabajados, permitiendo evidenciar el progreso en la comprensión lectora de forma continua. Según Martínez del Campo (2016) “permite al estudiante autorregular su propio aprendizaje, al ser consciente de aquello que se ha estudiado, de los problemas que se le plantean y de sus intereses” (p.146).

Este instrumento resultó pertinente con el objetivo, ya que evidencia tanto el progreso lector, como la evolución de la autonomía.

Asimismo, para analizar dichas sesiones, se aplicaron listas de cotejo como instrumento formativo para monitorear la participación y el logro de los aprendizajes en cada sesión. Förster (2017) las define como: “lista de características o conductas que se espera que el estudiante cumpla en la ejecución o aplicación de un proceso, destreza o producto, a través de la cual se verifica el logro de un aprendizaje” (p.202).

Su pertinencia fue relevante, ya que radica en permitir ajustar las estrategias y evidenciar los avances progresivos en función de los resultados. En determinadas sesiones, se complementó con rúbricas analíticas para valorar la calidad de las respuestas en la bitácora, especialmente en las habilidades inferencial y crítica.

### **5.5 Instrumentos de evaluación y evaluación final de la acción**

Finalmente, con el fin de responder al último objetivo específico, se aplicó una evaluación final, compuesta por dos partes complementarias: una instancia escrita y otra oral. Esta evaluación fue diseñada para comparar los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica inicial y así evidenciar avances en el desarrollo de la comprensión lectora literal, inferencial y crítica.

En primer lugar, se aplicó la prueba escrita, la cual estaba compuesta de un breve texto y siete preguntas de comprensión lectora.

Posteriormente, los/as estudiantes participaron en la instancia oral, en la que respondieron las mismas preguntas de la prueba escrita, pero de forma verbal. Esta segunda instancia busca valorar la comprensión lectora desde un enfoque más interactivo y dialogado, permitiendo identificar la capacidad del estudiantado para explicar, justificar y sostener sus interpretaciones sin apoyo escrito.

Dicha prueba, contará con su instrumento de evaluación, el cual corresponde a una rúbrica, la cual según Förster (2017) “es una descripción narrativa concreta de los criterios considerados para emitir un juicio sobre el desempeño de un estudiante en una tarea evaluativa” (p.216).

El uso de este instrumento permite valorar de forma integral el impacto de la intervención, considerando tanto el desempeño escrito como el oral, lo que ofrece una visión más completa del desarrollo de las habilidades lectoras literales, inferenciales y críticas.

## 5.6 Aspectos éticos de la investigación

Con el propósito de resguardar la confidencialidad, autonomía y bienestar de los/as participantes, en esta investigación se utilizarán **consentimientos y asentimientos informados** como herramientas de resguardo ético. Cada documento incluye información con respecto al objetivo de la investigación, los instrumentos aplicados, la duración, modalidad, beneficios, riesgos, confidencialidad de los datos, el carácter voluntario de la participación, entre otros.

El **consentimiento informado para apoderados/as** se entrega a los/as tutores/as legales de los y las estudiantes menores de edad, con la finalidad de que estos estén en conocimiento del proceso en el cual su pupilo ha de participar y así, autorizar su participación consciente.

Además, el **consentimiento informado para adultos participantes** se entrega a la docente de lengua y literatura, quién participará de una entrevista semiestructurada y a la estudiante mayor de edad incluida en la muestra, detallando las condiciones, duración y finalidad de su participación. Ya que “es éticamente necesario que los sujetos involucrados otorguen su consentimiento para que podamos obtener y usar la información requerida para fines de nuestra investigación” (Sañudo, 2006, p.93).

Asimismo, los **asentimientos informados** para los y las estudiantes de I° y II° medio menores de edad, redactado en un lenguaje claro y adaptado a su nivel de comprensión, y explicado verbalmente para garantizar su entendimiento y decisión voluntaria y autónoma.

Todos los instrumentos aseguran la transparencia, protección de datos personales y derecho a desistir en cualquier momento, resguardando la integridad y bienestar de todos los participantes del estudio.

## 6. Plan de acción

### 6.1. Descripción general

El presente plan de acción tuvo como propósito fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica en estudiantes de I° y II° medio pertenecientes a un aula hospitalaria, mediante la implementación de ocho sesiones pedagógicas diversificadas que promuevan la comprensión lectora y el desarrollo progresivo de la autonomía lectora.

#### Etapa diagnóstica

En una primera etapa, se buscó identificar las principales barreras de comprensión lectora presentes en los y las estudiantes. Para ello, se aplicó una entrevista semiestructurada a la docente jefe, junto con una evaluación diagnóstica de comprensión lectora, cuyos resultados permitieron orientar la planificación de las sesiones posteriores.

#### Etapa de implementación

En la segunda etapa, se diseñaron 8 sesiones que integran lecturas guiadas y semiautónomas, aprendizaje basado en juegos, análisis crítico de textos multimodales y actividades gamificadas, con el fin de generar experiencias lectoras activas, motivantes y desafiantes.

#### Planificación sesiones de intervención

La **sesión N°1** tuvo como propósito Incentivar la lectura como herramienta de aprendizaje identificando información explícita e implícita. En la sesión se trabajó a partir de un conversatorio en torno a experiencias y preferencias lectoras, se presentó la bitácora de lectura, se introdujo teóricamente los conceptos información explícita e implícita, verificando dicha comprensión a través un texto breve.

Cómo texto principal se trabajó “El videojuego” a través de lectura guiada, posteriormente respondieron preguntas de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica). La evaluación se realizó mediante lista de cotejo, considerando participación, comprensión literal e inferencial y reflexión final.

La **sesión N°2** tuvo como propósito desarrollar la capacidad de inferir información implícita y reforzar la comprensión lectora mediante actividades lúdicas.

En la sesión se trabajó a partir de una pregunta de activación, seguido de un puzle inferencial (cada pieza podía obtenerse al inferir la relación con un fragmento textual).

Cómo texto se abordó el audiolibro “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, del cual respondieron preguntas de los tres niveles de comprensión lectora en sus bitácoras.

La evaluación se realizó mediante una rúbrica, que consideró: precisión de las inferencias, identificación de información explícita y elaboración de respuestas críticas.

La **sesión N°3** tuvo como propósito desarrollar habilidades de comprensión lectora literal, inferencial y crítica mediante un juego de tablero. En esta sesión se trabajó en torno al juego, a través de un tablero de mesa (“lectopolis”), el cual se basaba en la lectura guiada del relato “La lección de August”. La dinámica consistía en avanzar por el tablero y responder preguntas según el color (corresponde a una categoría: emociones, hechos, etc.) y número (nivel de comprensión).

La evaluación se realizó mediante una lista de cotejo, que consideró la participación, precisión en las respuestas y el uso de estrategias lectoras durante el juego.

La **sesión N°4** tuvo como propósito desarrollar la comprensión inferencial y crítica a través de la argumentación oral y escrita. La sesión se basó en “un juicio lector”, a través de la lectura guiada de un dilema, seguido de asignar roles al azar (Defensor de Lucas, Camila o Valentina), quienes debían responder preguntas según el rol, las cuales abordaban los tres

niveles de comprensión, guiando la elaboración de argumentos. Luego, presentaron sus defensas ante la docente.

La evaluación fue mediante una rúbrica que consideró: comprensión inferencial, uso de evidencias textuales, coherencia argumentativa y reflexión crítica.

La **sesión N°5** tuvo como propósito analizar noticias de farándula simuladas para desarrollar la comprensión literal, inferencial y crítica, reconociendo cómo se construyen los significados. En esta sesión se trabajó con la lectura individual de noticias ficticias de farándula. A cada estudiante se le asignó una noticia acorde a sus intereses, acompañada de pistas (post, capturas, publicaciones). Debieron leer y responder preguntas de comprensión en su bitácora, además, de realizar una hipótesis sobre el chisme. Puesto que finalmente, se presentó la publicación final la cual compararon con su hipótesis.

La evaluación se realizó mediante una lista de cotejo, que registró la comprensión literal, formulación de inferencias, capacidad crítica ante la veracidad de la información y participación.

La **sesión N°6** tuvo como propósito comprender y analizar el texto “El Juego Invisible”, tomando decisiones dentro de la historia para desarrollar la comprensión literal, inferencial y crítica, reconociendo cómo cada elección cambia el rumbo del relato. La sesión se basó en una lectura interactiva, en la cual se llamó a cada estudiante individualmente para leer la historia. En cada fragmento se debía decidir entre dos alternativas posibles que lo llevaban por caminos diferentes. Posteriormente, respondieron preguntas asignadas por la docente en sus bitácoras según su nivel de comprensión.

La evaluación se realizó mediante una lista de cotejo, que consideró la identificación de información explícita, formulación de inferencias, coherencia de las reflexiones críticas y la participación en la toma de decisiones.

La **sesión N°7** tuvo como propósito desarrollar la comprensión lectora literal, inferencial y crítica mediante la participación en un escape room lector, resolviendo desafíos y pistas basadas en un texto narrativo. La sesión inició con la explicación del juego, un recorrido de siete etapas, cada una representando un desafío vinculado a un nivel de comprensión, donde cada estación es revelada por medio de pistas.

Dentro de los desafíos abordados, para los diferentes niveles: Literal (identificar un código numérico y resolver un crucigrama), inferencial (inferir decisiones entre opciones y pensamientos del personaje) y crítica (creación de un final alternativo).

El cierre consistió en una breve conversación reflexiva, donde los y las estudiantes compartieron cómo se sintieron, qué partes fueron más difíciles y qué estrategias usaron para resolver los desafíos.

La evaluación se realizó mediante una lista de cotejo, que consideró la resolución correcta de los desafíos literales e inferenciales, la coherencia del final alternativo (nivel crítico) y la participación activa durante toda la experiencia.

La **sesión N°8** tuvo como propósito fortalecer la comprensión lectora literal, inferencial y crítica mediante la lectura autónoma de mini cuentos. En la sesión se trabajó con mini cuentos, que los/as estudiantes escogieron de acuerdo con sus intereses, realizaron lectura individual y, por último, respondieron preguntas correspondientes a los tres niveles de comprensión.

La evaluación se realizó mediante una lista de cotejo que registró la participación individual, la precisión en las respuestas de los tres niveles de comprensión, la autonomía en el desarrollo de la tarea y la reflexión crítica final.

### **Etapas de evaluación final**

Finalmente, la tercera etapa del plan de acción se centró en evaluar el efecto de las estrategias implementadas en la comprensión lectora de los/as estudiantes. Su propósito es caracterizar los avances, retrocesos o mantenciones en las habilidades de comprensión literal,

inferencial y crítica, además de valorar el desarrollo de la autonomía lectora lograda durante las ocho sesiones de intervención.

Para ello, se aplicó una evaluación final de comprensión lectora mixta, diseñada de manera integral y flexible para el contexto. Esta evaluación combinó un componente escrito y oral.

El componente escrito, por su parte, consistió en 7 preguntas de comprensión lectora (2 literal, 2 inferencial y 3 crítico), que permitieron comparar los resultados con la evaluación diagnóstica inicial, evaluando así el progreso individual en los tres niveles de comprensión.

El componente oral consistió en responder las mismas preguntas, pero de manera verbal, grabado en audio, donde los y las estudiantes argumentaron sus respuestas y justificaron sus interpretaciones. Este formato permitió valorar la comprensión desde la expresión oral, considerando que los y las estudiantes muestran un mejor desempeño al argumentar verbalmente sus ideas.

Ambos instrumentos fueron evaluados a través de una rúbrica, que permitió valorar de forma coherente y sistemática el desempeño de cada estudiante, considerando criterios comunes para la evaluación escrita y oral, y asegurando la rigurosidad en la interpretación de los avances alcanzados.

## **6.2. Descripción del plan de implementación (ver anexo IV)**

## 7. Resultados

### 7.1 Resultados etapa diagnóstica

#### Evaluación diagnóstica comprensión lectora

El presente apartado presenta los resultados obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica aplicada a los/as estudiantes de I° y II° medio de un aula hospitalaria. Esta evaluación tuvo como propósito identificar el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora literal, inferencial y crítica, con el fin de orientar el diseño del plan de acción destinado a fortalecer dichas habilidades mediante estrategias diversificadas pertinentes al contexto y a las necesidades del estudiantado.

Para ello, se aplicó una prueba informal de comprensión lectora compuesta por tres textos breves (dos narrativos y uno multimodal), cada uno acompañado de seis preguntas distribuidas entre los tres niveles de comprensión. La aplicación de esta prueba permitió obtener información cuantitativa y cualitativa sobre el desempeño lector, complementada con observaciones del proceso realizadas por la docente.

Los resultados se presentan diferenciados por cada nivel de comprensión e incluyen evidencias cuantitativas (puntajes por estudiante), análisis descriptivo, ejemplos representativos y un análisis interpretativo sustentado en literatura especializada. Finalmente, se presenta una síntesis diagnóstica que orienta la planificación del plan de acción.

Los puntajes obtenidos fueron clasificados en tres niveles de logro:

- Alto: 3 puntos
- Medio: 1,5 a 2,75 puntos
- Bajo: 0 a 1,25 puntos

#### Tabla 1

*Resultados cuantitativos en evaluación diagnóstica inicial*

<b>Estudiante</b>	<b>Tipo de pregunta</b>	<b>Texto 1</b>		<b>Texto 2</b>		<b>Texto 3</b>		<b>Puntaje Obtenido</b>
<b>JV</b>	Literal	0,5	0,5	0,25	0,5	1		2,75 pts
	Inferencial	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3 pts
	Crítico	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3 pts
<b>CM</b>	Literal	0	0	0	0	0		0
	Inferencial	0,5	0	0	0	0,5	0,5	1,5
	Crítico	0	0	0	0	0,5	0,25	0,75
<b>AC</b>	Literal	0,5	0,5	0,25	0,25	0		1,5
	Inferencial	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	2
	Crítico	0,25	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	2
<b>AM</b>	Literal	0	0,5	0,25	0	0,5		1,25
	Inferencial	0,25	0	0	0	0,25	0	0,5
	Crítico	0,25	0,25	0,25	0	0,25	0,5	1,5
<b>ML</b>	Literal	0	0,25	0	0,25	1		1,5
	Inferencial	0	0,5	0	0	0,25	0,25	1
	Crítico	0,25	0	0,25	0	0,25	0,25	1
<b>VC</b>	Literal	0,5	0,5	0,5	0,5	1		3
	Inferencial	0	0,5	0,25	0	0,5	0,5	1,75
	Crítico	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	2,75
<b>NL</b>	Literal	0,5	0,5	0,25	0,25	1		2,5
	Inferencial	0	0,25	0	0,5	0,5	0,5	2
	Crítico	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5	2,5
<b>DA</b>	Literal	0,5	0,5	0,5	0,5	1		3
	Inferencial	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3
	Crítico	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25	2,75
<b>CG</b>	Literal	0,5	0,5	0,25	0,5	1		2,75
	Inferencial	0,25	0,5	0	0,5	0,5	0,5	2,25
	Crítico	0	0	0,25	0,25	0,25	0,5	1,25

*Nota:* Elaboración propia

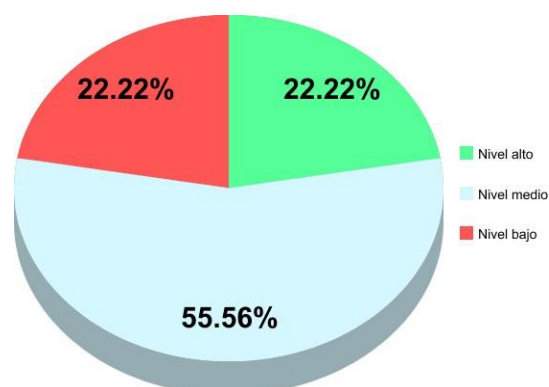
### Nivel literal

En este nivel se evaluó la capacidad de los y las estudiantes para extraer información explícita de los textos. Para ello, se analizaron las respuestas correspondientes a las preguntas literales de los tres textos aplicados, organizando los resultados en una descripción global y un análisis interpretativo apoyado en tablas. Esto permitió identificar patrones, dificultades y fortalezas en la recuperación de información explícita, vinculando los hallazgos con el problema investigado y orientando futuras decisiones pedagógicas relevantes para el diseño del plan de acción.

### Resultados globales

**Figura 1**

*Porcentajes resultados globales nivel literal*



La distribución se presenta a continuación:

- 22,22% (2 estudiantes) alcanzó un desempeño alto, demostrando la capacidad de extraer información explícita de forma completa y precisa.
- 55,56% (5 estudiantes) obtuvo un desempeño medio, caracterizado por respuestas parcialmente completas, con omisiones de datos relevantes o descripciones poco específicas.
- 22,22% (2 estudiantes) se ubicó en un nivel bajo, evidenciando dificultades significativas para recuperar información textual, lo que se reflejó en respuestas incompletas o desvinculadas del texto.

Es así, que estos resultados evidencian que el 77,78% del grupo presenta dificultades para recuperar información explícita, lo cual confirma que el nivel liberal no se encuentra suficientemente consolidado para enfrentar tareas de lectura autónoma. Este hallazgo refuerza la necesidad de implementar estrategias de apoyo focalizado en este primer nivel de comprensión, dado que constituye la base para avanzar hacia habilidades más complejas como el nivel inferencial y crítico.

### **Análisis interpretativo**

**Tabla 2**

*Respuestas preguntas literal*

<b>Respuesta esperada:</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Puntaje asignado</b>
<b>En la pared del colegio.</b>	En la pared del colegio.	6	66,66%	0,5
	En el colegio.	2	22,22%	0
	Colegio.	1	11,11%	0

*Nota:* Elaboración propia: La Tabla n°2, muestra las respuestas entregadas por los y las estudiantes ante la pregunta “¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?”, correspondiente al nivel literal pregunta 1 del texto 1.

Los resultados evidencian que los/as estudiantes que presentan mayores dificultades, tendieron a entregar respuestas incompletas, omitiendo el detalle clave que permitía responder correctamente. En particular, tres estudiantes (CM, ML y AM) respondieron “en el colegio” o “colegio”, lo que refleja una lectura centrada en ideas generales, sin distinguir el dato específico solicitado.

En contraste, seis estudiantes recuperaron de manera precisa la información explícita, respondiendo correctamente. Este grupo demuestra un dominio adecuado del nivel literal, constituyendo una fortaleza dentro del grupo, ya que demuestran que poseen la capacidad de identificar ideas textuales y reproducirlas exactamente.

Como señalan Catalá et al., (2001, citados en Altamirano, 2023) la comprensión literal permite consolidar la base necesaria para avanzar hacia niveles más complejos como inferir o evaluar críticamente un texto.

La diferencia entre ambos grupos evidencia una brecha significativa en la precisión con la que se atiende a los detalles textuales. Esta brecha se observa con mayor claridad en estudiantes con diagnósticos cognitivos asociados, quienes presentan limitaciones en la memoria de trabajo, por ende, mayores dificultades para retener y recuperar información literal.

**Tabla 3**

*Respuestas nivel literal*

<b>Respuesta esperada:</b>	Respuestas	Frecuencia	%	Puntaje asignado
La historia de su comunidad y sus sueños para el futuro	La historia de su comunidad y sus sueños para el futuro/ La historia del pueblo y sus sueños.	7	77,77%	0,5
comunidad y sus sueños para el futuro.	La historia de su comunidad.	1	11,11%	0,25
	Todos sintieron algo más grande.	1	11,11%	0

*Nota:* Elaboración propia: a Tabla n°3, muestra las respuestas entregadas por los y las estudiantes ante la pregunta “¿Qué querían representar en el mural?”, correspondiente al nivel literal pregunta 2 del texto 1.

Como se observa en la Tabla n°2, la mayoría del curso (77,77%) respondió correctamente, recuperando la información explícita tal como aparecía en el texto. Este resultado refleja un desempeño general favorable en este ítem, evidenciando que un número significativo de estudiantes logra identificar la información literal cuando ésta se presenta de manera clara y directa.

Sin embargo, se evidencian diferencias relevantes en el desempeño. Un estudiante (ML) respondió únicamente “la historia de su comunidad”, omitiendo el detalle “sus sueños para el futuro”, lo que muestra una comprensión parcial de la información. Esta omisión sugiere que existen dificultades para discriminar los detalles específicos que se requieren para elaborar una respuesta completa, relacionándolo así con una lectura superficial, la cual conduce a retener sólo ideas generales y no los matices del texto.

Por otro lado, una estudiante (CM) respondió “todos sintieron algo más grande”, una frase textual que sí aparece en el texto, pero que no responde a lo preguntado. Este patrón indica una lectura centrada en ideas de fragmentos llamativos o recientes del texto, sin establecer una conexión entre la pregunta y la información solicitada.

Estas dificultades se relacionan con lo planteado por Fuenmayor y Villasmil (2008), quienes señalan que procesos como la atención y la memoria a corto plazo incluyen directamente en la capacidad del lector para seleccionar la información relevante o necesaria y descartar aquella que no responde a lo solicitado.

**Tabla 4**

*Respuestas literales*

<b>Respuesta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Puntaje asignado</b>
<b>esperada:</b>	Permite crear y compartir	2	22,22%	0,5
<b>Videos cortos con</b>	vídeos cortos con música, efectos y filtros/ videos			

<b>música, efectos y filtros.</b>	cortos con música, efectos y filtros.			
<b>filtros.</b>	Videos cortos de entretenimiento, gustos personales y opiniones entre otros.	1	11,11%	0,25
	De todo menos temas inapropiados.	1	11,11%	0
	Videos cortos con música/ videos con música y efectos.	2	22,22%	0,25
	Todo tipo de contenido (videos cortos) / De cualquier tipo, especialmente de formato corto y rápido.	2	33,33%	0,25
	Qué TikTok una red que puede servir para hacer todo, ponerte límites, explicación y hacer diferentes videos.	1	11.11%	0

*Nota:* Elaboración propia: la Tabla n°4, muestra las respuestas entregadas por los y las estudiantes ante la pregunta “¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?”, correspondiente al nivel literal pregunta 1 del texto 2.

La Tabla n°4 evidencia una alta variabilidad en las respuestas entregadas por los y las estudiantes ante la pregunta “¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?” Solo dos estudiantes (22,22%) respondieron de forma correcta y completa, recuperando todos los elementos explícitos del texto: videos cortos con música, efectos y filtros. Este grupo demuestra una lectura precisa y centrada en aquellos detalles textuales, lo que coinciden con lo mencionado por Altamirano (2023) “este nivel de comprensión implica reconocer y

entender claramente la información que se presenta de manera explícita en un texto” (p.2703)

En contraste, la mayoría del grupo (77,77%) presentó respuestas parciales e incompletas. Cuatro estudiantes (44,44%) identificaron solo parte de la información lo que sugiere dificultades para discriminar los detalles relevantes e integrar todos los elementos que conformaban la respuesta esperada. Este patrón se relaciona con lo señalado por Fuenmayor y Villasmil (2008), quienes destacan que la comprensión de información explícita depende de la capacidad para retener elementos en la memoria de trabajo y seleccionarlas para responder adecuadamente.

Además, se observaron respuestas claramente influenciadas por conocimientos previos, especialmente porque el tema TikTok es un contenido cercano a sus intereses. Algunos estudiantes respondieron desde su experiencia personal más que desde lo leído, lo que afectó directamente la recuperación literal de la información. Esta familiaridad llevó a algunos estudiantes a responder desde lo que saben, que, desde lo leído, lo que afectó la recuperación literal.

En síntesis, los resultados muestran que la familiaridad con el tema no garantiza una lectura precisa; por el contrario, puede interferir en la recuperación literal cuando los estudiantes priorizan su experiencia sobre la información textual.

**Tabla 5**

*Respuestas literales*

<b>Respuesta esperada:</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Puntaje asignado</b>
<b>Por su facilidad</b>	Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad	3	33,33%	0,5

<b>de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida.</b>	de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida/ por su uso fácil y poder expresar y compartir su creatividad/ Por su facilidad de uso y permite expresar la creatividad de manera rápida.			
	Porque lo usan para expresar/ por su facilidad de uso/ por la manera fácil de utilizar/ porque permite expresar la creatividad de manera más rápida y divertida.	4	44,44%	0,25
	Porque son videos.	1	11,11%	0
	Video baile ritmo cómo crear tu propia canción.	1	11,11%	0

*Nota:* Elaboración propia: la Tabla n°5, muestra las respuestas entregadas por los y las estudiantes ante la pregunta “¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?”, correspondiente al nivel literal pregunta 2 del texto 2.

La Tabla n°5 también evidencia una dispersión importante en las respuestas entregadas por los y las estudiantes. Solo tres estudiantes (33,33%) lograron recuperar de manera completa los elementos explícitos solicitados, demostrando que poseen un adecuado manejo del nivel literal.

Por otro lado, la mayoría del grupo (44,44%) entregó respuestas parciales, mencionando solo uno de los elementos explícitos o reformulando la información de forma incompleta. Este patrón indica que reconocen ideas generales del texto, pero presentan dificultades para integrar más de un dato explícito en una misma pregunta, reflejando dificultades en la memoria de trabajo y la capacidad para mantener o retener simultáneamente varios elementos relevantes.

Sin embargo, dos estudiantes (22,22%) entregaron respuestas desvinculadas del texto, asociadas a ideas generales sobre TikTok o descripciones vagas. Estas respuestas nuevamente evidencian la influencia de los conocimientos previos, especialmente en temáticas cercanas a los intereses personales, lo que genera interferencias cuando el estudiante responde desde su experiencia más que desde la lectura del texto.

En conjunto, estos resultados refuerzan la necesidad de fortalecer la estrategia de lectura focalizada, dando cuenta que los y las estudiantes no demostraron una estrategia de lectura para volver a adquirir la información relevante faltante se quedaban solo con una lectura superficial. Por ende, se refuerza la necesidad de fortalecer la estrategia de lectura focalizada que permitan identificar diversos detalles de manera explícita distinguiendo la información relevante y aquella que proviene de las experiencias personales propias.

**Tabla 6**

*Respuestas literales*

<b>Respuesta esperada:</b>	Respuestas	Frecuencia	%	Puntaje asignado
Sofía está considerando cambiarse el colegio, pero le preocupa empezar de nuevo.	Considera cambiarse de colegio cambiarse de colegio, pero tiene miedo de empezar de nuevo/ Cambiar de colegio y tiene miedo a empezar de nuevo/ Cambiar de colegio, empezar de nuevo	6	66,66%	1
	El colegio le da miedo lo que podría pasar	1	11,11%	0
	Cambiarse de colegio o liceo	1	11,11%	0,5
	Su amigo/a	1	11,11%	0

*Nota:* Elaboración propia: la Tabla n°6, muestra las respuestas entregadas por los y las estudiantes ante la pregunta “¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?”, correspondiente al nivel literal pregunta 1 del texto 3.

La Tabla muestra un desempeño mayormente positivo en la pregunta “¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa sobre ese cambio?”. Seis estudiantes (66,66%) respondieron correctamente ambos elementos solicitados, recuperando la información explícita del texto.

Este resultado sugiere que el formato del texto (una conversación de WhatsApp) facilitó la localización de información, al ser un formato familiar y recurrente en el contexto adolescente.

No obstante, tres estudiantes (33,33%) presentaron dificultades. Uno entregó una respuesta parcial, identificando únicamente el cambio de colegio, pero omitiendo la preocupación asociada. Los otros dos estudiantes seleccionaron información sexual que sí aparecía en el mensaje, pero que no respondía la pregunta (su amigo/a y el colegio le da miedo). Esto sugiere dificultades para discriminar qué información es relevante y cuál no para la pregunta realizada, exigiendo identificar de forma precisa los datos sin incorporar información secundaria o irrelevante.

Además, la presencia de respuestas fuera de foco indica una lectura guiada por la atención a fragmentos llamativos del texto, más que por la intención de responder exactamente a la pregunta, patrón común cuando los y las estudiantes leen sin un propósito claro como aplicar estrategias de lectura pertinentes (relectura, subrayado, etcétera).

En conjunto, estos resultados muestran que, si bien el formato conversacional facilitó la comprensión para la mayoría del grupo, aún persiste en dificultades en la discriminación de información relevante.

## **Síntesis**

En conjunto, los resultados del nivel literal evidencian avances importantes en algunos estudiantes, especialmente en aquellos que logran recuperar información explícita de manera precisa y completa.

Sin embargo, también existe una brecha significativa en la capacidad del grupo para identificar, seleccionar y reproducir adecuadamente los detalles textuales del texto. Las principales dificultades se manifestaron en respuestas parciales, generales o influenciadas por conocimientos previos, asociando estas dificultades a procesos cognitivos como la atención o la memoria de trabajo, habilidades esenciales involucradas en la comprensión lectora, específicamente para recuperar detalles textuales.

A estos resultados se sumó el hallazgo obtenido a partir de la observación realizada durante la evaluación, en la cual los y las estudiantes que presentaron mayores dificultades no utilizaron estrategias de lectura, tales como volver a revisar el texto, subrayar información relevante, o buscar la respuesta dentro del fragmento correspondiente. Esta visualización en la ausencia de estrategias afectó directamente la calidad de las respuestas que los y las estudiantes dieron, al no recurrir a alguna estrategia de lectura, los y las estudiantes respondieron desde la memoria inmediata o desde ideas generales vagas que recordaban, lo que explica la presencia de respuestas incompletas o irrelevantes.

Estos hallazgos confirman la necesidad de fortalecer estrategias de lectura focalizada y guiada, especialmente orientadas a la identificación precisa de información explícita y el desarrollo de habilidades metacognitivas que favorezcan una lectura más activa y autónoma. Ya que el nivel literal constituye la base para desarrollar comprensiones más complejas, lo cual será un eje central en el diseño del plan de acción.

### **Nivel inferencial**

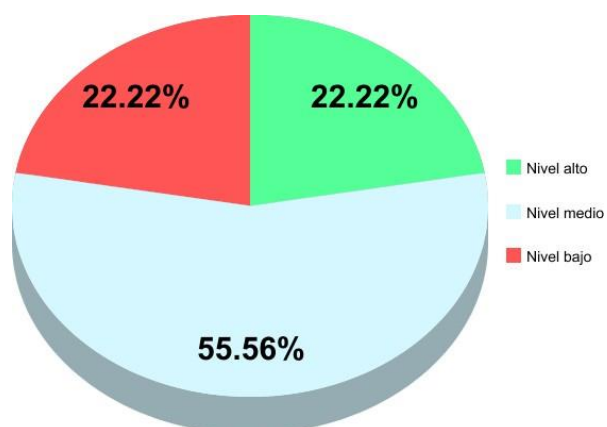
En este nivel se evaluó la capacidad de los y las estudiantes para establecer relaciones implícitas, interpretar información no dicha directamente y construir inferencias a partir de las pistas presentes en los textos. Para ello, se analizaron las respuestas inferenciales de los tres textos aplicados, organizando los resultados en una descripción global y un análisis

interpretativo respaldado por tablas. Este procedimiento permitió identificar patrones en la forma en que el estudiantado deduce causas, atribuye emociones y comprende significados subyacentes, evidenciando tanto fortalezas como dificultades asociadas al pensamiento inferencial.

## Resultados globales

**Figura 2**

*Porcentajes resultados globales nivel inferencial*



La distribución se presenta a continuación:

- 22,22% (2 estudiantes) alcanzó un desempeño alto, logrando realizar inferencias precisas y coherentes a partir del texto.
- 55,56% (5 estudiantes) obtuvo un desempeño medio, evidenciando inferencias parcialmente correctas o con ciertos errores de interpretación.
- 22,22% (2 estudiantes) se ubicó en un nivel bajo, mostrando dificultades para generar inferencias o realizando deducciones incorrectas.

Estos resultados evidencian que el 77,78% del grupo presenta dificultades para elaborar inferencias a partir de los textos, lo que indica un nivel inferencial insuficiente para

profundizar en la comprensión lectora y sostiene la necesidad de apoyo focalizado en el desarrollo de habilidades de interpretación y deducción.

### Análisis interpretativo

**Tabla 7**

*Respuestas nivel inferencial*

<b>Estudiante</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Puntaje asignado</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Puntaje asignado</b>
JV	Por el significado y esfuerzo que pusieron los jóvenes en el mural.	0,5	Orgullo y satisfacción, ya que lograron su cometido y fue bien recibido	0,5
DA	Porque era algo nuevo y llamativo.	0,5	Admiración a su obra y reconocimiento	0,5
NL	Porque querían ver la historia de la comunidad y sus sueños para el futuro de los jóvenes.	0	Yo creo que sintieron felicidad porque pudieron expresarse en dibujos	0,5
AC	Para admirar el arte que se creó.	0,5	Que estaban felices al terminar su trabajo	0,5
CM	La obra de arte qué hicieron.	0,5	Eran gran grupo	0
VC	Cada uno que veía el muro se sentía parte de algo.	0	Sintieron satisfacción por la bonita obra de arte	0,5
CG	Para ver qué hicieron.	0,25	Conformes y felices	0,5
ML	Porque era buena.	0	Orgullo	0,5

AM	Para ver si quedó bien hecho.	0,25	Todos sintieron que eran parte de algo más grande	0
----	-------------------------------	------	---	---

*Nota:* Elaboración propia: La tabla n°7 evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la pregunta 3 “¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?” y pregunta 4 “¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?” del texto 1.

La tabla n°7, muestra un desempeño del grupo más heterogéneo en las dos preguntas inferenciales del texto narrativo que en el nivel literal. Puesto que las respuestas requieren que el estudiantado relacione información explícita del texto con sus propias interpretaciones.

En la pregunta 3, cuatro estudiantes (44,44%) entregaron respuestas adecuadas, fundamentando sus ideas en elementos presentes en el texto, como el significado del mural, el esfuerzo de los jóvenes o el carácter novedoso de la obra. Estas respuestas evidencian la capacidad de inferir causas o intenciones a partir de pistas textuales.

En contraste, cinco estudiantes (55,55%) presentaron respuestas parciales o erróneas. En estos casos, las respuestas se caracterizaron por ideas demasiado generales o desconectadas de la información relevante del texto. Esto demuestra dificultades para integrar vistas textuales y seleccionar los inicios adecuados para construir una inferencia coherente., tal como menciona Manrique (2020) “para componer el significado de ese texto es necesario reponer esa información ausente siguiendo las pistas que el texto brinda para hacerlo” (p.175).

En la Pregunta 4, el desempeño mejoró de manera significativa: siete estudiantes (77,7%) respondieron adecuadamente, logrando inferir emociones a partir de la situación narrada. Las respuestas más frecuentes aluden a orgullo, satisfacción y felicidad, interpretaciones coherentes con el propósito del mural y la reacción del pueblo. Estas respuestas muestran que la inferencia emocional les resultó más accesible, ya que el contexto entrega indicios más evidentes sobre cómo podrían sentirse los jóvenes.

Solo dos estudiantes (22,22%) entregaron respuestas incompletas o no relacionadas, reflejando dificultades para atribuir estados emocionales coherentes con el contexto. Esto refleja dificultades para conectar una acción con la emoción implicada.

Al comparar ambas preguntas, se observa que la inferencia emocional (inferir qué emoción podrían sentir los jóvenes) (P4) resultó más accesible para el grupo que la inferencia causal (inferir porque la gente quería ver el mural) (P3). Esto puede deberse a que las emociones están más explícitas en el contexto y requieren menos elaboración cognitiva, pero más involucramiento del conocimiento previo al relacionar una situación positiva con emociones positivas. En cambio, explicar por qué el pueblo se reunió demanda integrar más información, seleccionar pistas relevantes y articular una probable causa, lo que requiere mayor elaboración.

**Tabla 8**

*Respuestas inferenciales*

<b>Estudiante</b>	<b>Respuesta Pregunta 3</b>	<b>Puntaje asignado</b>	<b>Respuesta Pregunta 4</b>	<b>Puntaje asignado</b>
<b>JV</b>	Porque al ser videos cortos, sencillos y rápidos, se genera una adicción de querer seguir viendo más y más.	0,5	Qué es una aplicación con efectos mundiales masivos.	0,5
<b>DA</b>	Porque te distrae al entretenerte y es vicioso.	0,5	Que la mayoría de jóvenes en todo el mundo lo utiliza.	0,5
<b>NL</b>	Porque si ves mucho te vas a distraer.	0	Significa que está en la vida de todos.	0,5

<b>AC</b>	Porque genera dopamina al cerebro.	0	Se usa más que todo para expresar cosas como desahogo o creatividad y ver memes para entretener más que todo influye todo eso.	0
<b>CM</b>	Te distrae te llega algo al teléfono cuando lo usas mucho y te llegan corazones (notificaciones).	0	todas del mundo.	0
<b>VC</b>	Porque al tenerlo como distractor nos hace procrastinar nuestros deberes.	0,25	Que influye en nuestras decisiones y también influye en nuestra personalidad.	0
<b>CG</b>	Por las cosas interesantes que hay ahí.	0	Que influye en los intereses globalmente de adolescentes.	0,5
<b>ML</b>	Por el contenido.	0	Que da ánimo de aprender cosas nuevas.	0
<b>AM</b>	Mala concentración y problemas a la vista.	0	Retos y bailes.	0

*Nota:* Elaboración propia: La tabla n°8 evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la pregunta 3 “¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?” y pregunta 4 “¿Que significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?” del texto 2.

La tabla N°8, muestra que los resultados del Texto 2 con respecto a las preguntas, evidencian mayores dificultades en la comprensión inferencial en comparación con el primer

texto. Esto se observa especialmente en la Pregunta 3, donde solo dos estudiantes (JV y DA) lograron construir una inferencia adecuada y coherente con lo planteado en el texto.

Por otro lado, la mayoría del grupo (77,77%) presentó dificultades para formular inferencias pertinentes. En varios casos, como en NL, CM y ML, las respuestas se limitaron a repetir ideas generales (“porque si ves mucho te vas a distraer”, “por el contenido”), sin establecer una explicación derivada del texto. Esto evidencia un proceso inferencial superficial, sin conexión entre lo solicitado y las pistas del texto. Incluso

Un caso intermedio es VC, quien obtuvo puntaje parcial (0,25) al mencionar la procrastinación. Aunque la idea es posible, la respuesta no se articula con lo solicitado, ya que no se relaciona con elementos del texto y sólo apela a una consecuencia y no causa del por qué puede generar distracción durante el estudio.

En la Pregunta 4, se observa un patrón similar. Solo JV y DA logran una inferencia completa, explicando que la influencia de TikTok en la cultura juvenil se relaciona con su presencia masiva y global. Esta respuesta refleja una comprensión adecuada de los conceptos implícitos, especialmente el de la influencia cultural. Tal como menciona Cervantes et al., “busca relaciones que van más allá de lo leído ... agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas” (p.78)

En contraste, casos como CG y NL, la inferencia entregada es parcial: reconocen la idea de globalidad, pero no explican qué significa que influya culturalmente.

Por el contrario, varios estudiantes entregaron respuestas desvinculadas del contenido (AC, CM, VC, ML, AM), lo que indica dificultades para interpretar conceptos implícitos y trascender lo literal. En estos casos, el conocimiento previo interfirió con la comprensión, llevando respuestas generales o asociadas experiencias personales más que el significado del texto. Además, es posible evidenciar que el lenguaje es un factor de

descompresión a la pregunta, puesto que al no conocer o tener un conocimiento al respecto de la palabra “cultura juvenil”, los y las estudiantes no podían reconocer qué era lo que debían responder.

En conjunto, los resultados del Texto 2 muestran que la inferencia es un desafío mayor cuando el texto aborda temas cercanos a la vida cotidiana. En estos casos, los y las estudiantes tendieron a responder desde experiencias personales o conocimientos previos, lo que interfiere con la construcción de inferencias basadas en el texto.

**Tabla 9**

*Respuestas inferenciales*

Estudiante	Respuesta pregunta 3	Puntaje asignado	Respuesta pregunta 4	Puntaje asignado
JV	Capaz por incomodidad o necesidad.	0,5	Fuera de lugar al no conocer a nadie.	0,5
DA	Quizás por bullying lejanía o no se siente cómoda.	0,5	Nerviosa, insegura, con dudas y miedo a lo desconocido.	0,5
NL	Porque tuvo algún problema.	0,5	Nerviosa porque tiene que hacer nuevos amigos.	0,5
AC	Porque quiere iniciar un nuevo comienzo en su vida.	0,5	Nerviosa, incómoda y tener vergüenza.	0,5
CM	Hacer nuevo cambio.	0,5	Sola sin amigos.	0,5

VC	Para empezar de nuevo y crecer como persona.	0,5	Yo creo que un poco sola ya que cuesta ser amigos en un colegio nuevo.	0,5
CG	Quizás no se siente cómoda en ese colegio.	0,5	Tímida.	0,5
ML	Por la ubicación.	0,25	Mal.	0,25
AM	Mucha gente.	0,25	<i>Omite respuesta.</i>	0

*Nota:* Elaboración propia: La tabla nº9 evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la pregunta 3 “¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?” y pregunta 4 “¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?” del texto 3.

La tabla N°9, muestra que los resultados del Texto 3 abordan un desempeño ampliamente positivo en las preguntas inferenciales. En la P3, siete estudiantes (77,77%) elaboraron respuestas coherentes con la situación presentada en el texto, identificando razones lógicas para el posible cambio de colegio de Sofía. Estas respuestas muestran una correcta integración de la información implícita del texto, con el contexto emocional del personaje.

Solo dos estudiantes tuvieron dificultades: uno entregó una razón poco relacionada (“por la ubicación”) y otro una explicación demasiado general (“mucha gente”), lo que refleja una inferencia débil o basada en suposiciones personales, más que las pistas del texto.

En la P4, se repite un patrón similar: la mayoría del grupo logró realizar inferencias adecuadas, identificando emociones como nerviosismo, inseguridad, soledad o miedo a lo desconocido. Estas respuestas demuestran que los y las estudiantes comprendieron el estado emocional de Sofía y pudieron anticipar cómo se sentiría en un contexto nuevo, lo cual evidencia sensibilidad lectora, al poder inferir emociones desde la visión del protagonista y

capacidad inferencial para lograr asociar esta emoción con el hecho que está evidenciando, en este caso Sofía.

Los casos con dificultades nuevamente fueron dos: uno por entregar una respuesta demasiado general (“mal”) y otro por omitir respuesta, lo que indica problemas para elaborar inferencias cuando el texto no entrega explícitamente la emoción, sin poder vincularlo con el contexto.

En conjunto, los resultados muestran que, cuando el texto aborda situaciones cercanas a la experiencia afectiva de los y las estudiantes (quiénes han sufrido cambios de colegios para poder llegar al contexto hospitalario), la construcción de inferencias se vuelve más accesible. La identificación de emociones y motivaciones fue clara y coherente en la mayoría del grupo, lo que contrasta con las dificultades observadas en temas más abstractos como los relacionados con la plataforma digital de TikTok.

### **Síntesis**

En conjunto, los resultados del nivel inferencial evidencian que, si bien un grupo reducido de estudiantes logra establecer relaciones implícitas y construir inferencias coherentes, la mayoría presenta dificultades para integrar adecuadamente las pistas del texto y así generar conclusiones fundamentadas. Estas dificultades se manifiestan tanto en inferencias de causa, que requieren articular distintos elementos del texto, como en interpretaciones de ideas o conceptos, que no están expresados de manera explícita.

En varios casos, los y las estudiantes tendieron a responder desde sus conocimientos previos o desde experiencias personales, más que de la información disponible en el texto. Esto afectó la calidad de las inferencias, ya que la interpretación se desvió del contenido y se alejó de lo solicitado por la pregunta.

Asimismo, se observó que la inferencia de emociones resulta más accesible para el grupo, especialmente los textos que presentan situaciones cercanas a experiencias afectivas

propias. En estos casos, las pistas narrativas y el contexto emocional les permitieron anticipar de manera más natural cómo podría sentirse el personaje.

Estos hallazgos confirman que el desarrollo del nivel inferencial requiere un acompañamiento más sistemático, centrado en modelar estrategias que permitan buscar pistas textuales, comparar información, formular hipótesis y verificar las interpretaciones. Dado que la inferencia es un componente esencial para acceder al nivel más avanzado de la comprensión lectora, que es el nivel crítico.

Su fortalecimiento será un eje prioritario dentro del plan de acción, para ello será relevante incorporar estrategias metacognitivas y actividades lúdicas que ayuden a los y las estudiantes a construir y justificar sus interpretaciones de manera más autónoma y coherente.

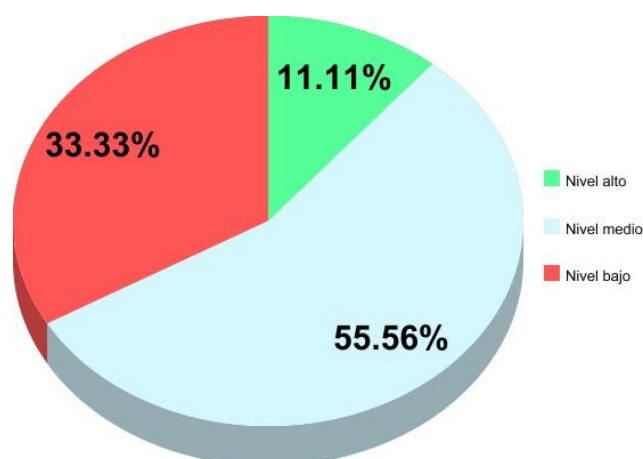
### **Nivel crítico valorativo**

En este nivel se evaluó la capacidad de los y las estudiantes para emitir juicios fundamentados, valorar elementos del texto, y justificar sus opiniones a partir de argumentos pertinentes y coherentes. Este nivel implica avanzar desde la comprensión hacia procesos reflexivos y evaluativos propios del pensamiento crítico. Para ello, se analizaron las respuestas críticas de los tres textos aplicados, organizando los resultados en una descripción global y un análisis interpretativo apoyado en tablas, lo que permitió identificar patrones, fortalezas y dificultades relacionadas con la argumentación y la sustentación de ideas.

### **Resultados globales**

#### **Figura 3**

*Porcentajes resultados globales nivel crítico valorativo*



La distribución se presenta a continuación:

- 11,11% (1 estudiantes) alcanzó un desempeño alto, demostrando una postura clara, la capacidad de emitir juicios bien fundamentados, justificar sus opiniones con argumentos pertinentes y relacionar sus ideas con el contenido del texto.
- 55,56% (5 estudiantes) obtuvo un desempeño medio, evidenciando reflexiones adecuadas, pero con fundamentación parcial, argumentos poco desarrollados o escasa conexión entre la opinión expresada y el texto leído.
- 33,33% (3 estudiantes) se ubicó en un nivel bajo, mostrando dificultades para elaborar opiniones críticas, entregando respuestas sin justificación o con ideas poco relacionadas con el contenido textual.

Estos resultados muestran que la mayoría del grupo (66,67%) logra emitir una opinión, pero con diferencias importantes en la profundidad argumentativa y en la capacidad para justificar sus puntos de vista. Mientras algunos estudiantes son capaces de fundamentar sus ideas con claridad y relacionarlas con el contenido del texto, otros solo expresan una valoración general sin sostenerla con razones suficientes. Esto evidencia que, aunque existe una base inicial para la reflexión crítica, aún persisten dificultades para desarrollar argumentos más elaborados, seleccionar criterios pertinentes y construir juicios bien fundamentados.

### **Análisis interpretativo**

Tabla 10

*Respuestas criticas valorativas*

<b>Estudiante</b>	<b>Pregunta 5</b>	<b>Puntaje asignado</b>	<b>Pregunta 6</b>	<b>Puntaje asignado</b>
<b>JV</b>	Si, creo que el arte es un tipo de lenguaje universal que nos une y hace humanos.	0,5	Revolución, Ya que en el presente y a diferencia de años y siglos pasados, los jóvenes callaron su voz y se volvieron conformistas.	0,5
<b>VC</b>	Sí porque el arte puede representar un grupo o una comunidad así que sí el arte puede unir a las personas.	0,5	De superhéroes porque representa admiración y heroísmo.	0,5
<b>DA</b>	Porque es lindo y eso decora un lugar porque comparte una forma de pensar.	0,5	La homofobia ya que actualmente es un tema que es cotidiano tristemente y puede ser una realidad cercana para muchos, puede ayudar a la mentalidad de la gente.	0,5
<b>AC</b>	Sí porque se expresan sentimientos y pensamientos.	0,25	Sí me gustaría pintar algo significativo para mis amigos.	0,25
<b>AM</b>	Por qué es para comunicar algo con	0,25	La política de parisi.	0

	dibujo y no con palabras.			
<b>NL</b>	Si, porque pueden tener sueños iguales y así unir a una comunidad.	0,25	Yo creo que elegiría de tema “sueños” porque me gustaría saber cuáles son los sueños de los demás.	0,25
<b>CG</b>	Depende de si todos están de acuerdo.	0	No porque no me gusta pintar.	0
<b>CM</b>	Todo opinar o pensar cosas diferentes o iguales.	0	Yo ser feliz siempre a mi manera.	0
<b>ML</b>	Sí porque alimenta el ánimo de formar parte de una comunidad.	0,25	No lo haría porque no sé pintar.	0

*Nota:* Elaboración propia: La tabla n°10 evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la pregunta 5 “¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta” y pregunta 6 “Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿Qué tema elegirías y por qué?” del texto 1.

La tabla N°10, muestra los resultados del nivel crítico, con respecto al texto 1, las respuestas evidencian un desempeño más favorable en comparación con el nivel inferencial, aunque se evidenciaron diferencias importantes en la calidad de argumentación. En esta sección se solicitó a los y las estudiantes emitir juicios personales sustentados con razones, lo cual permitió observar con claridad su habilidad para fundamentar opiniones, en coherencia con lo planteado por Cervantes et al. (2017), quienes señalan que el nivel crítico implica “emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (p.79).

En la **Pregunta 5**, tres estudiantes (33,33%) alcanzaron un desempeño alto. En estos casos, las respuestas mostraron no solo una postura clara, sino también argumentos sólidos que relacionan el arte con su función social y emocional. Por ejemplo, JV afirmó que el arte es “un lenguaje universal que nos une”, mientras que DA lo relaciono con la capacidad de transmitir ideas y generar reflexión, asimismo VC destacó su capacidad para representar a una comunidad. Estas respuestas se caracterizaron por una reflexión profunda y bien fundamentada, coherente con lo esperado para este nivel.

El nivel medio concentró la mayor parte del grupo, con cuatro estudiantes (44,44%). Si bien estos estudiantes respondieron a la pregunta y entregaron una fundamentación, sus argumentos fueron generales o superficiales. Por ejemplo, AC indicó que el arte “expresa sentimientos y pensamientos”, y NL mencionó que puede unir porque las personas “tienen sueños iguales”. Estas ideas son válidas, pero no alcanzaron una elaboración crítica completa, quedando en un nivel descriptivo más que reflexivo.

Por otro lado, dos estudiantes (22,22%) se ubicaron en el nivel bajo. Aquí se observaron respuestas ambiguas, poco claras o sin relación directa con la fundamentación solicitada. Algunas respuestas mencionaron frases desconectadas o demasiado vagas, lo cual evidencia dificultades para formular un juicio crítico con coherencia.

En la Pregunta 6 se mantuvo la misma tendencia con respecto al nivel alto, 3 estudiantes (33,33%), justificaron su elección desde una perspectiva social, simbólica o valórica, demostrando reflexión. Por ejemplo, DA escoge la homofobia como tema y fundamenta su decisión considerando su relevancia actual y el impacto que podría generar en la comunidad, evidenciando pensamiento crítico y sentido de propósito.

En el nivel medio, 2 estudiantes (22,22%) cumplieron con elegir un tema, pero la fundamentación es más personal o emocional, sin profundizar en su impacto comunitario. Por ejemplo, AC elegiría algo “significativo para sus amigos”, lo que muestra conexión

personal, pero menor argumentación crítica, ya que no fundamenta porque escogió plasmar eso en un mural.

Finalmente, en el nivel bajo, se sitúa la mayor cantidad de estudiantes, con 4 estudiantes (44,74%) quienes entregaron respuestas que no cumplen con la consigna crítica. Algunas respuestas se limitaron a mencionar que no pintarán un mural o que no saben pintar, lo que evidencia dificultades para proyectar una idea, reflexionar o conectar la acción con un propósito comunitario.

En conjunto, los resultados del nivel crítico evidenciaron que el 77,77% del grupo logró emitir una opinión y fundamentarla, pero solo un tercio consigue justificar adecuadamente. Esto refleja que, aunque existe disposición para opinar, aún se requiere fortalecer explícitamente las habilidades de argumentación, ampliar perspectivas y relacionar experiencias personales con problemáticas colectivas.

**Tabla 11**

*Respuestas críticas valorativas*

<b>Estudiante</b>	<b>Pregunta 5</b>	<b>Puntaje obtenido</b>	<b>Pregunta 6</b>	<b>Puntaje obtenido</b>
<b>JV</b>	Si, creo que puedes encontrar de todo allí, pero principalmente ayuda con el aburrimiento, aunque lo más importante es tener límites.	0,5	Tener limitaciones de uso y contenido, ya que es importante no generar dependencia y ver contenidos saludables para la salud mental.	0,5

<b>VC</b>	Sí porque hay TikTok que son para instruir como por ejemplo Cómo dibujar Cómo hacer tal ejercicio de matemáticas.	0,5	Que lo utilizan de cierta manera no por más de media hora.	0,5
<b>DA</b>	Sí ya que pueden hacer videos entretenidos y educativos y estimula la creación y creatividad de los niños.	0,5	Poner filtro a contenidos y controlar que ves.	0,5
<b>AC</b>	Puede ayudar a ser más alegres Y positivos o creativos.	0,25	No usarlo todos los días para no perder tiempo.	0,25
<b>AM</b>	Conocimiento porque hay jóvenes que no tiene la conciencia que la sala de clases y prefieren ver los videos.	0,25	Está viendo ahora.	0
<b>NL</b>	Sí porque podemos buscar cosas útiles como “¿qué hacer si no funciona mi TV)” etc.	0,5	Que solo busquemos cosas útiles y si lo usamos para tiempo libre sea responsablemente.	0,25
<b>CG</b>	En mi opinión sí ya que pueden informar de cosas del pasado y el presente.	0,25	No solo ver distracciones también informarse del día a día.	0,25
<b>CM</b>	Porque los grandes videos a veces TikTok.	0	Yo uso ver TikTok o para hacer TikTok.	0

<b>ML</b>	Sí, por la variedad de contenido educativo.	0,25	No gastar en lives de TikTok.	0
-----------	---	------	-------------------------------	---

*Nota:* Elaboración propia: La tabla n°11 evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la pregunta 5 “¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes? Fundamenta tu respuesta” y pregunta 6 “¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?” del texto 2.

La Tabla N°11 muestra los resultados del nivel crítico correspondientes al Texto 2, donde se evaluó la capacidad del estudiantado para emitir juicios sobre el uso de TikTok y fundamentar recomendaciones responsables. Este nivel exige que los y las estudiantes no solo comprendan el contenido, sino que evalúen, argumenten y sustenten sus opiniones, implicando un proceso cognitivo más complejo.

En la Pregunta 5, cuatro estudiantes (44,44%) alcanzaron el nivel alto, entregando fundamentos claros, coherentes y directamente vinculados con el impacto de la aplicación. Por ejemplo, JV y DA justifican su postura considerando aspectos como la creatividad, el entretenimiento educativo y la necesidad de límites, mientras que VC y NL destacaron su utilidad en el aprendizaje de diversas habilidades. Estas respuestas muestran una comprensión crítica equilibrada, que se ajusta a lo planteado por Altamirano (2023), quien señala que la comprensión crítica “no solo implica entender lo que se lee, sino también cuestionar, evaluar y formar juicios informados sobre el contexto” (p.2704).

El nivel medio, de manera igualitaria al nivel alto, estuvo representado por cuatro estudiantes (44,44%), quienes lograron responder la consigna, pero con argumentaciones generales o poco desarrolladas. Por ejemplo, AC, responde centrándose en beneficios emocionales “ser más alegres y positivos”, sin argumentar porque eso beneficia directamente. También se evidencian respuestas sobre el contenido que es posible encontrar “cosas del pasado y del presente”, pero sin profundizar en criterios más amplios. Estas respuestas evidencian una valoración inicial, pero sin una justificación suficientemente elaborada.

Por otro lado, dos estudiantes (22,22%) se ubicaron en el nivel bajo, ofreciendo argumentos confusos, vagos o desconectados de la pregunta. En estos casos, las respuestas fueron confusas, vagas o poco vinculadas con la pregunta. Por ejemplo, CM no logró formular un juicio explícito, mientras que ML mencionó un posible beneficio educativo sin justificarlo. Esto sugiere dificultades para analizar críticamente una herramienta digital y para sostener una postura mediante razones claras y pertinentes.

En la Pregunta 6, tres estudiantes (33,33%) alcanzaron el nivel alto, entregando recomendaciones concretas y fundamentadas, tales como establecer límites de tiempo, seleccionar adecuadamente el contenido y evitar la dependencia. Sus respuestas evidenciaron reflexión crítica y conciencia sobre los riesgos y cuidados asociados al uso de redes sociales.

El nivel medio, también con tres estudiantes (33,33%), las recomendaciones fueron adecuadas pero superficiales. Se observaron sugerencias como "no usarlo todos los días" o "buscar cosas útiles", respuestas que cumplen con la consigna, pero que no profundizan las implicancias ni justifican porque sería medidas responsables.

Finalmente, tres estudiantes (33,33%) se ubicaron en el nivel bajo, entregando respuestas que no constituyen recomendaciones responsables o que se relacionan más con experiencias personales que con una reflexión crítica. Por ejemplo, AM no logró formular una recomendación clara, CM señaló únicamente que utiliza TikTok, sin orientar una sugerencia y ML si bien señaló una recomendación, está carece de vinculación con el criterio esperado (consejos de uso y limitaciones).

En conjunto, los resultados del Texto 2 evidenciaron que el nivel crítico continúa siendo un desafío para gran parte del estudiantado, especialmente cuando se trata de analizar fenómenos propios de plataformas digitales. Si bien un grupo importante logró emitir juicios y proponer recomendaciones pertinentes, la mayoría aún presenta dificultades para

profundizar en sus argumentos, sostener una postura con criterios claros o trascender respuestas generales.

Por otro lado, pese a que el tema resulta cercano para los y las estudiantes, el desempeño más bajo en esta dimensión se relaciona con el hecho de que muchos respondieron desde su experiencia personal con la plataforma, lo que dificultó adoptar una mirada analítica o evaluativa basada en el texto.

En conjunto, los resultados de este texto refuerzan la necesidad de continuar fortaleciendo la comprensión crítica a través de espacios de diálogo, análisis guiado y prácticas de argumentación explícita. Asimismo, trabajar con textos vinculados al ámbito digital se constituye en una oportunidad pedagógica relevante, ya que permite abordar habilidades lectoras desde situaciones reales que contribuyen a la formación de un juicio responsable y reflexivo.

**Tabla 12**

*Respuestas críticas valorativas*

<b>Estudiante</b>	<b>Pregunta 5</b>	<b>Puntaje asignado</b>	<b>Pregunta 6</b>	<b>Puntaje asignado</b>
<b>JV</b>	Si, ya que es crucial tener apoyo por sentirse seguro.	0,5	A veces uno piensa que cierto cambio es lo peor de su vida y se desanima, pero al hacerlo te das cuenta de que no era tan terrible.	0,5
<b>VC</b>	Sí porque algunos te pueden aconsejar y	0,5	Le diría que siguiera para adelante y que se esfuerza al máximo.	0,25

---

	enviar al buen camino.			
<b>DA</b>	Si, te puedes sentir solo, sin alguien en quien confiar ni que te apoye.	0,5	Que se atreve y sea positivo.	0,25
<b>AC</b>	Porque te sientes comprendido y apoyado por los demás.	0,5	Que todo irá bien y que es importante el cambio para sus vidas.	0,5
<b>AM</b>	Sí porque te sirven para <i>(ilegible)</i> .	0,25	Que todo es un proceso porque se va a dar cuenta que es bueno.	0,5
<b>NL</b>	Sí porque así sabes que tienes buenos amigos que te apoyan en todo.	0,5	Que, si puede, aunque al principio tenga miedo a veces los cambios pueden ser buenos.	0,5
<b>CG</b>	Sí porque me pueden ayudar.	0,25	Que da miedo cambiar, pero siempre sale algo positivo.	0,5
<b>CM</b>	Si en la vida difícil decidir algo que necesito.	0,5	A veces estos cambios hay vivirlo o recordarlo en algo diferente.	0,25
<b>ML</b>	Sí, para el estado de ánimo.	0,25	Que le dé sin miedo.	0,25

---

*Nota:* Elaboración propia: La tabla n°12 evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la pregunta 5 “¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?” y pregunta 6 “¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?” del texto 3.

La Tabla N°12 muestra los resultados obtenidos para el nivel crítico a partir del Texto 3, dónde se evaluó la capacidad del estudiantado para emitir juicios personales y fundamentar consejos relacionados con apoyo emocional y cambios en la vida.

En la Pregunta 5, seis estudiantes (66,66%) alcanzaron un desempeño alto al entregar opiniones claras, coherentes y acompañadas de un fundamento pertinente. La mayoría vinculó el apoyo de los amigos con sentirse acompañado, comprendido o seguro, lo que evidencia una reflexión crítica basada tanto en el texto como en experiencias emocionales significativas. Esto demuestra que el grupo posee claridad respecto del rol que cumple la amistad en momentos complejos. En respuestas como las de JV, DA o AC se observa con claridad la capacidad de justificar por qué el apoyo amistoso es significativo, mostrando un nivel argumentativo sólido y bien construido.

El nivel medio fue alcanzado por tres estudiantes (33,33%), cuyas respuestas, si bien contestan la consigna, presentaron fundamentos vagos o poco desarrollados. En estos casos, la opinión está presente, pero carece de una justificación profunda o articulada, lo que indica una comprensión crítica parcial. Por ejemplo, CG menciona que los amigos “me pueden ayudar”, pero no profundiza en cómo ni por qué ese apoyo sería relevante para la toma de decisiones.

Finalmente, como resultado positivo, ningún estudiante se ubicó en el nivel bajo, lo que refleja que todos y todas lograron al menos entregar una postura argumentada.

En general, esta pregunta muestra que el grupo tiende a comprender el valor del apoyo afectivo, lo que facilita la argumentación crítica debido a su cercanía con experiencias personales.

En la Pregunta 6, los resultados muestran un desempeño más equilibrado entre los tres niveles, aunque con variaciones en la profundidad argumentativa.

Cinco estudiantes (55,56%) alcanzaron el nivel alto, entregando consejos pertinentes, claros y acompañados de una justificación coherente. Estas respuestas ofrecieron consejos claros y fundamentados, conectando la experiencia emocional con estrategias concretas para enfrentar el cambio, evidenciando un pensamiento crítico más elaborado, capaz de conectar emociones, experiencias y proyecciones personales.

En el nivel medio, cuatro estudiantes (44,44%) ofrecieron consejos adecuados, pero con fundamentación parcial o demasiado general. En estos casos, el consejo cumple con la consigna, pero la explicación es breve, vaga o poco articulada. Por ejemplo, frases como “que le dé sin miedo”, sin mayor desarrollo, indicaron que comprenden la intención de la pregunta, pero aún se les dificulta profundizar en la justificación crítica de sus ideas.

De manera positiva, ningún estudiante se ubicó en el nivel bajo, lo que muestra que todos fueron capaces de entregar al menos un consejo adecuado y mínimamente relacionado con el miedo al cambio, aunque con distinto nivel de profundidad argumentativa.

En conjunto, esta pregunta evidenció que el tema del cambio personal resultó cercano para los y las estudiantes, lo que facilitó que elaboren respuestas desde la experiencia y la empatía. No obstante, aún es necesario fortalecer la capacidad de fundamentar con mayor claridad y profundidad, especialmente para avanzar hacia un pensamiento crítico más consistente y reflexivo.

### **Síntesis**

En conjunto, los resultados del Texto 3 evidencian un desempeño crítico más favorable que en los textos anteriores, especialmente porque las temáticas relacionadas con la amistad, el apoyo emocional y el miedo al cambio son situaciones cercanas a la realidad de los y las estudiantes. Esta familiaridad les permite argumentar con mayor seguridad y vincular sus respuestas a experiencias personales, lo que potencia la reflexión.

No obstante, aún se observan diferencias importantes entre quienes logran fundamentar de manera coherente y quienes ofrecen respuestas superficiales o con escasa justificación. Las principales dificultades se relacionan con: falta de profundidad en la explicación, consejos poco desarrollados, respuestas vagas o desconectadas del contexto.

Estos resultados reafirman la necesidad de fortalecer estrategias de argumentación crítica, especialmente en lo referente a justificar ideas, conectar experiencias personales con situaciones hipotéticas y explicar con claridad las razones detrás de una opinión o recomendación. El trabajo sistemático con modelos de respuesta, andamiaje verbal y actividades reflexivas será clave en el plan de acción.

### **Autoevaluación**

En la evaluación diagnóstica se incorporó al final un espacio destinado a la autoevaluación, con el propósito de recoger la percepción de los y las estudiantes respecto a la experiencia de lectura y de responder las preguntas. Esta instancia permitió que los y las estudiantes reflexionaran no solo sobre la evaluación, sino también sobre su propio desempeño.

La autoevaluación se organizó en cinco categorías:

**1. Gusto por los textos:** nivel de agrado e interés que generaron las lecturas propuestas.

**2. Comprensión del vocabulario:** nivel de comprensión de las palabras utilizadas en los textos.

**3. Distractores:** identificación de factores internos o externos que afectaron la concentración durante la lectura.

**4. Dificultad para responder las preguntas:** autopercepción de la complejidad del proceso de responder, expresada en una escala de 1 a 5.

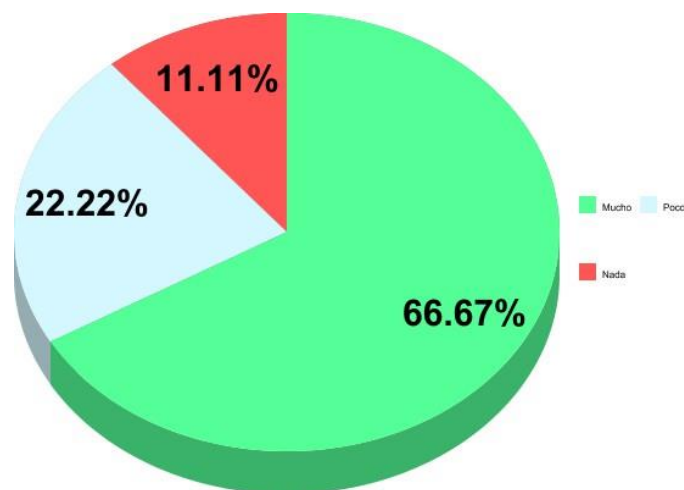
**5. Aspectos difíciles:** identificación de los elementos que resultaron más desafiantes (recordar detalles, comprender palabras, pensar en las respuestas, mantener la atención).

## Gustos por los textos

En lo que respecta a la categoría “Gusto por los textos”, esta se evaluó a través de cuatro alternativas que buscaban identificar el nivel de interés que despertaron los textos presentados (El mural, TikTok: más que una aplicación y Amig@s). Las opciones de respuesta consideradas fueron: “Mucho”, “Poco” y “Nada”.

**Figura 4**

*Porcentajes globales categoría gustos por los textos*



*Nota:* Elaboración propia: Las categorías corresponden a verde (mucho), celeste (poco) y rojo (nada).

En relación con los resultados, se observa que seis estudiantes (66,67%) seleccionaron la opción “Mucho”, manifestando una valoración positiva y esperada hacia los textos, lo que refleja un alto nivel de agrado hacia las lecturas propuestas.

No obstante, resulta relevante señalar que dentro de este grupo se encuentran estudiantes que obtuvieron un desempeño bajo en la prueba, lo cual evidencia que el gusto por los textos no necesariamente se traduce en un mejor rendimiento en la comprensión lectora.

Por otro lado, dos estudiantes (22,22%) respondieron “Poco”, mostrando una valoración más baja hacia los textos. Llama la atención que uno de ellos obtuvo un buen desempeño y el otro un desempeño bajo, lo que sugiere que una menor valoración del material tampoco determina necesariamente dificultades lectoras, sino que puede relacionarse con preferencias personales más que con la habilidad para comprender.

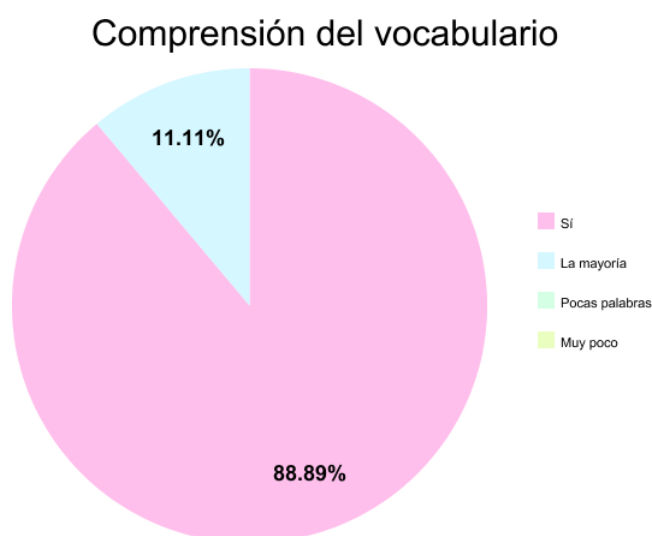
Finalmente, un estudiante (11,11%) seleccionó la opción “Nada”, expresando desinterés frente a los textos. En este caso, a diferencia de lo esperado, este estudiante obtuvo un desempeño alto en la evaluación, lo cual refuerza que el gusto por la lectura y el rendimiento lector pueden operar como dimensiones independientes.

### Comprensión de vocabulario

En lo que respecta a la categoría “Comprensión de vocabulario”, esta se evaluó a partir de la pregunta: “¿Entendiste fácilmente el vocabulario?”. Para ello, se dispusieron cuatro alternativas de respuesta: “Sí, todo”, “La mayoría”, “Pocas palabras” y “Muy poco”. Asimismo, se incluyó un espacio abierto para que los estudiantes escribieran cuáles fueron las palabras que no comprendieron en caso de seleccionar alguna de las últimas tres opciones.

**Figura 5**

*Porcentajes categoría comprensión de vocabulario*



*Nota:* Elaboración propia: Esta figura representa las siguientes opciones Rosado (si), celeste (la mayoría), verde (pocas palabras) y amarillo (Muy poco).

En relación con los resultados, es posible evidenciar que solo dos alternativas fueron seleccionadas por los y las estudiantes: “Sí, todo” y “La mayoría”. Esto refleja, en general, un buen desempeño en cuanto a la comprensión del vocabulario empleado en los textos y en las preguntas.

En primer lugar, ocho estudiantes (88,89%) señalaron haber comprendido todo el vocabulario, lo que representa un alto nivel de confianza en esta habilidad. Sin embargo, resulta relevante señalar que esta autoevaluación no siempre coincide con el desempeño obtenido en la prueba diagnóstica, ya que la mayoría de los y las estudiantes que manifestaron haber entendido todas las palabras presentaron dificultades en los niveles inferencial y crítico valorativo, y en algunos casos hasta en el nivel literal, sugiriendo que la comprensión del vocabulario no necesariamente garantiza un manejo profundo de las habilidades de comprensión.

Por otro lado, de manera más individualizada, sólo un estudiante (11,11%) respondió “la mayoría”, señalando que la palabra que no comprendió fue “influye”. Esta aparece tanto en el segundo texto “TikTok: más que una aplicación” como en la segunda pregunta de nivel inferencial “¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?”.

Cabe destacar, que este estudiante también manifestó de manera presencial sus dudas a la docente, lo que evidenció que la falta de comprensión de esta palabra afectaba su interpretación de la pregunta, y su desempeño en el nivel inferencial. Sin embargo, una vez aclarado el significado, el estudiante logró responder adecuadamente, obteniendo un buen desempeño.

Este hecho evidencia que, si bien la mayoría del curso percibe que entiende el vocabulario, existen conceptos clave que pueden dificultar la interpretación de las

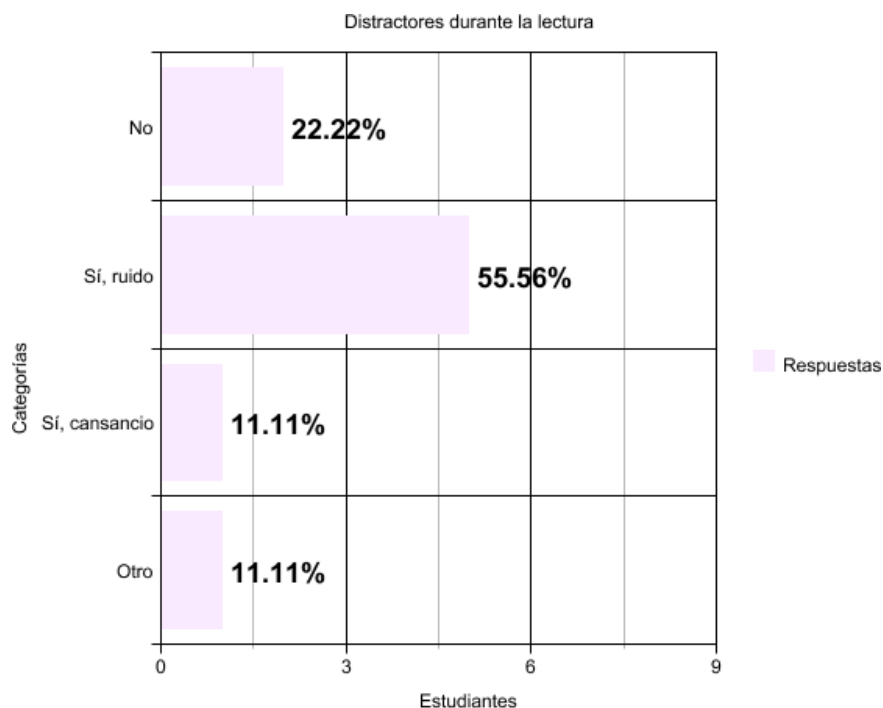
preguntas y afectar directamente el desempeño en niveles más complejos de la comprensión lectora. Esto refuerza la importancia de trabajar explícitamente el vocabulario académico y contextual, especialmente aquellos conceptos que inciden directamente en la elaboración de inferencias y juicios críticos.

### Distractores

En relación con la tercera categoría “Distractores”, está recopiló información a partir de la pregunta: “¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?”. Para ello, se dispusieron cuatro alternativas de respuesta: “No”, “Sí, ruido”, “Sí, cansancio”, “Otro”. En esta última, se deja espacio para que indiquen cuál fue el distractor.

**Figura 6**

*Porcentajes categoría distractores*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con los resultados, se observa que la categoría con mayor frecuencia fue “Sí, ruido”, seleccionada por cinco estudiantes (55,56%). Sin embargo, es relevante señalar que el día de la aplicación de la evaluación diagnóstica, la mayoría de los/as estudiantes estaban presentes y el ambiente del aula se mantuvo silencioso. Las únicas interrupciones provinieron de docentes que entraban o salían del espacio, sin ruidos externos significativos como suele ocurrir en otras ocasiones. Esto permite inferir que, para algunos/as estudiantes incluso pequeños ruidos constituyen distractores que dificultan la lectura, sobre todo cuando se trata de una lectura silenciosa y autónoma, que demanda mayor concentración

La segunda opción con mayor frecuencia fue “No”, seleccionada por dos estudiantes (22,22%), quienes declararon no haber tenido distracciones durante la prueba.

En cuanto a los casos particulares, un estudiante (11,11%) señaló que el cansancio fue el principal distractor. Cabe precisar que esta evaluación se le aplicó en la primera hora de la mañana, lo cual puede explicar la sensación de somnolencia propia de ese momento del día.

Por otro lado, un estudiante (11,11%) marcó la opción “Otro”, especificando que fue un compañero quien lo distrajo, lo cual coincide con una situación puntual observada en el aula, donde dicho estudiante efectivamente generó interrupciones.

Finalmente, un estudiante adicional, quien no se contabilizó en el gráfico por haber seleccionado dos alternativas, mencionó que además del ruido, los nervios también influyeron en su concentración. No obstante, este último logró un desempeño esperado, lo que indica que, aunque existan distractores emocionales, no siempre afectan de manera directa la comprensión lectora.

### **Dificultad para responder las preguntas**

Con respecto a la siguiente categoría, está buscó conocer la autopercepción de los y las estudiantes con relación al esfuerzo que los llevó responder cada una de las preguntas.

Para ello, se utilizó la siguiente consigna “Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho)” dejando espacio para que indiquen cuál fue su valoración.

**Tabla 13**

*Cantidad de estudiantes y niveles de dificultad*

<b>Dificultad</b>	<b>N° de estudiantes</b>
1	4
2	3
3	1
4	0
5	0

*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados muestran que la mayoría no percibió grandes dificultades al desarrollar la prueba: cuatro estudiantes (44,44%) marcaron la opción 1, indicando que no les costó responder las preguntas, mientras que tres estudiantes (33,33%) marcaron la opción 2, lo que sugiere una percepción de dificultad baja.

Solo un estudiante (11,11%) seleccionó la opción 3, lo que representa un nivel de dificultad moderado, y ningún estudiante marcó las opciones 4 o 5, asociadas a niveles altos de dificultad.

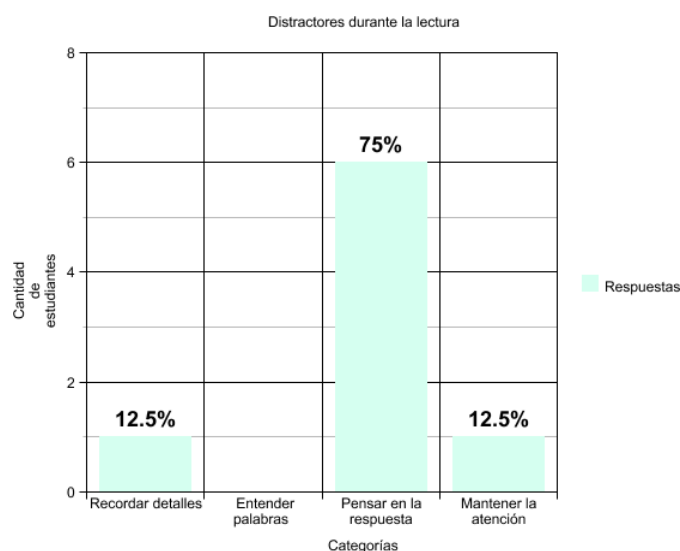
En términos generales, estos datos permiten inferir que la evaluación fue percibida como accesible, con un nivel de complejidad adecuado para el grupo. No obstante, la presencia de ese único caso en la categoría 3 invita a considerar que, aunque la mayoría no reconoce dificultades significativas, siempre existen estudiantes que pueden requerir mayor acompañamiento, ya sea en la comprensión de consignas o en el desarrollo de habilidades lectoras más profundas. Este tipo de información resulta valiosa para ajustar las estrategias de apoyo y asegurar una participación equitativa en futuras evaluaciones.

### Dificultades durante la prueba

Por último, en lo que respecta a la categoría de “dificultades”, se buscó identificar cuáles fueron los aspectos que les resultaron más desafiantes durante la realización de la prueba, para ellos se realizó la pregunta “si algo fue difícil, ¿Qué fue?”, dándole la posibilidad de cuatro alternativas: “recordar detalles”, “entender palabras”, “pensar en la respuesta”, “mantener la atención”.

**Figura 7**

*Porcentajes categoría dificultades durante la prueba*



*Nota: Elaboración propia.*

Los resultados evidencian que la dificultad más frecuente fue “pensar en la respuesta”, seleccionada por seis estudiantes (75%). Esta tendencia refleja que, para la mayoría del grupo, el desafío no radicó en comprender los textos, sino en procesar la información, organizar una idea propia y formular una respuesta clara. Este hallazgo se vincula directamente con los niveles inferencial y crítico de la evaluación, donde se requiere elaborar interpretaciones y justificar opiniones.

En segundo lugar, un estudiante (12,5%) indicó que lo más difícil fue “mantener la atención”, lo que coincide con los datos previamente analizados en la categoría de distractores. Esto sugiere que, para algunos, factores ambientales o emocionales pueden interrumpir el proceso lector, afectando la continuidad de la tarea.

De manera similar, un estudiante (12,5%) seleccionó “recordar detalles”, lo que conecta con ciertas dificultades observadas en el nivel literal de la prueba, donde algunos estudiantes omitieron información explícita o no lograron ubicar elementos clave del texto

Finalmente, un estudiante no seleccionó respuesta y es posible evidenciar que ninguno seleccionó “entender palabras”, lo que es coherente con los resultados previos de comprensión de vocabulario.

En síntesis, estos datos muestran que las principales dificultades no están relacionadas con el vocabulario ni con la lectura del texto en sí, sino con procesos cognitivos más complejos, como sostener la atención, recordar información y especialmente desarrollar ideas propias para responder. Esto refuerza la necesidad de continuar trabajando estrategias de lectura activa, andamiaje para la formulación de respuestas y apoyo en la argumentación.

### **Entrevista semiestructurada**

El análisis de la entrevista aplicada a la educadora diferencial, quien también cumple el rol de docente jefe y encargada de la asignatura de lengua y literatura del curso foco, permitió levantar 6 categorías matrices.

Las categorías matrices **Experiencia docente, Niveles de comprensión lectoras, Autonomía lectora, Estrategias pedagógicas, Vocabulario y redacción, y Contexto** dieron cuenta principalmente al objetivo específico número 1: Identificar las principales barreras internas y externas que dificultan la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en el contexto de un aula hospitalaria.

### **Experiencia docente**

El análisis del discurso de la docente evidenció que su trayectoria en el aula constituye una experiencia significativa que le ha permitido adquirir un conocimiento sólido sobre las dificultades, avances y retrocesos de los estudiantes en relación con la comprensión lectora. La docente destacó que su permanencia de tres años en el contexto con los estudiantes foco le permitió observar de manera continuada los progresos y desafíos en los niveles literal, inferencial y crítico.

Yo comencé con los chicos a trabajar lengua y literatura desde el 2023, ya porque yo hice mi práctica profesional acá y desde ahí que fue en ese período profesora en práctica ayudante de lengua y literatura con ellos, ya así que igual tengo un conocimiento de los que venían desde ese año, luego el año anterior también tuve con la asignatura de Lengua y Literatura pero ya como profesora de ese ramo, por lo tanto, ahí también fui viendo los avances que habían tenido algunos, los retrocesos y también como venían los chicos en comprensión lectora nuevos. Ya, y ahora nuevamente retome lengua y literatura con 1° y 2° medio siendo profesora de esta asignatura, donde también he podido ir visualizando lo que mencioné anteriormente los avances, retrocesos, barreras, etc. (Entrevista docente)

### **Niveles de comprensión lectora**

En esta categoría la docente reconoció la diversidad existente dentro del curso en relación con los niveles de comprensión lectora. Destacó que, aunque la mayoría de los estudiantes enfrenta dificultades, algunos presentan un desempeño más consolidado en habilidades superiores como la inferencia.

Tenemos distintos niveles dentro del curso, existe una diversidad de conocimiento. (Entrevista docente)

Hay como dos estudiantes de todos los chicos que infieren, leen entre líneas. (Entrevista docente)

Respecto a los estudiantes con mayores habilidades inferenciales, la docente señaló que se realizan adecuaciones en los textos para adaptar la dificultad a su nivel.

Nosotros le entregamos una dificultad en los textos a quienes logran inferir, para que se adapten al nivel de ellos. (Entrevista docente)

En cuanto al nivel literal, la docente indicó que es el más consolidado entre los estudiantes, siendo las habilidades de menor complejidad las que logran manejar con mayor éxito.

Yo creo que las habilidades de menor complejidad si las logran. (Entrevista docente).

Sin embargo, la mayoría del curso presenta dificultades en los niveles inferencial y crítico, evidenciando la necesidad de acompañamiento y estrategias específicas.

A la mayoría de los estudiantes les cuesta inferir. (Entrevista docente)

En la mayoría del curso hay una dificultad con relación a textos que tengan preguntas de inferencia, leer entre líneas, pensamiento crítico, etc. (Entrevista docente)

Estos hallazgos son consistentes con los resultados de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes, donde se observó que el nivel literal es el más consolidado, mientras que solo una pequeña proporción de estudiantes logra desenvolverse adecuadamente en los niveles inferencial y crítico. Este contraste evidencia la necesidad de intervenciones pedagógicas diferenciadas para fortalecer las habilidades lectoras avanzadas.

Además, dentro de esta categoría matriz, surgieron dos subcategorías relevantes: **motivación y habilidades cognitivas**.

Con respecto a la subcategoría **motivación**, la docente señaló que la baja motivación de los estudiantes influye directamente en su desempeño lector, especialmente en tareas que requieren pensamiento crítico.

Bueno los chicos, presentan igual baja motivaciones con respecto a los textos, ya a pesar de que nosotros como profesores buscamos textos que talvez sean de motivación para ellos... cuesta mucho la motivación y sobre todo cuando tienen que pensar más allá, como el pensamiento crítico, opinar sobre algo, la motivación se va abajo y eso también dificulta el proceso en las actividades, porque si yo tengo un estudiante que no tiene motivación obviamente le va costar también poder pensar críticamente o entregar su punto de vista sobre un texto. (Entrevista docente)

A pesar de los esfuerzos de la docente, algunos intentos de motivación, como la lectura domiciliaria, no generaron resultados significativos.

Yo igual el año pasado intenté con ellos trabajar esto de la lectura domiciliaria, pero no dio resultados porque a pesar de que era un texto que yo les mandé, que no tenían que comprarlo, no se motivaron, por lo tanto, igual les tuve que hacer la prueba, pero para mí no fue como algo que diera resultado con los chicos. (Entrevista docente)

Por otro lado, con respecto a la subcategoría **habilidades cognitivas**, la docente identificó las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora, destacando la importancia de localizar la información y procesar la pregunta para inferir correctamente.

Yo creo que primero localizar la información y luego de eso poder dar a conocer como el procesamiento cognitivo de que me dice o de entender la pregunta, ya y ahí como darse cuenta de que es una inferencia y no algo literal, entonces yo creo que eso sería, primero localizar la información y luego poder comprender bien la pregunta. (Entrevista docente)

Yo creo que falta trabajar las habilidades cognitivas a través de un procedimiento de pasos, para evidenciar resultados. (Entrevista docente)

A la gran mayoría de los estudiantes les cuesta estas habilidades cognitivas para inferir. (Entrevista docente)

En conclusión, los resultados muestran que, aunque algunos estudiantes alcanzan niveles inferenciales y críticos, la mayoría requiere apoyos específicos, motivación constante y desarrollo de habilidades cognitivas para progresar más allá del nivel literal.

### **Autonomía lectora**

En esta categoría, el análisis del discurso de la docente permitió evidenciar aspectos relevantes sobre la autonomía lectora de los estudiantes. Se identificó que muchos estudiantes requieren un apoyo explícito para localizar y comprender las respuestas en los textos, especialmente en tareas inferenciales.

Ellos solicitan que uno misma como profesora les diga dónde están las respuestas. A pesar, de que uno les dice que por ejemplo explícitamente no está, pero como que

ellos igual necesitan como del andamiaje por así decirlo de nosotros como profesores para ver dónde están las respuestas. (Entrevista docente)

Asimismo, la docente destacó que el andamiaje constituye una estrategia fundamental para que los estudiantes que presentan mayores dificultades puedan consolidar habilidades básicas de comprensión.

Creo que los demás si tienen un buen andamiaje por parte de nosotros es como lo más básico por así decirlo. (Entrevista docente)

Respecto al tipo de apoyo proporcionado, la docente describió un acompañamiento activo y guiado, donde se busca que los estudiantes comprendan las preguntas y se orienten hacia la respuesta correcta sin dársela directamente.

Lo que yo voy haciendo es como ya, ok, leamos de nuevo la pregunta, a ver, explíqueme usted la pregunta, ¿Qué entendió de la pregunta? Y luego con ello ir indicando, por ejemplo, ya mira la respuesta, búscala acá, como poner más breve los textos para que ellos puedan tener o visualizar que ahí está, pero sin darle las respuestas. (Entrevista docente).

Estos hallazgos permiten constatar lo evidenciado en la evaluación diagnóstica inicial, en la cual se observó que los estudiantes requieren apoyos constantes tanto para la lectura y comprensión de los textos como para confirmar si sus respuestas son correctas. En consecuencia, se puede afirmar que la autonomía lectora de los estudiantes es limitada, lo que refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten la independencia y la autorregulación durante las actividades de comprensión lectora.

### **Estrategias pedagógicas**

En esta categoría se identificaron las principales estrategias pedagógicas utilizadas por la docente para abordar la comprensión lectora en el curso foco. A partir del análisis del discurso, se evidenció que las estrategias se orientaron principalmente al nivel literal, mediante técnicas enseñadas de forma explícita a los estudiantes.

Una de las estrategias destacadas fue el subrayado, el cual la docente señaló como una herramienta que ha favorecido el manejo de habilidades de menor complejidad.

En cuanto por ejemplo a técnicas que les hemos enseñado anteriormente, con el subrayado, ya, siento que eso igual les ha ayudado para poder manejar ya lo más literal. (Entrevista docente)

Asimismo, la docente explicó que, si bien se trabaja con distintos textos, el énfasis continúa estando en la comprensión literal, incorporando variaciones en el orden de las preguntas para evitar respuestas mecánicas.

Nosotros les entregamos como diferentes textos, donde no siempre lo literal, bueno si bien está literal, no siempre está en orden para que ellos también no se acostumbren a estos textos, que es como primera pregunta literal, ya la respuesta está ahí, sino que se ponen por ejemplo una pregunta del final al comienzo y así sucesivamente. (Entrevista docente)

Estos antecedentes evidencian que las estrategias implementadas buscan favorecer la comprensión básica del texto, aunque con limitaciones para profundizar en niveles inferenciales y críticos.

Además, dentro de esta categoría de análisis surgen dos subcategorías: **material utilizado** y **tipo de preguntas**.

Con respecto a la primera subcategoría respecto al **material utilizado**, la docente señaló que trabaja principalmente con textos breves y fragmentados, seleccionados en función de los intereses de los estudiantes.

Siempre lecturas que sean ligadas a sus gustos, ya, más, bueno igual hemos trabajado textos literarios, textos no literarios, textos sacados de internet, fragmentos o incluso textos sacados del libro, pero como mencioné anteriormente que sean fragmentos. (Entrevista docente)

En relación con lo señalado por la docente, se evidenció una brecha entre su percepción y los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica. En dicha evaluación, la

selección de textos vinculados a una realidad cercana a los estudiantes tuvo implicancias directas en sus respuestas, ya que estas se vieron influenciadas principalmente por la experiencia personal del lector, más que por el uso de pistas textuales explícitas o implícitas.

Esta situación se vincula con lo mencionado por la docente respecto a que el trabajo pedagógico se ha centrado mayoritariamente en el nivel literal de comprensión lectora, lo que explicaría que, en la evaluación diagnóstica, los estudiantes presentaran mayores dificultades en los niveles inferencial y crítico, especialmente cuando los textos exigían una interpretación más profunda y una lectura más allá de lo explícito.

En consecuencia, mientras que los resultados en el nivel literal fueron más favorables, el desempeño en los niveles de mayor complejidad se vio limitado, evidenciando que la familiaridad con la temática del texto no fue suficiente para compensar la ausencia de estrategias consolidadas de inferencia y análisis crítico.

Sin embargo, también se identificaron dificultades en la selección de materiales, especialmente debido al contexto multigrado del aula hospitalaria, lo que obliga a alternar entre textos de distintos niveles escolares.

Utilizamos el libro o de primero o de segundo, porque también eso se dificulta mucho, acá como trabajamos con multigrado es como o seleccionamos algo de primero medio o seleccionamos algo de segundo medio qué si se ve un desfase en los libros.  
(Entrevista docente)

La docente destacó la necesidad de realizar adaptaciones constantes, considerando la diversidad de niveles, trayectorias educativas y condiciones de escolarización de los estudiantes, particularmente debido al carácter multigrado del aula hospitalaria y a la presencia de estudiantes desescolarizados del sistema regular.

Acá es necesario porque como trabajamos con multigrados, también trabajamos con chicos que están desescolarizados del sistema, vienen con distintos niveles. Entonces es necesario adaptar los textos. (Entrevista docente)

En relación con el tipo de adaptaciones realizadas, la docente señaló que estas se centraron en la extensión de los textos, el ajuste del vocabulario y la modificación del tipo de preguntas, priorizando aquellas que resultan más accesibles para los estudiantes.

Qué tipo de adaptaciones se realizan, por ejemplo, extensión, que algunos textos sean más cortos que otros. Ya, otra cosa son los vocabularios... también al momento de hacer las preguntas, por ejemplo, hay estudiantes que incluyen, por ejemplo, de alternativas y desarrollo, nosotros trabajamos más preguntas de alternativa y reproducción de textos, por ejemplo. (Entrevista docente)

Respecto a los criterios de planificación, la docente señaló que uno de los aspectos prioritarios fue el conocimiento previo de los estudiantes, considerando sus intereses, niveles de desempeño y características individuales, lo que orientó la selección de textos y las adaptaciones realizadas.

Primero conocer a los estudiantes, ver qué tipos de textos pueden ser por ejemplo no literarios o literarios o qué tipo de temas serían importantes abordar dentro del texto para los chicos y desde ahí buscar la motivación, adaptarnos al nivel, ya por ejemplo acá yo tomo un texto y no lo trabajo con todos los chicos, sino que voy viendo cada nivel y ahí voy adaptando al texto. (Entrevista docente)

En relación con la subcategoría **tipo de preguntas**, la docente señaló que incorpora tanto preguntas de nivel literal como inferencial, aunque reconociendo que estas últimas presentan mayores dificultades para los estudiantes.

Bueno, lo primero es incluir tantas preguntas con respuestas literales y no literales. (Entrevista docente)

Asimismo, la docente identificó una dificultad transversal en la comprensión de las instrucciones, lo que la llevó a incorporar preguntas orientadas específicamente a verificar si los estudiantes comprendieron lo que se les solicita.

Preguntas también de las instrucciones, eso es otra cosa que al momento de hacer las instrucciones también se pregunta a ver si ellos comprendieron... Yo me he dado cuenta de que los chicos ni siquiera algunos comprenden las instrucciones. (Entrevista docente)

Respecto a las preguntas de nivel literal, la docente señaló que estas se orientan principalmente a la identificación de personajes, tipos de texto, títulos y localización de información, además del uso del resumen como estrategia para evaluar la comprensión.

Lo literal, siempre trato de preguntar por ejemplo los personajes, qué tipo de texto es, porque nosotros ya hemos visto distintos textos, ya, qué tipo de texto es, el título, para ver también la localización, si es que ellos logran localizar las partes del texto. Otra cosa que he implementado como a ver, resume el desarrollo del texto, entonces ahí vemos la localización de la información y aparte resumen, porque también el resumen es algo que viene de la comprensión y que a los chicos les ha costado mucho. (Entrevista docente)

En conjunto, estos hallazgos evidencian que las estrategias pedagógicas y las adaptaciones implementadas buscan responder a la diversidad del aula, privilegiando el acceso a la comprensión lectora mediante ajustes metodológicos, aunque con un predominio de actividades centradas en el nivel literal.

### **Vocabulario y redacción**

Respecto al vocabulario, la docente señaló que los estudiantes presentan un repertorio léxico limitado, lo que dificulta la comprensión global de los textos, especialmente cuando estos contienen términos poco frecuentes o propios de determinadas asignaturas. Si bien el trabajo de vocabulario se aborda de manera transversal en distintas áreas del currículo, este no resulta suficiente para garantizar una comprensión autónoma.

Si bien nosotros trabajamos en otras asignaturas vocabulario por ejemplo historia o con los más grandes filosofía, educación ciudadana, siento que eso sí le dificulta mucho la comprensión porque los chicos no están acostumbrados a pesar que nosotros le hemos dicho a como destaca la palabra que no conoces, ya ok. Porque si no comprenden vocabulario es difícil a veces comprender los textos, entonces yo creo que apunta más al vocabulario. (Entrevista docente)

La docente también destacó que, a pesar de promover estrategias como identificar y destacar palabras desconocidas, los estudiantes no las incorporan de manera sistemática, lo

que evidencia una escasa internalización de estrategias metacognitivas relacionadas con el manejo del vocabulario. Esto se traduce en una dependencia constante del apoyo docente para aclarar significados, limitando la autonomía lectora.

En relación con la redacción, la docente identificó dificultades principalmente asociadas a la justificación escrita de respuestas, lo que afecta tanto la comprensión lectora como la expresión de ideas. Desde su experiencia, estas dificultades se manifiestan en la organización de las ideas, la coherencia y la claridad del discurso escrito.

Yo creo que primero la redacción, ya como apuntada a la redacción, porque nosotros casi siempre acá lo que hacemos es quizás no al tiro oralmente, que me presenten algo, que me expliquen algo, sino primero redactamos la respuesta o redactamos por ejemplo las presentaciones, disertaciones se redactan y luego pasa al oral, entonces yo creo que apunta a la redacción como a poder redactar de buena forma su respuesta.

La docente explicó que el trabajo pedagógico prioriza inicialmente la producción escrita antes de la expresión oral, con el objetivo de fortalecer la estructuración del pensamiento. No obstante, los estudiantes presentan dificultades para redactar respuestas claras y completas, lo que evidencia una debilidad en los procesos de escritura como apoyo a la comprensión.

En conjunto, los hallazgos de esta categoría permiten afirmar que las limitaciones en vocabulario y redacción constituyen barreras internas relevantes para la comprensión lectora, ya que afectan tanto la decodificación del significado de los textos como la capacidad de los estudiantes para elaborar y justificar sus respuestas de manera escrita.

### **Contexto**

Con respecto a la última categoría matriz derivada de la entrevista, fue posible evidenciar que el contexto, según lo mencionado, por la docente es un factor influyente dentro del desarrollo lector de los y las estudiantes. Dentro de este contexto surgieron tres subcategorías con respecto al tipo de contexto.

En relación con la primera subcategoría: **contexto familiar**, la docente señaló que la familia cumple un rol relevante en el fomento de la lectura; sin embargo, evidenció una escasa implicancia familiar en el desarrollo de hábitos lectores. Esta falta de estimulación temprana y de modelos lectores en el hogar se configuró como una barrera para la comprensión lectora.

Las familias en sí no fomentan la parte lectora de los chicos y todos sabemos que comenzar a leer desde pequeños cuando somos más grandes nos ayuda a comprender mejor, pero si cuando pequeño nunca tomaron un libro o ellos no ven que en su familia alguien tiene ese proceso lector o lo tiene como internalizado para ello es cómo ¿porque yo lo tengo que hacer? (Entrevista docente)

Asimismo, la docente relacionó esta falta de apoyo familiar con experiencias previas poco exitosas, como la lectura domiciliaria, donde no se evidenció acompañamiento ni motivación desde el hogar.

Yo le di la actividad de leer domiciliarmente algo y al final como que no se motivaron y tampoco tuve la ayuda de todas las familias. (Entrevista docente)

Estos antecedentes permiten identificar al contexto familiar como una barrera externa que incide directamente en la motivación, el hábito lector y, en consecuencia, en la comprensión lectora de los estudiantes.

La segunda subcategoría se relaciona con los **diagnósticos** que presentan los estudiantes, los cuales influyen directamente en sus procesos de comprensión lectora. La docente destacó un caso particular de una estudiante con un diagnóstico cognitivo poco frecuente, asociado a dificultades en la comprensión y en el procesamiento de la información auditiva, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Ella tiene un síndrome, un síndrome que muy pocas personas lo tienen en el país... asociado a la comprensión, también ella está escuchando mucho menos, entonces también obviamente le dificulta cuando uno le explica algo en las instrucciones. (Entrevista docente)

Asimismo, la docente mencionó la presencia significativa de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), lo que afecta directamente la atención sostenida durante las clases y dificulta la comprensión de instrucciones y textos.

Tenemos mucho TDAH, eso obviamente la atención para ellos cualquier cosa los va a desconcentrar y ahí cuando ya los desconcentra es como ya, volvamos de nuevo a esto, fíjate, entregar las indicaciones... Así que sí siento que va, va ligado a las condiciones que tienen los chicos acá. (Entrevista docente)

Estos diagnósticos implicaron la necesidad de adaptaciones permanentes, tanto en las instrucciones como en el acompañamiento durante las actividades de lectura.

Finalmente, la docente vinculó las dificultades de comprensión lectora con factores **socioemocionales** y contextos de vulnerabilidad, particularmente en estudiantes que presentan problemáticas familiares significativas. Se destacó un caso específico en el que el contexto familiar desfavorable afectó directamente la concentración, la motivación y la adquisición de hábitos de estudio.

Hay uno de los estudiantes de primero y segundo medio, que él llegó acá por dificultades o problemas familiares, su contexto es un contexto que en verdad no está al pendiente de él, entonces ¿Qué genera todo esto? Genera que él también no tenga hábitos de estudio y todos sabemos que al no tener hábitos de estudio dificulta mucho más la comprensión, o sea yo pensando desde el ámbito de lenguaje y literatura, la comprensión, también es un niño que viene con problemas de la casa, entonces su concentración y su mente no están en aprender lo que yo les estoy diciendo. (Entrevista docente)

Frente a esta situación, la docente señaló la necesidad de realizar adaptaciones individualizadas, tales como actividades más breves y un acompañamiento constante, con el fin de evitar que la carga emocional interfiera con los procesos de aprendizaje.

Con él es necesario adaptar por ejemplo las actividades que se realicen a algo más corto, que tenga un apoyo constante de las profesoras para que como decía anteriormente, eso que piensa o que tiene en su mente no sobrepase lo que yo le estoy enseñando o lo que las profesoras le están enseñando. Así que yo creo que él como apuntando a cómo ya a un tema más emocional si dificulta lo que es el tema de la comprensión o el contenido que se está abordando. (Entrevista docente)

### **Síntesis diagnóstica integrada**

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica, tanto desde la evaluación de comprensión lectora escrita como de la entrevista semiestructurada aplicada a la docente, fue posible construir una visión integral del estado inicial de los estudiantes en relación con la comprensión lectora en el contexto de aula hospitalaria.

En términos generales, se evidenció que el nivel literal de comprensión lectora se encontraba relativamente más consolidado en la mayoría de los estudiantes, lo que se manifestó tanto en los resultados de la prueba diagnóstica como en la percepción docente. Las habilidades de localización de información explícita, identificación de personajes, reconocimiento del tipo de texto y reproducción de información fueron las que presentaron un mejor desempeño. Esto se relacionó directamente con el énfasis pedagógico que históricamente se ha dado al trabajo en este nivel, así como con el uso de estrategias como el subrayado y preguntas literales.

No obstante, se identificaron dificultades significativas en los niveles inferencial y crítico, observándose que solo un grupo reducido de estudiantes logró desenvolverse adecuadamente en tareas que requerían leer entre líneas, interpretar información implícita o emitir juicios personales fundamentados en el texto. Esta situación fue coherente con el discurso de la docente, quien reconoció que la mayoría del curso presenta dificultades para inferir y que estas habilidades requieren un acompañamiento constante. Asimismo, se evidenció que, cuando los textos abordaban temáticas cercanas a la realidad de los estudiantes, las respuestas tendían a apoyarse más en la experiencia personal que en el uso de pistas textuales, lo que limitó la profundidad del análisis lector.

En relación con la autonomía lectora, tanto la evaluación diagnóstica como la entrevista permitieron constatar que los estudiantes presentan una dependencia significativa del apoyo docente, especialmente al momento de comprender consignas, formular respuestas y validar sus producciones. La necesidad constante de confirmación y andamiaje evidenció una autonomía lectora incipiente, particularmente en tareas de mayor complejidad cognitiva.

Por otra parte, se identificaron barreras internas asociadas al vocabulario y la redacción, las cuales incidieron directamente en la comprensión lectora. El repertorio léxico limitado dificultó la comprensión global de los textos, mientras que las debilidades en la producción escrita afectaron la capacidad de los estudiantes para justificar respuestas y organizar sus ideas de manera coherente. Estas dificultades se manifestaron tanto en la interpretación de los textos como en la expresión escrita de la comprensión.

Desde una perspectiva contextual, se reconoció la influencia de factores externos relevantes, tales como la escasa implicancia familiar en el fomento lector, la presencia de diagnósticos que afectan la atención, la memoria y el procesamiento cognitivo, así como situaciones de vulnerabilidad socioemocional. Estos elementos incidieron en la motivación, la concentración y los hábitos de estudio de los estudiantes, reforzando la necesidad de adaptaciones pedagógicas permanentes y de un enfoque flexible y diferenciado.

En síntesis, el diagnóstico permitió identificar un grupo de estudiantes que presenta fortalezas en habilidades lectoras básicas, pero que evidencia dificultades persistentes en los niveles inferencial y crítico, una autonomía lectora limitada y barreras asociadas al vocabulario, la redacción y el contexto. Estos resultados fundamentan la necesidad de diseñar e implementar un plan de acción pedagógico orientado al fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora en sus niveles superiores, promoviendo el desarrollo de estrategias inferenciales, el uso consciente de pistas textuales y el aumento gradual de la autonomía lectora, considerando las características y necesidades propias del contexto de aula hospitalaria.

## 7.2 Resultados etapa implementación

El presente apartado expone los resultados obtenidos a partir de la etapa de implementación del plan de acción, desarrollada a lo largo de ocho sesiones pedagógicas con estudiantes de I° y II° medio pertenecientes a un aula hospitalaria.

Esta implementación se vinculó directamente con el objetivo específico de la investigación, cuyo propósito fue diseñar e implementar estrategias pedagógicas diversificadas que promovieron el desarrollo de la autonomía y comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, considerando las características académicas, emocionales y contextuales del estudiantado.

Las ocho sesiones se llevaron a cabo dentro del horario pedagógico correspondiente a la asignatura de Lengua y Literatura. Cada sesión incorporó distintos tipos y modalidades de texto, así como estrategias diversificadas, tales como lectura guiada, audiolibros, juegos de mesa, actividades lúdicas, dramatización, análisis de casos, toma de decisiones en textos interactivos y argumentación oral. Si bien las estrategias variaron entre sesiones, todas compartieron un eje común: el trabajo sistemático de los tres niveles de comprensión lectora.

En la mayoría de las sesiones, los y las estudiantes debieron responder preguntas de comprensión literal, inferencial y crítica en sus bitácoras de lectura, las cuales funcionaron como principal producto escrito de la implementación. Se exceptúan las sesiones n.º3 y n.º7, donde, debido a la naturaleza de las estrategias utilizadas, juegos predominantemente físicos y orales, la evaluación se centró en la observación directa, la participación oral y el desempeño durante la actividad.

La implementación permitió recoger información tanto cuantitativa como cualitativa sobre los avances en comprensión lectora del estudiantado. Los datos cuantitativos se

obtuvieron a partir de puntajes asignados mediante listas de cotejo y rúbricas, mientras que los datos cualitativos se construyeron a partir del análisis de las bitácoras de lectura, los registros de observación y las reflexiones docentes realizadas durante el proceso.

Los resultados se presentan organizados por participación, nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) y autonomía, incluyendo evidencias cuantitativas (resultados por sesión y estudiante), análisis descriptivo del desempeño observado, ejemplos representativos de respuestas estudiantiles, y un análisis interpretativo.

Finalmente, este apartado concluyo con una síntesis diagnóstica, en la que se integran los principales avances, dificultades persistentes y elementos relevantes a considerar para el diseño y ajuste de la evaluación final del plan de acción, así como para la proyección de futuras intervenciones pedagógicas en contextos educativos hospitalarios.

### **Sesión N°1**

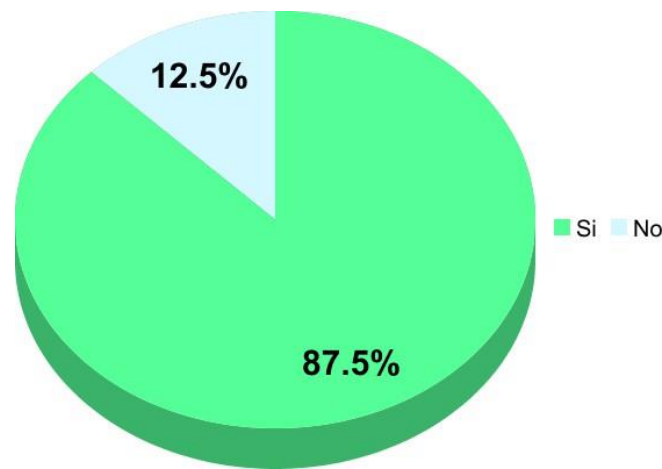
La Sesión N°1 tuvo como propósito iniciar el trabajo sistemático de la comprensión lectora, con énfasis en la identificación de información explícita e implícita a partir de textos breves. La sesión se desarrolló en un tiempo aproximado de 90 minutos y se organizó en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

La sesión contó con la participación de ocho estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una lista de cotejo enfocada en la participación en la lectura compartida, la identificación de información explícita e implícita, la comprensión crítica y el uso de los instrumentos de apoyo al proceso lector, considerando su autonomía.

### **Participación**

#### **Figura 8**

*Porcentajes globales de participación*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con el criterio “participa activamente en la lectura compartida”, registrado mediante la lista de cotejo, se observó que el 87,5% de los y las estudiantes (7 de 8) fue evaluado positivamente, evidenciando una participación activa tanto en la lectura guiada como en el conversatorio inicial. Solo un estudiante (12,5%) obtuvo evaluación negativa en este criterio, principalmente debido a dificultades para mantener la atención sostenida o a actitudes iniciales de desmotivación frente a la actividad.

A nivel general, la participación durante la sesión se caracterizó por un involucramiento sostenido en las actividades propuestas. En la mayoría de los casos, los y las estudiantes se mostraron dispuestos a leer, comentar y relacionar el contenido de los textos con sus experiencias personales. Un elemento que favoreció significativamente este compromiso fue el uso de textos cercanos a sus intereses, especialmente “El videojuego”, cuya temática vinculada a la amistad y a los videojuegos generó motivación y redujo la resistencia inicial hacia la lectura. Esto se evidenció, por ejemplo, en las respuestas entregadas ante la pregunta “¿qué fue lo que más te gustó?”, donde varios estudiantes aludieron directamente a la temática del texto.

Asimismo, se observaron diferencias individuales que enriquecen la comprensión del funcionamiento del grupo. Algunos/as estudiantes mostraron una participación más autónoma (AC, ML), aunque acompañada de respuestas breves, mientras que otros/as destacaron por su actitud colaborativa y disposición a apoyar a sus compañeros durante la lectura y el diálogo colectivo (JV). También se identificaron casos de estudiantes (CG, VC) que, pese a iniciar la sesión con baja motivación, lograron involucrarse progresivamente en la actividad, especialmente gracias a estrategias como la lectura guiada y el uso de preguntas orientadoras.

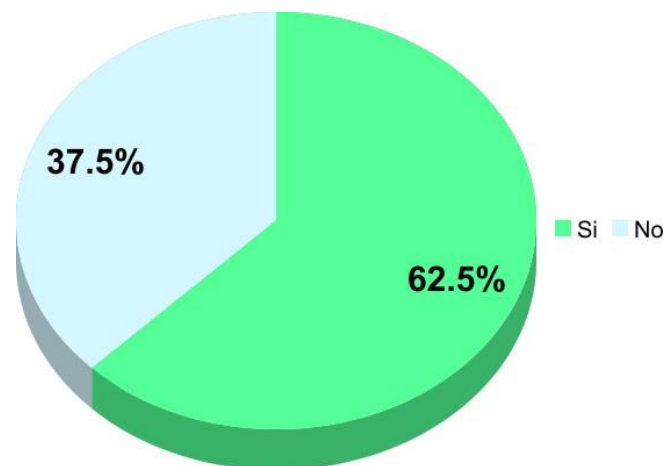
De manera particular, se registraron estudiantes que demostraron un alto nivel de compromiso, participando activamente en todas las etapas de la clase y manifestando interés por profundizar en la comprensión del texto (AM y CM). En contraste, otros estudiantes (NL), si bien participaron de la sesión, tendieron a distraerse en algunos momentos, lo que se reflejó en la brevedad de sus respuestas escritas o en la necesidad de apoyo adicional por parte de la docente.

En conjunto, los resultados permitieron afirmar que la mayoría del grupo logró sostener una participación activa y pertinente durante la sesión, favorecida por el uso de textos cercanos a sus intereses y por una estructura de trabajo guiada. La participación observada resulta un elemento relevante para comprender las condiciones en que se desarrolló el proceso lector, ya que el involucramiento activo de los y las estudiantes constituye un factor clave para la comprensión y la construcción de sentido durante la lectura.

## **Comprensión literal**

### **Figura 9**

*Porcentajes globales nivel literal*



*Nota: Elaboración propia.*

Con respecto al segundo criterio evaluado en la lista de cotejo, “identifica información explícita en el texto”, este fue evaluado a través de la elaboración de un resumen y la identificación de los personajes principales, con el objetivo de observar la capacidad del estudiantado para reconocer y organizar información directamente presente en el texto.

En relación con este criterio de comprensión explícita, los resultados evidenciaron que el 62,5% de los y las estudiantes (5 de 8) logró identificar adecuadamente la información concreta del texto, elaborando un resumen que cumplía con los elementos esperados: identificación de los personajes principales, mención de los hechos más relevantes y establecimiento adecuado de relaciones de causa y consecuencia. Estos estudiantes demostraron una lectura literal efectiva, reconociendo la información explícita y organizándola de manera coherente.

Por otro lado, el 37,5% del grupo (3 estudiantes) no alcanzó el nivel esperado en esta habilidad. Si bien lograron identificar aspectos básicos, como los personajes principales, sus resúmenes se caracterizaron por ser breves, vagos o excesivamente generales, sin profundizar en los hechos clave ni respetar con claridad la secuencia narrativa del texto. Esto evidencia que, aunque estos estudiantes pueden reconocer información explícita, aún

presentan dificultades para organizarla y expresarla de manera más elaborada en formato de resumen.

A nivel individual, se observaron diferencias relevantes que permiten profundizar el análisis. Por ejemplo, el estudiante CM elaboró una respuesta con escasa conexión con el texto, centrándose únicamente en la temática general y realizando alusiones amplias a la amistad, sin recuperar hechos literales específicos. En contraste (CG y NL) lograron identificar los hechos principales del texto sin necesidad de releer; sin embargo, sus respuestas escritas tendieron a ser breves, lo que sugirió que la dificultad se relaciona más con la expresión escrita que con la comprensión literal propiamente tal.

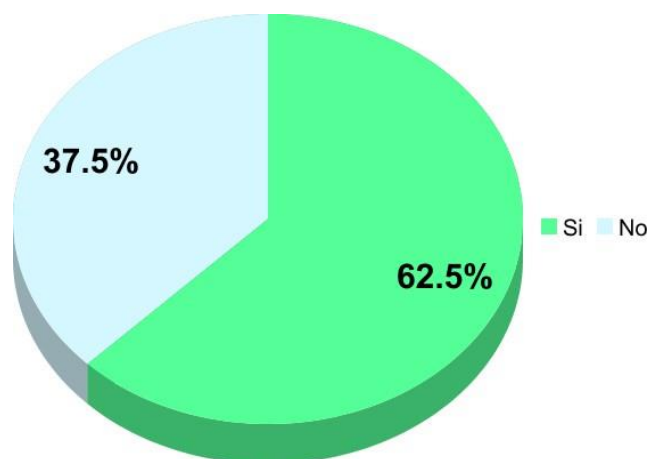
En otros casos, como los de AC y AM, los resúmenes fueron adecuados pero muy concisos (por ejemplo: “dos amigos que querían un videojuego y tuvieron que pelear por conseguirlo”), lo que evidenció una comprensión explícita correcta, aunque con escasa elaboración. En contraste, ML, VC y JV elaboraron resúmenes más detallados, enumerando hechos literales del texto e incorporando información específica, como la cantidad de copias del videojuego o las acciones concretas de los personajes, lo que demuestra un dominio sólido de la información explícita.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la comprensión literal, entendida como la identificación de información explícita presente en el texto, se encontraba en proceso de consolidación en la mayoría de los y las estudiantes. Si bien lograron reconocer los elementos fundamentales de la narración, persisten dificultades relacionadas con la organización de la información y su expresión escrita en formato de resumen. La comprensión literal constituye un nivel basal de la comprensión lectora, pero requiere del desarrollo de estrategias específicas, como la selección de ideas relevantes y la organización secuencial de la información para transformarse en un aprendizaje más profundo. En este sentido, se vuelve necesario continuar fortaleciendo el trabajo con estrategias de lectura guiada, que permitan apoyar progresivamente a los y las estudiantes en este nivel.

## Comprensión inferencial

**Figura 10**

*Porcentajes globales nivel inferencial*



*Nota:* Elaboración propia.

Con respecto al tercer criterio evaluado, “identificar información implícita en el texto”, este fue abordado mediante la resolución de tres preguntas de nivel inferencial, orientadas a que los y las estudiantes dedujeran características de los personajes, interpretaran emociones no expresadas de manera explícita y justificaran decisiones relevantes dentro del desarrollo narrativo. Estas preguntas exigieron que el estudiantado utilizara pistas textuales, activara conocimientos previos y estableciera conexiones significativas más allá de la información literal.

Según la lista de cotejo aplicada, cinco estudiantes (62,5%) lograron identificar información implícita en el texto, mientras que tres estudiantes (37,5%) no alcanzaron el criterio esperado. Esta distribución refleja que, si bien existe un grupo que presenta avances iniciales en la habilidad inferencial, aún una proporción significativa del grupo requiere apoyo sistemático para avanzar hacia una comprensión más profunda del texto.

**Tabla 14**

*Respuestas inferenciales*

<b>Estudiante</b>	<b>Aunque Alex perdió, felicitó a Leo con una sonrisa ¿Qué podemos decir de su forma de manejar la derrota?</b>	<b>¿Por qué crees que el dueño de la tienda decidió resolver el problema con un torneo en vez de otra solución?</b>	<b>Leo describe su Victoria como “agridulce”, ¿Qué emociones podemos deducir que sintió además de alegría?</b>
<b>JV</b>	Podemos deducir que Alex tiene una forma positiva al manejar derrotas, donde prefiere evitar conflictos y aceptar su pérdida.	Porque todos podían participar y tener una oportunidad de ganar, lo que era justo para todos.	Culpa, ya que se sentía mal por haberle ganado a Alex.
<b>NL</b>	Era aceptar que perdió y estar feliz por su amigo.	Porque solo había un videojuego y había mucha gente	Porque se sintió mal que su amigo y sintió culpa
<b>AC</b>	Que estaba cansado pero feliz de que ganara su amigo.	Para ver si eran capaces de todo y lograr sus metas.	Sintió culpa y pena por su amigo.
<b>ML</b>	La maneja bien.	Porque habría injusticia	Se sintió decepcionado
<b>CG</b>	Puedo deducir que toma la derrota de forma pasiva sin hacer daño a nadie.	Yo creo que para que sea justo para todos.	Quizás remordimiento por su amigo.
<b>VC</b>	Podemos decir que Alex sabe perder.	Porque al hacer un torneo se hace de una manera más justa haciendo que el que	Podemos decir que sintió culpa porque ambos querían el juego.

---

		quiera el juego que se lo gane.	
<b>CM</b>	Que se emocionó porque felicito a su amigo.	Para que no se enojara.	Desagrado furia alegría tristeza.
<b>AM</b>	Qué sabe perder.	Para que no hubiera peleas.	Porque su amigo estaba triste y Leo estaba triste.

---

*Nota:* Elaboración propia: esta tabla evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a las preguntas inferenciales planteadas en la sesión 2.

Los y las estudiantes que sí lograron identificar información implícita (JV, NL, CG, VC y AM) entregaron respuestas que permitieron deducir rasgos de los personajes, interpretar emociones complejas o justificar decisiones narrativas presentes en el texto. Por ejemplo, ante la pregunta “Aunque Alex perdió, felicitó a Leo con una sonrisa. ¿Qué podemos decir de su forma de manejar la derrota?”, estos estudiantes lograron inferir actitudes como aceptación, madurez o manejo positivo de la frustración. Asimismo, al analizar la victoria “agridulce” de Leo, identificaron emociones como culpa, pena o remordimiento, evidenciando una lectura que va más allá de lo explícito.

En estos casos, se observó un uso adecuado de pistas textuales para fundamentar las inferencias, lo que coincide con lo planteado por Betancur y Mejía (2018), quienes señalan que inferir implica relacionar la información del texto con conocimientos previos y formular hipótesis coherentes a partir de indicios narrativos.

No obstante, dentro de este mismo grupo se evidenciaron diferencias en el nivel de elaboración. Estudiantes como JV y VC entregaron respuestas más completas y justificadas, demostrando una comprensión inferencial más consolidada. En cambio, otros estudiantes, como NL y AM, lograron realizar deducciones pertinentes, pero con explicaciones breves o poco desarrolladas, lo que indica que, aunque alcanzan el criterio, su nivel de profundidad inferencial aún se encuentra en proceso de fortalecimiento.

Por otro lado, tres estudiantes (AC, ML y CM) no lograron identificar información implícita de manera adecuada. En sus respuestas se observó una tendencia a formular ideas vagas, afirmaciones generales o interpretaciones que no se vinculan claramente con las pistas del texto. Este patrón se relaciona con una lectura literal ampliada, en la que el lector intenta responder desde intuiciones personales o experiencias propias, sin fundamentar sus respuestas en la información narrativa disponible. En algunos casos, como el de AC, se evidencia un acercamiento inicial a la inferencia, al mencionar emociones o situaciones, pero la ausencia de justificación impide que la respuesta cumpla con el criterio evaluado.

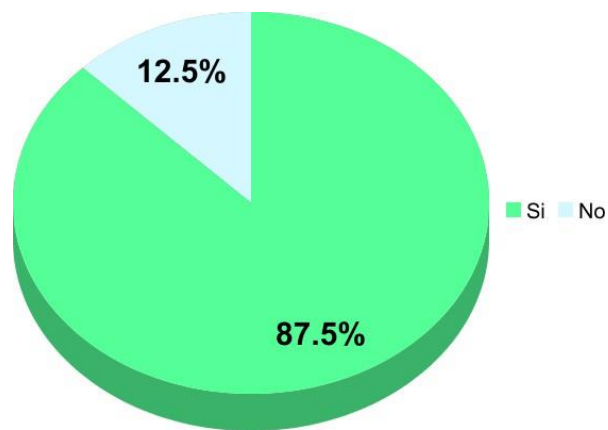
Finalmente, se constató que la comprensión implícita estuvo influenciada por factores como la atención sostenida y la familiaridad con este tipo de preguntas. Los estudiantes con mayor autonomía lectora y mejor autorregulación lograron construir inferencias más profundas y pertinentes, mientras que aquellos afectados por distractores o menor motivación tendieron a emitir respuestas más superficiales o descontextualizadas.

En síntesis, los resultados de esta primera sesión evidencian que la comprensión inferencial se encuentra en una fase inicial de desarrollo en la mayoría del grupo. Si bien cinco estudiantes alcanzaron el criterio esperado, solo una parte de ellos logró hacerlo con un nivel argumentativo sólido y fundamentado en pistas textuales. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de continuar implementando estrategias de mediación explícita, tales como el modelamiento de inferencias, el uso sistemático de preguntas guiadas y la reconstrucción colectiva del sentido del texto, con el fin de fortalecer progresivamente esta habilidad en las sesiones posteriores del plan de acción.

### **Comprensión crítica**

#### **Figura 11**

*Porcentajes globales nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia.

Con respecto al cuarto criterio evaluado “emite juicios fundamentados”, fue abordado a partir de tres preguntas orientadas a evaluar la capacidad para emitir juicios personales, valorar las acciones de los personajes y fundamentar decisiones propias en relación con el texto leído.

Los resultados muestran que siete de los ocho estudiantes (87,5%) lograron formular respuestas críticas adecuadas, mientras que un estudiante (12,5%), correspondiente a CM, presentó dificultades relevantes para justificar sus opiniones, limitándose a respuestas generales o desvinculadas del texto.

**Tabla 14**

*Respuestas críticas*

Estudiante	¿Crees que Leo hizo lo correcto al compartir el videojuego con Alex? ¿Por qué?	¿Qué tan realista consideras que es la forma en que los videojuegos influyen en la vida de los/as adolescentes según lo descrito en la historia?	Si tuvieras estado en el lugar de Leo, ¿Habrías compartido el juego? Fundamento de tu respuesta

---

<b>AM</b>	Sí porque la amistad es primero que un juego.	Hay jóvenes que cambian de la personalidad.	Sí porque los amigos son primero.
<b>CM</b>	Sí por qué lo quiso ayudar.	Sí porque jugar entre amigos.	Sí porque soy muy buena persona.
<b>VC</b>	Sí fue lo correcto porque mejor compartir que otra cosa.	Influye en la forma de pasar el tiempo o sea que es algo positivo.	No porque estar prestando y devolviendo el juego no es lo mismo.
<b>CG</b>	Sí porque el juego se puede disfrutar de 2 y es mejor que jugar solo.	Sí porque he visto como hay gente que se desespera.	Sí porque me gustaría que otros que no tienen recursos para no tenerlo puedan disfrutarlo tanto como yo.
<b>ML</b>	Sí, porque se hubiera sentido mal.	Crean amistades.	Si, porque también me hubiera sentido mal.
<b>AC</b>	Sí porque después de todo eran amigos.	No lo considero tan realista porque todos tenemos límites o capacidades distintas.	Siendo honesta sí lo compartiría porque mis amigos son lo más importante para mí.
<b>NL</b>	Sí porque eso es lo que hacen los amigos.	Muy realista ya que es una adicción.	Sí porque sería empático y buen amigo.
<b>JV</b>	Sí, estoy de acuerdo, ya que ambos tenían ansias por probar el juego. Fue considerado con su amigo y los dos quedaron contentos.	Muy realista, estamos en tiempo donde los jóvenes pasan y se pasan su vida enfrente de pantallas, ya es normal que generen obsesión por un videojuego o etc.	Si, ya que creo que es más divertido jugar con compañía.

---

*Nota:* Elaboración propia: esta tabla evidencia las respuestas de los y las estudiantes con respecto a las preguntas críticas planteadas en la sesión 2.

En términos generales, los y las estudiantes lograron emitir juicios claros respecto a las acciones de los personajes, especialmente en relación con el valor de la amistad, el acto de compartir y la carga emocional asociada al videojuego. La mayoría fundamentó sus respuestas desde perspectivas afectivas, éticas o relacionales, utilizando expresiones como “la amistad es primero”, “eso es lo que hacen los amigos” o “se hubiera sentido mal”. Esto evidencia un inicio en el desarrollo de la comprensión crítica, al vincular el contenido del texto con experiencias personales y valores propios.

Dentro del grupo que alcanzó el criterio, se observaron distintos niveles de profundidad argumentativa. Estudiantes como JV, AC y CG destacaron por elaborar respuestas más completas, integrando elementos del texto con una reflexión personal. Por ejemplo, JV fundamenta su postura señalando que ambos personajes “tenían ansias por probar el juego”, conectando explícitamente el conflicto narrativo con su juicio crítico. De manera similar, AC introduce una reflexión ética al señalar que “todos tenemos límites o capacidades distintas”, evidenciando una lectura más analítica y consciente de los matices del texto.

Por otro lado, estudiantes como NL, AM y ML lograron responder adecuadamente, pero con argumentaciones más breves y centradas principalmente en lo emocional, tales como la empatía o el temor a dañar la amistad. Si bien estas respuestas cumplen con el criterio de comprensión crítica, aún requieren avanzar hacia una mayor explicitación de razones y una vinculación más directa con situaciones específicas del texto para fortalecer su profundidad argumentativa.

El único estudiante que no alcanzó el criterio fue CM, quien respondió afirmativamente a las preguntas, pero sin una justificación pertinente, recurriendo a afirmaciones generales o autorreferenciales como “sí porque soy muy buena persona”. Este

tipo de respuestas se asocia a juicios basados en intuiciones personales, sin un respaldo textual ni un razonamiento crítico explícito.

En síntesis, los resultados evidencian que la comprensión crítica comenzó a desarrollarse de manera significativa en la mayoría del estudiantado, permitiéndoles emitir juicios y valorar acciones desde una perspectiva personal y ética. No obstante, el nivel de elaboración fue heterogéneo, lo que refuerza la necesidad de continuar trabajando la argumentación explícita, el modelamiento de respuestas críticas y el uso de preguntas guiadas que favorezcan el tránsito desde opiniones afectivas hacia reflexiones más profundas y fundamentadas en sesiones posteriores.

### **Autonomía lectora**

En relación con la autonomía lectora, entendida como la capacidad del estudiante para abordar la lectura y responder preguntas de comprensión con menor dependencia de la mediación docente, los resultados de la sesión evidencian un nivel inicial y altamente guiado en la mayoría del grupo.

Durante el desarrollo de la sesión, se observó que la totalidad de los estudiantes requirió la lectura mediada de las preguntas de la bitácora por parte de la docente para comprender las consignas y avanzar en sus respuestas. De manera recurrente, los estudiantes manifestaron dudas respecto a si “estaba bien así” o si “eso era lo que debían hacer”, lo que da cuenta de una constante búsqueda de validación externa y de una baja seguridad para enfrentar las tareas lectoras de forma independiente.

Asimismo, no se evidenció relectura espontánea del texto como estrategia de comprensión. En la mayoría de los casos, cuando surgían dudas o respuestas incompletas, fue necesario que la docente indicara explícitamente la necesidad de volver al texto, orientando la búsqueda de información relevante y señalando fragmentos específicos. Esto refleja dificultades en la autorregulación del proceso lector y en el uso autónomo de estrategias de comprensión.

Una excepción relevante fue el caso del estudiante JV, quien en algunas ocasiones volvió al texto por iniciativa propia para confirmar información o profundizar sus respuestas, lo que evidencia un nivel incipiente de autonomía lectora en comparación con sus pares. Sin embargo, incluso en este caso, la autonomía no fue completamente sostenida, manteniéndose la necesidad de acompañamiento docente en determinados momentos de la actividad.

En términos generales, todos los estudiantes requirieron mediación constante para leer, comprender y responder las preguntas, lo que resulta coherente con el contexto de aula hospitalaria y con las características cognitivas, emocionales y atencionales del grupo. Este hallazgo no se interpreta como una carencia, sino como una condición de base desde la cual se diseñaron estrategias altamente guiadas, diversificadas y ajustadas a las necesidades del estudiantado.

Estos resultados permiten afirmar que la autonomía lectora se encuentra en una etapa inicial de desarrollo, predominando un modelo de lectura dependiente del andamiaje docente. Tal como señala Lerner (2002), la autonomía lectora no se construye de manera espontánea, sino a partir de experiencias sistemáticas de mediación, modelamiento y acompañamiento progresivo, elementos que comenzaron a instalarse en esta primera sesión y que se profundizarán en las sesiones posteriores de la intervención.

En síntesis, la sesión permitió identificar con claridad el punto de partida del grupo en relación con la autonomía lectora, constituyéndose en un insumo fundamental para orientar la progresión de las estrategias pedagógicas implementadas, especialmente aquellas orientadas a favorecer la toma de decisiones lectoras, la relectura autónoma y la disminución gradual de la dependencia del apoyo docente.

### **Síntesis reflexiva y ajustes**

En función de los resultados obtenidos en la primera sesión, se identifica que los y las estudiantes presentan mayores avances en la comprensión explícita y crítica, mientras que la comprensión implícita y la autonomía lectora se configuran como los principales desafíos del proceso. Si bien la participación fue mayoritariamente activa, esta se sostuvo principalmente gracias a una mediación constante por parte de la docente, lo que evidencia una alta dependencia del andamiaje pedagógico.

La reflexión sobre la implementación de la sesión permite concluir que las estrategias altamente guiadas como la lectura compartida, las preguntas orientadoras y la discusión grupal, resultaron fundamentales para favorecer la comprensión del texto en un contexto de aula hospitalaria. No obstante, también se observa la necesidad de diversificar los recursos y modelar de manera más explícita los procesos inferenciales, especialmente para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades para justificar sus respuestas a partir de pistas textuales.

A partir de lo anterior, se definen ajustes para la sesión siguiente orientados a fortalecer la comprensión implícita y avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía lectora. Entre estos ajustes se considera la incorporación de recursos auditivos y visuales, el uso de modelos de respuesta inferencial, la reducción de la demanda escrita en determinados casos y el diseño de actividades breves y estructuradas que favorezcan la atención sostenida y la autorregulación del proceso lector.

## **Sesión N°2**

La Sesión N°2 tuvo como propósito profundizar en el desarrollo de la habilidad de inferir información implícita a partir de un audiolibro. La sesión se desarrolló en un tiempo aproximado de 90 minutos y se organizó en tres momentos principales: activación, desarrollo y cierre.

En total, participaron cinco estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una rúbrica centrada en la comprensión literal, inferencial y crítica, así como en la capacidad de

elaborar inferencias a partir del texto trabajado, permitiendo recoger información relevante para el análisis de los resultados de la etapa de implementación.

### **Participación**

La participación y la disposición hacia las actividades durante la Sesión N°2 estuvieron fuertemente influenciadas por la incorporación de estrategias lúdicas, particularmente el puzle inferencial utilizado en la fase de activación. Este recurso generó una atmósfera dinámica y motivadora, en la que los y las estudiantes se mostraron interesados en completar la figura final, abordando la comprensión lectora desde una lógica de exploración y descubrimiento.

Esta modalidad favoreció una actitud positiva hacia la actividad y contribuyó a disminuir la resistencia inicial frente a la lectura de un texto narrativo de mayor complejidad.

En términos generales, la participación del grupo se caracterizó por un interés inicial elevado, favorecido por el componente lúdico de la sesión. Este recurso resultó especialmente efectivo para activar la motivación y reducir la ansiedad asociada a la lectura de un texto literario complejo como El corazón delator. Sin embargo, las diferencias observadas entre los y las estudiantes evidencian la necesidad de mantener estrategias diversificadas que combinen el juego con apoyos específicos para quienes presentan mayores desafíos en la autorregulación y la atención.

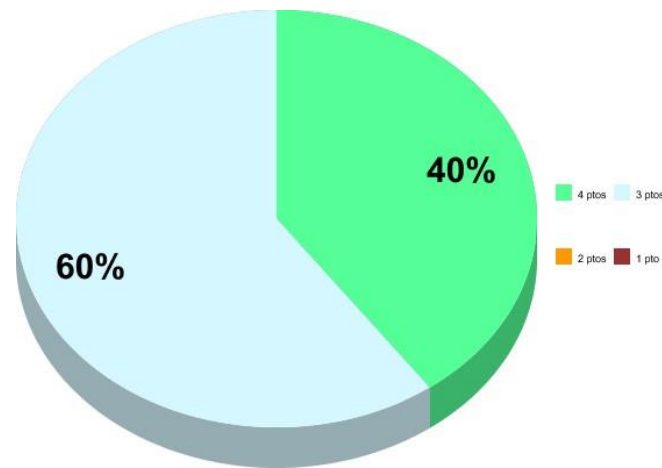
### **Nivel literal**

Para la evaluación del nivel literal de comprensión lectora, se aplicaron dos preguntas orientadas a identificar información explícita entregada directamente por el audiolibro El corazón delator.

Estas preguntas tuvieron como objetivo verificar si los y las estudiantes eran capaces de recuperar datos concretos del relato, específicamente la bebida que el joven prepara al anciano y el objeto que utiliza para observar mientras duerme.

### **Figura 12**

*Porcentajes globales nivel literal*



*Nota:* Elaboración propia.

Este apartado tenía 4 niveles de puntuación:

- 4 puntos: responde correctamente con claridad a las preguntas literales.
- 3 puntos: responde correctamente al menos una de las dos preguntas literales
- 2 puntos: responde parcialmente con confusión a las preguntas literales.
- 1 punto: no logra responder correctamente a las preguntas literales.

Los resultados evidencian que el 40% de los estudiantes (2 de 5) logró responder correctamente a ambas preguntas literales, demostrando una adecuada recuperación de información explícita del texto. En tanto, el 60% restante (3 estudiantes) respondió correctamente solo una de las dos preguntas, lo que indica que, si bien existe comprensión de los hechos principales, aún se presentan dificultades para mantener una atención sostenida y recuperar con precisión todos los detalles del relato.

**Tabla 16**

*Respuestas literales*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta esperada</b>	<b>AM</b>	<b>AC</b>	<b>CG</b>	<b>VC</b>	<b>CM</b>
¿Qué bebida le prepara el joven al abuelo?	Té o café	El joven le prepara un té	Un café	Café	Le prepara un té	B) Té o café
¿Qué objeto usa el joven para observar al anciano mientras duerme?	Una linterna	Lo espió al anciano	La lámpara de la habitación del anciano	Con una linterna	Usó una lámpara	A. Una linterna
<b>Puntaje obtenido</b>		<b>3 puntos</b>	<b>3 puntos</b>	<b>4</b>	<b>3 puntos</b>	<b>4 puntos</b>
				<b>puntos</b>		

*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados obtenidos, registrados a través de la rúbrica de evaluación, evidencian que, en términos generales, los y las estudiantes lograron identificar la información explícita del texto presentado en formato audiolibro. De los cinco estudiantes participantes, la mayoría respondió correctamente al menos una de las dos preguntas literales, lo que indica que los hechos principales del relato fueron comprendidos. Este desempeño se vio favorecido por el acceso a apoyos complementarios, como la transcripción del texto, el texto resumido y la posibilidad de releer fragmentos específicos.

Desde una perspectiva individual, se observaron rendimientos diferenciados que permiten profundizar en el nivel de consolidación de esta habilidad. Las estudiantes AM y VC

resolvieron correctamente las preguntas literales, aunque en algunos casos requirieron apoyo del texto impreso para verificar detalles y asegurar la precisión de sus respuestas. Sus producciones fueron breves, pero correctas, lo que sugiere que la comprensión explícita se encuentra en proceso de fortalecimiento, especialmente en lo relativo a la precisión y claridad en la expresión escrita.

En el caso de CG, sus respuestas literales fueron acertadas, a pesar de presentar dificultades iniciales para seguir el ritmo del audiolibro. La disponibilidad de la transcripción y el uso de preguntas con alternativas constituyeron apoyos clave para favorecer su participación. Si bien su desempeño en el nivel literal fue satisfactorio, su necesidad constante de guía evidencia que el acceso a distintos formatos de lectura continúa siendo un elemento relevante para sostener su comprensión.

Por su parte, CM evidenció una comprensión global del texto; sin embargo, cometió errores puntuales en las preguntas literales, principalmente asociados a la falta de atención y a respuestas impulsivas. Este patrón coincide con las observaciones registradas durante la sesión, donde se constató que sus dificultades no se relacionan con la comprensión del relato, sino con la focalización sostenida y la revisión de sus respuestas antes de entregarlas.

Finalmente, AC trabajó de manera autónoma y con un alto nivel de motivación, aun cuando realizaba otras actividades en paralelo dentro del aula. Respondió correctamente una de las dos preguntas literales, demostrando comprensión de los hechos principales del relato. No obstante, su tendencia a finalizar rápidamente las tareas influyó en la superficialidad de su segunda respuesta. No solicitó apoyos adicionales ni utilizó el texto resumido, lo que sugiere confianza en su interpretación auditiva, pero también evidencia una participación que prioriza la rapidez por sobre la precisión.

De manera global, la comprensión literal observada en esta sesión presenta avances consistentes con lo evidenciado en la Sesión N°1. La mayoría de los y las estudiantes es capaz de identificar información explícita presente en el texto; sin embargo, aún requieren apoyos

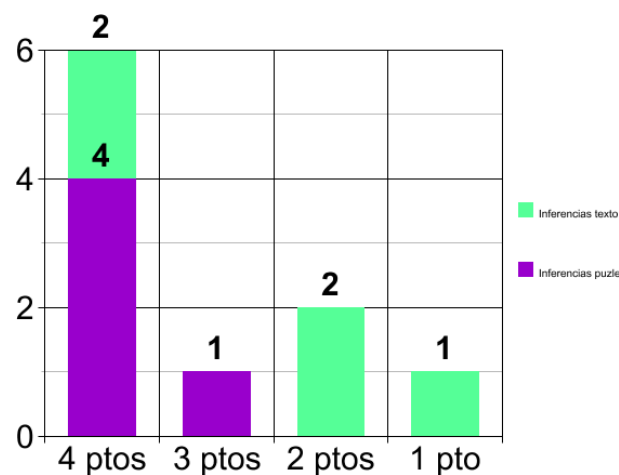
diferenciados, tales como textos resumidos, lectura guiada, preguntas con alternativas y pausas estratégicas, para asegurar mayor precisión en sus respuestas. Estos resultados refuerzan la pertinencia de seguir integrando estrategias multimodales, especialmente el uso del audiolibro, ya que permitió sostener la atención y favorecer la comprensión literal, incluso en aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades.

### Comprensión inferencial

Para la evaluación de la comprensión inferencial, los y las estudiantes debían responder dos preguntas orientadas a deducir significados no explícitos del texto *El corazón delator*, interpretando emociones, causas y percepciones del protagonista.

**Figura 13**

*Resultados desempeño inferencial en ambas actividades*



*Nota:* Elaboración propia: los resultados representados en color verde correspondieron a las preguntas inferenciales escritas del texto y los resultados representados en color morado, correspondieron a las inferencias realizadas a partir del puzle inferencial.

Los siguientes resultados evidencian una variación significativa en el desempeño inferencial de los y las estudiantes, dependiendo del formato de la actividad utilizada.

En primer lugar, los resultados correspondientes a las preguntas inferenciales muestran que solo dos estudiantes alcanzaron el puntaje máximo de la rúbrica (4 puntos), asociado al desempeño “Deduce con precisión y justifica correctamente ambas inferencias”. En contraste, la mayoría del grupo (dos estudiantes) se ubicó en el nivel de 2 puntos, correspondiente a “Realiza deducciones vagas o poco relacionadas con el texto y requiere apoyo”. Finalmente, un estudiante se posicionó en el nivel más bajo de desempeño, evidenciando que “no logra establecer inferencias y se limita a repetir frases textuales”.

Por otro lado, los resultados correspondientes a las inferencias del puzle evidenciaron un desempeño significativamente más alto. En esta actividad, cuatro estudiantes alcanzaron el nivel óptimo de desempeño (4 puntos), correspondiente a “Identifica correctamente todas las inferencias y completa el puzle sin ayuda”, mientras que un estudiante obtuvo 3 puntos, logrando “identificar la mayoría de las inferencias con aciertos predominantes”.

Estos resultados permiten inferir que el formato lúdico y visual del puzle favoreció de manera significativa el proceso inferencial, facilitando la identificación de información implícita y reduciendo la demanda de justificación escrita. Asimismo, se evidencia que los estudiantes presentan mayores dificultades cuando deben explicitar y argumentar sus inferencias por escrito, lo que refuerza la necesidad de continuar incorporando estrategias diversificadas que articulen lo lúdico, lo visual y el acompañamiento docente progresivo.

**Tabla 17**

*Respuestas inferenciales*

<b>Estudiante</b>	<b>AM</b>	<b>AC</b>	<b>CG</b>	<b>VC</b>	<b>CM</b>
¿Por qué el joven considera “maldito” el ojo del anciano?	Porque era brujo	Porque lo vuelve nervioso	Porque se parece al de un buitre	Se le hacía tétrico como un ojo de un buitre	Porque el ojo estaba cerrado

¿Qué significa que el joven diga que el corazón del anciano era “demasiado ruidoso”?	Tristeza y angustia	Que podría despertar a los vecinos	Que se sentía culpable	Porque está nervioso	En matarlo
<b>Puntaje obtenido</b>	<b>1 punto</b>	<b>2 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>2 puntos</b>

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel general, los resultados evidenciaron diferencias significativas en la profundidad y fundamentación de las inferencias realizadas por los estudiantes. Dos de ellos, CG y VC, alcanzaron el puntaje máximo (4 puntos), demostrando una adecuada capacidad para deducir información implícita a partir de las pistas entregadas por el audiolibro. Ambos identificaron correctamente el carácter simbólico del “ojo de buitre”, asociándolo con una sensación perturbadora que provoca rechazo en el protagonista, e interpretaron el corazón “demasiado ruidoso” como una manifestación de estados emocionales internos, tales como la culpa, el nerviosismo o la angustia, evidenciando comprensión de la tensión psicológica del personaje.

En contraste, los estudiantes AC y CM obtuvieron un puntaje intermedio (2 puntos), lo que refleja inferencias parciales y poco elaboradas. Si bien lograron reconocer elementos cercanos al texto, no establecieron relaciones claras entre los hechos narrados y las motivaciones o emociones del protagonista. Sus respuestas tendieron a ser vagas o descriptivas, aproximándose más a una lectura literal ampliada que a una inferencial propiamente tal.

Por su parte, el estudiante AM obtuvo el puntaje más bajo (1 punto), evidenciando dificultades significativas para realizar inferencias. Sus respuestas no se vincularon con el contenido del texto ni con las pistas narrativas trabajadas durante la mediación, recurriendo a explicaciones imaginadas o incoherentes con el relato. Este desempeño sugiere una baja activación de los procesos inferenciales, posiblemente asociada a dificultades de atención sostenida o de comprensión global del audiolibro.

Desde un análisis cualitativo, se observa que los estudiantes con mejores resultados utilizaron el audiolibro como una fuente activa de información, apoyándose en el tono narrativo y los elementos visuales del relato para elaborar sus deducciones. En cambio, quienes presentaron mayores dificultades respondieron de manera más impulsiva, sin recurrir sistemáticamente a las pistas textuales trabajadas durante las pausas de mediación.

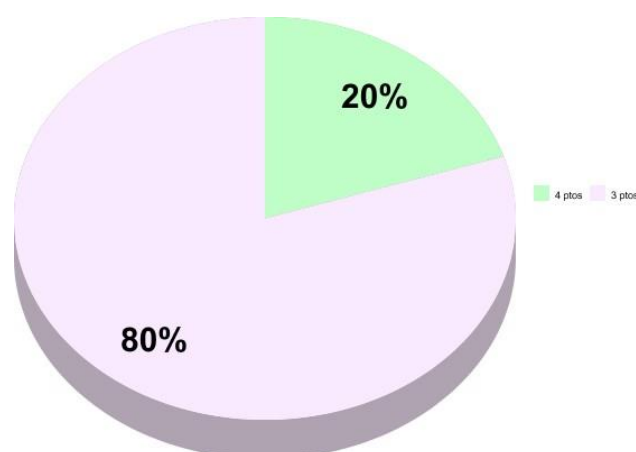
En síntesis, la comprensión inferencial se encuentra aún en proceso de consolidación para la mayoría del grupo, observándose un mayor dominio en los estudiantes con mayor autonomía lectora y capacidad de sostener la atención. Estos resultados refuerzan la necesidad de continuar implementando estrategias explícitas de enseñanza de la inferencia, tales como el modelamiento docente, las pausas guiadas y el uso de apoyos auditivos y visuales, con el fin de fortalecer progresivamente esta habilidad clave para la comprensión profunda de textos literarios.

### **Comprensión crítica**

En la dimensión de comprensión crítica, los y las estudiantes debían expresar opiniones, emitir juicios y reflexionar sobre las implicancias éticas y emocionales del relato *El corazón delator*. Esta habilidad supone trascender la información explícita e inferida, estableciendo vínculos entre el texto literario, las experiencias personales y los valores individuales.

### **Figura 14**

*Porcentajes nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia: Los resultados evidenciaron dos niveles de desempeño predominantes, de color verde (4 puntos) el nivel óptimo y de color rosado (3 puntos) un nivel favorable, ningún estudiante se situó en 2 o 1 punto.

Los resultados evidencian un desempeño positivo en la comprensión crítica, ya que la totalidad de los estudiantes obtuvo puntajes favorables en esta dimensión. Cuatro estudiantes (80%) alcanzaron 3 puntos, correspondientes al nivel “Emite una opinión sencilla, pero coherente, en al menos una respuesta crítica”, mientras que un estudiante (20%) obtuvo el puntaje máximo de 4 puntos, asociado al nivel “Reflexiona con argumentos claros y evidencia pensamiento crítico”.

**Tabla 18**

*Respuestas críticas*

Pregunta	AM	AC	CG	VC	Preguntas adaptadas	CM
¿Crees que el narrador está loco o actúa con plena	Tiene rasgos psicopático s porque tenía ilusiones y	Sí porque alucinaba cosas creía que todos estaban en su contra	Yo creo que sí está loco porque escuchaba cosas	Estaba loco porque escucha cosas y se	¿Te parece bueno o malo lo que hizo el joven?	Malo porque mató al anciano

<b>conciencia de lo que hace?</b>	escucha cosas que no son		raras y se sentía que era paranoico	inventaba cosas de los nervios		
<b>Explica ¿Qué enseñanza o reflexión deja este relato sobre la obsesión o la culpa?</b>	Que no tienen sentimiento s y	Que a veces no es sano obsesionarse con algo	Que quizás no pensamos en lo correcto y nos llegamos por la culpa y deberíamos s hablarlo con alguien de confianza	Me dejo en claro que la obsesión es muy peligrosa	<b>¿Qué deberíamos s hacer cuando algo nos asusta mucho?</b>	Hablar con alguien nos puede ayudar tranquilizar con otra persona
<b>Puntaje obtenido</b>	<b>3 puntos</b>	<b>3 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>3 puntos</b>		<b>3 puntos</b>

*Nota:* Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante la rúbrica, todos los estudiantes alcanzaron puntajes entre 3 y 4 puntos, lo que evidencia un desempeño mayoritariamente adecuado en la dimensión de comprensión crítica. En términos generales, los y las estudiantes lograron posicionarse frente a las acciones del narrador, emitir juicios morales y reflexionar sobre conceptos como la locura, la obsesión y la culpa, demostrando comprensión del mensaje subyacente del texto.

El estudiante CG destacó con el puntaje más alto (4 puntos), entregando respuestas más profundas y mejor fundamentadas. Logró vincular la conducta del narrador con rasgos asociados a la paranoia, apoyándose en elementos del relato como la escucha obsesiva del corazón y la interpretación distorsionada de la realidad. Asimismo, reflexionó críticamente sobre el rol de la culpa y la importancia de comunicar emociones intensas a personas de confianza, evidenciando una lectura madura y la capacidad de relacionar la ficción con situaciones humanas reales.

El resto de los estudiantes (AM, AC, VC y CM) obtuvo 3 puntos, correspondientes a respuestas críticas adecuadas, aunque con menor nivel de elaboración. Coincidieron en considerar que el narrador actúa desde un estado de locura, justificando sus posturas a partir de experiencias de alucinación, nerviosismo o paranoia. En relación con la valoración moral del acto cometido, identificaron la acción como negativa, aunque sin profundizar extensamente en sus implicancias éticas.

Respecto a la reflexión sobre la obsesión y la culpa, los y las estudiantes lograron reconocer ideas centrales del relato, tales como los riesgos de la obsesión y la relevancia de buscar apoyo cuando una emoción resulta abrumadora. Si bien estas reflexiones fueron pertinentes, en la mayoría de los casos se presentaron de manera general, sin desarrollar conexiones más complejas con experiencias personales.

En síntesis, los resultados indican que la comprensión crítica presenta un avance significativo dentro del grupo. Aunque aún se requiere fortalecer la profundización y fundamentación de los argumentos, todos los estudiantes lograron emitir juicios éticos y reflexiones coherentes, lo que representa un progreso respecto a la Sesión N°1. Estos hallazgos refuerzan la importancia de continuar trabajando con textos literarios desafiantes, preguntas abiertas y espacios de discusión guiada para favorecer el desarrollo progresivo del pensamiento crítico.

### **Autonomía lectora**

En relación con la autonomía lectora durante la Sesión N°2, entendida como la capacidad del estudiantado para comprender el texto, interpretar consignas y regular sus respuestas con menor dependencia de la mediación docente, los resultados evidencian que esta habilidad se mantiene en un nivel inicial, caracterizado por una alta necesidad de acompañamiento y andamiaje permanente.

Durante el desarrollo de la sesión, todos los estudiantes requirieron la repetición de fragmentos del audiolibro y el apoyo de una transcripción escrita del relato para comprender la información presentada. Sin embargo, aun contando con estos recursos, ninguno logró utilizarlos de manera autónoma para verificar o corregir sus respuestas, incluso cuando la información literal se encontraba explícitamente disponible. Esto evidencia dificultades para movilizar estrategias de autorregulación y monitoreo de la comprensión.

Si bien varios estudiantes solicitaron volver a escuchar partes específicas del audiolibro, estas solicitudes se vincularon principalmente a olvidos momentáneos del contenido más que a una intención consciente de profundizar o contrastar información. En este sentido, la escucha operó como un apoyo externo guiado y no como una estrategia autónoma de comprensión.

Respecto a la comprensión de consignas, se observó que los estudiantes no leían ni interpretaban de manera independiente las preguntas de la bitácora, siendo necesaria la lectura y reformulación constante por parte de la docente. De forma reiterada, manifestaron inseguridad respecto a sus producciones, expresada en preguntas frecuentes como “¿está bien así?” o “¿respondí bien?”, lo que da cuenta de una baja confianza en sus respuestas y una alta dependencia de la validación externa.

En comparación con la Sesión N°1, el nivel de mediación requerido se mantuvo similar, sin evidenciarse una disminución significativa en la dependencia del apoyo docente. No obstante, el uso del audiolibro tuvo un impacto positivo en la atención sostenida,

favoreciendo un mayor nivel de concentración, silencio e involucramiento durante la actividad, en contraste con experiencias de lectura escrita.

En síntesis, los resultados de la Sesión N°2 permiten afirmar que la autonomía lectora aún no se encuentra consolidada en el grupo, manteniéndose una fuerte dependencia del andamiaje docente para comprender consignas, interpretar el texto y regular las respuestas. Sin embargo, el audiolibro se posiciona como una estrategia facilitadora del acceso al texto y de la atención, constituyéndose en un recurso clave para promover progresivamente el desarrollo de estrategias lectoras más autónomas.

### **Síntesis reflexiva y ajustes**

A pesar de los avances observados durante la sesión, se identificaron diversas dificultades que requieren ser abordadas en las sesiones posteriores. Una de las principales se relaciona con la limitada profundidad en las respuestas escritas, especialmente en las dimensiones inferencial y crítica. Si bien la mayoría de los estudiantes logró identificar ideas generales del texto, presentaron dificultades para justificar o argumentar sus respuestas, lo que se manifestó en producciones breves, poco elaboradas o centradas únicamente en aspectos evidentes del relato.

Otro desafío relevante estuvo asociado a la complejidad del lenguaje y a la densidad narrativa del cuento El corazón delator. Se trata de un texto con abundante descripción, escasos diálogos y una alta carga emocional, lo que incrementó la exigencia interpretativa para estudiantes que aún se encuentran consolidando habilidades básicas de comprensión lectora.

Asimismo, se evidenció una alta necesidad de apoyo docente durante toda la sesión, requiriendo acompañamiento constante para avanzar en las preguntas de mayor complejidad, leer la transcripción y las preguntas.

A partir de este análisis, se definieron ajustes pedagógicos orientados a optimizar el aprendizaje en las siguientes sesiones. En primer lugar, se propuso mantener un andamiaje guiado y progresivo en el trabajo inferencial, incorporando modelamiento explícito y preguntas orientadoras. Asimismo, se consideró pertinente utilizar textos con menor densidad semántica y un vocabulario más cercano, que permitan focalizar el trabajo en los procesos de comprensión sin sobrecargar cognitivamente a los estudiantes.

Del mismo modo, se planteó favorecer formas alternativas de expresión de la comprensión, orales, visuales o manipulativas, con el fin de disminuir la sobre exigencia escrita y permitir que los estudiantes demostrarán su comprensión de manera más accesible. En esta línea, la próxima sesión incorporó un juego de mesa como estrategia central, lo que permitirá reforzar la motivación, reducir las distracciones y promover la participación activa, especialmente en aquellos estudiantes con menor autonomía lectora.

### **Sesión n°3**

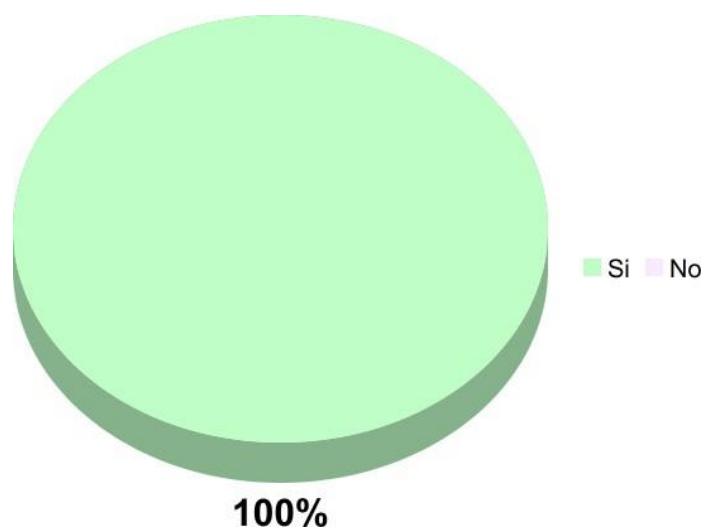
La Sesión N°3 tuvo como propósito fortalecer la comprensión lectora en sus niveles literal e inferencial mediante una estrategia lúdica de carácter interactivo, orientada a promover la participación activa, la colaboración y la toma de decisiones durante el proceso lector.

En la sesión participaron cuatro estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una lista de cotejo. Esta consideró criterios asociados a la participación activa durante el juego, la disposición y el entusiasmo frente a la actividad, el desempeño en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica), así como el grado de autonomía demostrado durante la sesión.

### **Participación**

### **Figura 15**

### Porcentajes globales participación



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con el criterio “participa activamente en el desarrollo del juego”, registrado mediante la lista de cotejo, se observó que el 100% de los estudiantes (4 de 4) fue evaluado positivamente, evidenciando una participación activa, con disposición y entusiasmo durante toda la dinámica del juego de mesa “Lectopolis”.

A nivel general, la participación durante la sesión se caracterizó por un involucramiento sostenido en la actividad, favorecido por el formato lúdico de la propuesta. El uso del juego de mesa generó un clima motivador, promoviendo la atención, el interés y la disposición a responder preguntas asociadas a distintos niveles de comprensión lectora. La dinámica del tablero, el uso del dado, la competencia sana y la variedad de categorías contribuyeron a mantener la implicación de los estudiantes durante toda la sesión.

Asimismo, se observaron diferencias individuales en la forma de participación, las cuales permiten comprender con mayor profundidad el funcionamiento del grupo. Los estudiantes CG y AC se mostraron particularmente entusiastas desde el inicio, participando activamente en cada turno, respetando las reglas del juego y colaborando de manera constante. En ambos casos, la motivación se mantuvo estable a lo largo de la sesión, lo que se reflejó en una mayor disposición para responder preguntas y justificar sus respuestas.

Por su parte, CM participó con una actitud positiva y entusiasta, aunque requirió apoyo frecuente para sostener la atención y comprender algunas instrucciones del juego. No obstante, mostró disposición para participar en cada turno y una buena actitud frente a la dinámica, evidenciando agrado por la actividad.

En el caso de VC, se observaron inicialmente momentos de distracción y menor involucramiento; sin embargo, a medida que avanzó el juego, logró integrarse progresivamente a la dinámica. El carácter lúdico de la actividad favoreció su participación, permitiéndole responder preguntas y colaborar con sus compañeros en el desarrollo del juego.

En síntesis, los resultados evidencian que la estrategia gamificada utilizada en esta sesión tuvo un impacto positivo en la participación activa del grupo, favoreciendo la motivación, el compromiso y la disposición hacia las actividades de comprensión lectora, incluso en estudiantes que en sesiones anteriores presentaban mayor resistencia o dificultades de atención.

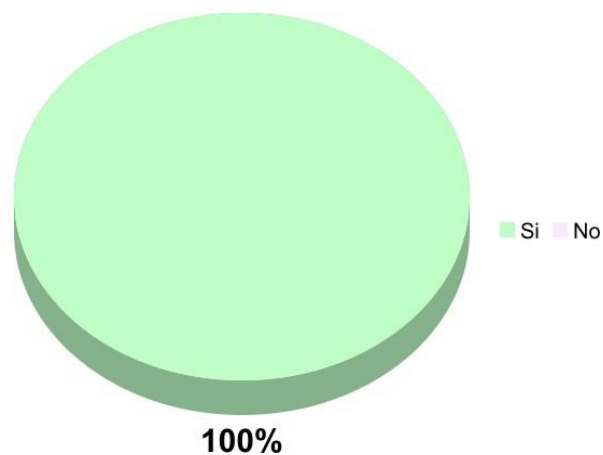
### **Comprensión literal**

Para la evaluación del nivel literal de comprensión lectora en la Sesión N°3, se consideró el criterio “responde correctamente preguntas del nivel literal (identifica información explícita del texto)”, el cual fue registrado mediante una lista de cotejo durante el desarrollo del juego de mesa. Las preguntas literales estuvieron orientadas a verificar si los estudiantes eran capaces de reconocer información explícita del texto “La lección de August”, tales como hechos centrales, acciones de los personajes y situaciones directamente mencionadas en el relato.

Este criterio permitió observar el desempeño de los estudiantes en un contexto de evaluación oral y lúdica, sin la exigencia de producción escrita, lo que favoreció la expresión directa de la comprensión explícita del texto.

**Figura 16**

Porcentajes globales nivel literal



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 100% de los estudiantes (4 de 4) logró responder correctamente las preguntas del nivel literal, evidenciando respuestas coherentes y extrayendo información explícita correctamente. No obstante, se identificaron diferencias en el grado de autonomía con que los estudiantes accedieron a la información explícita.

Desde una perspectiva individual, CG y AC respondieron de manera autónoma y precisa, demostrando atención sostenida durante la lectura guiada y seguridad al identificar hechos centrales del texto sin requerir mediación docente. Sus respuestas fueron claras y coherentes, lo que indica que la comprensión literal se encuentra consolidada en ambos casos.

CM logró responder correctamente las preguntas literales con apoyo docente, principalmente a través de repreguntas, reformulación de consignas o recordatorios de elementos explícitos del texto. Si bien presentó dificultades iniciales para recuperar la información por iniciativa propia, el acompañamiento cercano permitió que accediera

adecuadamente al contenido solicitado, evidenciando avances significativos en esta habilidad.

Por su parte, VC acertó en las preguntas más directas, aunque requirió guía constante para mantener el foco atencional y evitar respuestas impulsivas o desvinculadas del texto. Sus dificultades no se asociaron a la comprensión del contenido, sino más bien a la regulación de la atención durante la dinámica del juego.

De manera global, los resultados indican que la comprensión literal se encuentra mayormente consolidada en el grupo, especialmente cuando la evaluación se realiza de forma oral y mediada por una estrategia lúdica. El formato del juego permitió disminuir la sobrecarga asociada a la escritura, favoreciendo respuestas más precisas y seguras, y permitiendo que los y las estudiantes demostrarán su comprensión explícita del texto con mayor fluidez.

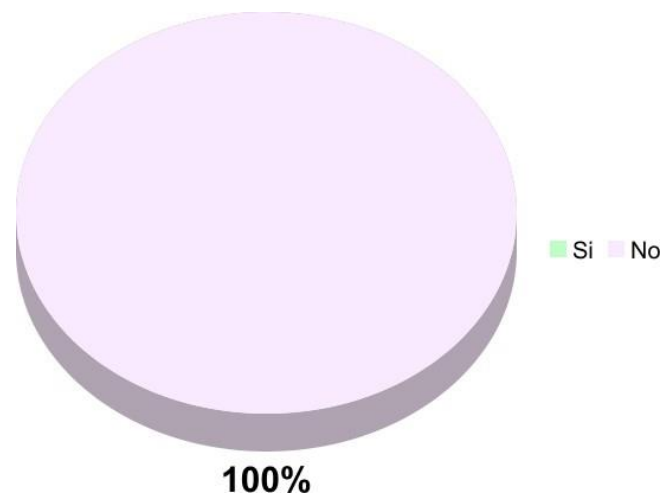
Estos resultados refuerzan la pertinencia de incorporar instancias de evaluación oral y gamificada como complemento a las evaluaciones escritas, especialmente en contextos como el aula hospitalaria, donde la oralidad puede constituirse en un facilitador clave para evidenciar aprendizajes en comprensión lectora.

### **Comprensión inferencial**

Para la evaluación del nivel inferencial de comprensión lectora en la Sesión N°3, se consideró el criterio “responde adecuadamente preguntas del nivel inferencial (deduce información implícita del texto)”, el cual fue registrado mediante la lista de cotejo. Las preguntas inferenciales estuvieron orientadas a que los estudiantes interpretaran emociones, intenciones de los personajes y relaciones implícitas presentes en el texto “La lección de August”, particularmente en torno a aspectos como la identidad, la familia, la amistad y la convivencia.

### **Figura 17**

*Porcentajes globales nivel inferencial*



*Nota:* elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 100%, es decir, ningún estudiante logró cumplir de manera autónoma con este criterio, siendo todos evaluados negativamente en la lista de cotejo. Esto indica que las inferencias realizadas no alcanzaron el nivel de adecuación esperado, ya sea por falta de precisión, escasa fundamentación y alta dependencia de la mediación docente.

A nivel general, el nivel inferencial presentó mayores desafíos para el grupo, especialmente para los estudiantes CM, VC y AC, quienes necesitaron orientación constante para deducir información implícita, interpretar emociones de los personajes o establecer relaciones que no estaban explícitamente mencionadas en el texto. En estos casos, las respuestas tendieron a quedarse en descripciones literales o en opiniones generales, sin lograr conectar de manera clara los hechos narrados con las motivaciones internas de los personajes. Las preguntas asociadas a emociones, identidad personal y vínculos familiares fueron particularmente complejas, evidenciando dificultades para profundizar en el significado del relato.

En el caso de CG, se observó un mayor acercamiento al razonamiento inferencial en comparación con sus pares. Este estudiante logró realizar algunas deducciones pertinentes, apoyándose en pistas del texto y en el contexto narrativo, especialmente durante el intercambio verbal generado por la dinámica del juego. La interacción grupal y las intervenciones de la docente facilitaron la construcción de respuestas inferenciales más completas, permitiéndole justificar parcialmente sus deducciones. Sin embargo, estas inferencias no se produjeron de manera autónoma ni sistemática, ya que requirieron preguntas orientadoras y apoyo constante, lo que explica que tampoco cumpliera plenamente con el criterio evaluado.

Desde una perspectiva cualitativa, se observó que la mayoría de los y las estudiantes respondió a las preguntas inferenciales de manera impulsiva o desde interpretaciones personales poco fundamentadas, sin hacer referencia explícita a pistas textuales. No se evidenció el uso espontáneo de expresiones como “porque en el texto dice...” o “cuando pasa esto...”, lo que indica que el texto no es utilizado como fuente principal para justificar inferencias sin mediación docente.

En síntesis, los resultados de la Sesión N°3 muestran que la comprensión inferencial continuó siendo una habilidad en desarrollo para el grupo. Si bien la estrategia gamificada favoreció la participación, el diálogo y la motivación, no fue suficiente para asegurar inferencias adecuadas de manera autónoma. Esto refuerza la necesidad de seguir implementando un andamiaje explícito y progresivo, que modele el proceso inferencial, fomente la justificación de respuestas a partir del texto y fortalezca gradualmente la capacidad de los estudiantes para deducir información implícita en contextos de lectura literaria.

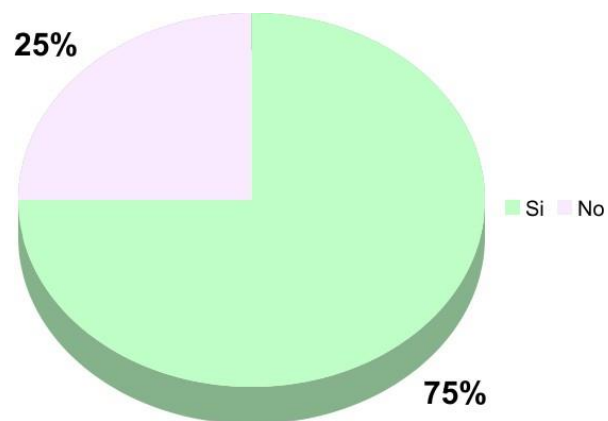
### **Comprensión crítica**

Para la evaluación del nivel crítico de comprensión lectora en la Sesión N°3, se consideró el criterio “emite opiniones o respuestas críticas con argumentos (reflexiona sobre el texto o el juego)”, registrado mediante la lista de cotejo. Las preguntas críticas estuvieron orientadas a identificar y analizar características de los personajes, valorar si determinados hechos

resultaban positivos o negativos para el protagonista, opinar sobre las actitudes de los personajes involucrados y reflexionar sobre posibles cambios sociales presentes en el relato.

**Figura 18**

*Porcentajes globales nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidencian un avance significativo en la comprensión crítica, ya que 75% (3 de 4) lograron emitir opiniones coherentes y argumentadas, estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias de vida, así como identificando causas, consecuencias y mensajes implícitos de la narración. Este progreso da cuenta de una mayor capacidad para trascender la comprensión literal e inferencial, avanzando hacia una lectura reflexiva y valorativa del texto.

En particular, CG y AC destacaron por emitir opiniones críticas conectadas con el texto, reflexionando sobre las acciones de los personajes, sus motivaciones y las implicancias de sus conductas. Ambos lograron fundamentar sus posturas a partir de elementos del relato y del diálogo generado durante la actividad. No obstante, si bien sus respuestas fueron pertinentes y coherentes, la profundidad argumentativa aún puede fortalecerse, especialmente en la explicitación de razones y en el desarrollo más extenso de sus juicios críticos.

Por otro lado, CM y VC presentaron mayores dificultades en este nivel, entregando respuestas breves o centradas principalmente en hechos superficiales del texto, lo que limitó la elaboración de juicios personales más profundos y la vinculación con experiencias propias. En estos casos, se observó la necesidad de andamiaje docente, a través de preguntas orientadoras como “¿por qué piensas eso?” o “¿cómo lo podrías fundamentar?”, con el fin de promover una reflexión más elaborada. En el caso particular de CM, estas dificultades se relacionan con un desempeño general más bajo y con un diagnóstico cognitivo asociado, que incide en la retención de información, la vinculación de ideas y la elaboración de argumentos complejos, requiriendo apoyo individualizado de manera sistemática.

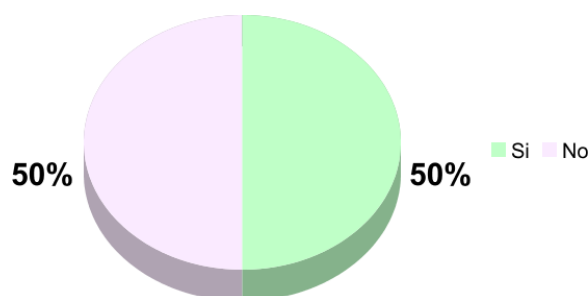
Cabe destacar que el formato lúdico de la actividad influyó positivamente en este nivel de comprensión, ya que el uso del juego favoreció un ambiente de confianza que motivó a los y las estudiantes a expresar opiniones, participar del diálogo y atreverse a reflexionar críticamente, incluso en aquellos casos donde habitualmente presentan menor iniciativa. Esto refuerza la pertinencia de estrategias didácticas interactivas para el desarrollo progresivo de la comprensión crítica.

En síntesis, la sesión permitió evidenciar avances relevantes en la capacidad de emitir juicios críticos fundamentados en la mayoría del grupo, aunque se mantiene la necesidad de fortalecer la argumentación y de implementar apoyos diferenciados para aquellos estudiantes que aún presentan dificultades en este nivel de comprensión lectora.

### **Autonomía lectora**

#### **Figura 19**

*Porcentajes autonomía lectora*



*Nota:* elaboración propia.

En relación con el criterio “desarrolla la actividad de manera autónoma”, registrado mediante la lista de cotejo, se observó que el 50% de los estudiantes (2 de 4) fue evaluado positivamente, evidenciando un nivel de autonomía más consolidado durante el desarrollo del juego. Estos estudiantes lograron comprender la dinámica de Lectopolis, respetar las reglas establecidas y utilizar de manera independiente los apoyos disponibles, como el texto impreso, sin requerir mediación constante de la docente para responder las preguntas y avanzar en la actividad.

Desde una perspectiva individual, CG y AC fueron los estudiantes que mostraron mayor autonomía, ya que comprendieron rápidamente el funcionamiento del juego, regularon sus turnos y recurrieron al texto por iniciativa propia para verificar información o fundamentar sus respuestas.

Por el contrario, VC y CM no cumplieron el criterio, debido a que necesitaron mediación docente permanente para comprender las instrucciones, mantener la atención y formular sus respuestas. En el caso de VC, si bien se observó una participación progresiva, su desempeño dependió en gran medida del acompañamiento directo de la docente. CM, en tanto, requirió apoyo constante tanto para seguir la dinámica del juego como para construir respuestas, lo que limita el desarrollo de una autonomía sostenida en esta sesión.

En términos generales, los resultados indican que la autonomía lectora y operativa durante la actividad gamificada aún se encuentra en proceso de desarrollo en el grupo, observándose avances significativos solo en algunos estudiantes. Esto refuerza la necesidad de continuar implementando estrategias de andamiaje gradual que permitan, progresivamente, disminuir la mediación docente y fortalecer la autorregulación en sesiones posteriores.

### **Conclusiones y proyecciones**

La Sesión N°3 permitió consolidar un espacio de aprendizaje altamente motivador mediante el uso del juego de mesa Lectopolis, favoreciendo la participación activa y el involucramiento sostenido de los y las estudiantes. El formato lúdico contribuyó a disminuir la ansiedad frente a la lectura y promovió una disposición positiva hacia la resolución de preguntas asociadas a distintos niveles de comprensión lectora.

En términos de desempeño, se observaron avances claros en la comprensión literal y crítica, especialmente cuando las respuestas no requirieron producción escrita extensa y pudieron ser abordadas de manera oral y dialogada. El juego facilitó que los estudiantes se atrevieran a opinar, argumentar y relacionar el texto con experiencias personales, evidenciando un progreso respecto a sesiones anteriores en la dimensión crítica.

No obstante, la comprensión inferencial continuó presentando mayores desafíos para la mayoría del grupo, requiriendo mediación docente constante para deducir información implícita y justificar respuestas a partir de pistas textuales. Esto confirma que dicha habilidad aún se encuentra en proceso de desarrollo y necesita ser trabajada de manera explícita y sistemática.

Respecto a la autonomía lectora, se evidenció un avance progresivo en algunos estudiantes, quienes utilizaron el texto de apoyo por iniciativa propia y comprendieron la dinámica del juego con menor dependencia de la docente. Sin embargo, otros estudiantes continuaron requiriendo acompañamiento cercano para comprender instrucciones, sostener

la atención y formular respuestas, lo que refleja niveles de autonomía heterogéneos dentro del grupo.

En síntesis, la sesión reafirma el valor pedagógico de las estrategias gamificadas en contextos de aula hospitalaria, ya que permiten evaluar y fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque inclusivo, motivador y participativo. A partir de estos resultados, se proyecta la necesidad de continuar utilizando juegos de mesa y dinámicas colaborativas, incorporando mayor andamiaje inferencial y apoyos diferenciados, con el fin de seguir promoviendo el desarrollo progresivo de la comprensión profunda y la autonomía lectora.

#### **Sesión nº4**

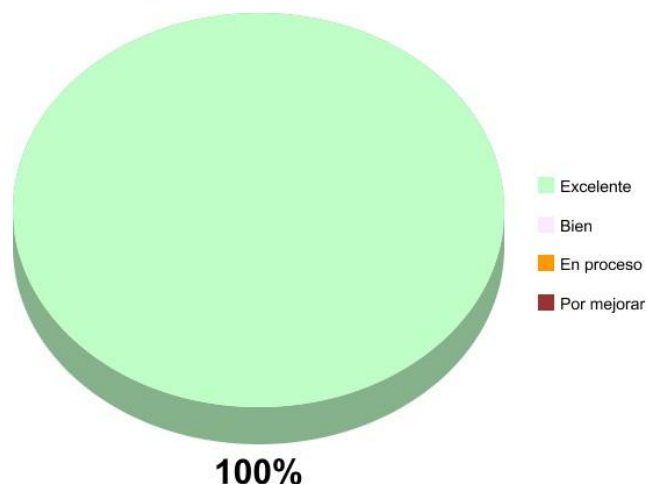
La Sesión N°4 tuvo como propósito desarrollar la comprensión inferencial y crítica de los estudiantes, promoviendo la argumentación oral y escrita a partir de la lectura de un dilema ético. Mediante la dinámica del *Juicio lector*, se buscó que los estudiantes justificaran distintas interpretaciones del texto utilizando evidencias textuales y reflexionaran sobre las decisiones y valores involucrados en la historia.

La sesión contó con la participación de cuatro estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una rúbrica que consideró el desempeño en la identificación del rol y acciones del personaje, la comprensión inferencial y crítica, el uso de evidencias textuales, la coherencia argumentativa, la participación oral y el nivel de autonomía demostrado durante la actividad.

#### **Participación**

#### **Figura 20**

*Porcentajes globales participación*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con el criterio *“Participación oral y convivencia”*, evaluado mediante rúbrica, se observó que el 100% de los estudiantes (4 de 4) alcanzó un desempeño **Excelente** durante el desarrollo del Juicio lector. Todos los y las estudiantes se involucraron activamente en la dinámica, realizando intervenciones claras, respetuosas y pertinentes, demostrando escucha activa y adecuado manejo de los turnos de participación.

El formato dramatizado de la actividad favoreció un clima de confianza y colaboración, permitiendo que los y las estudiantes asumieran sus roles con seguridad y sostuvieran sus argumentaciones sin interrumpir a sus pares. Asimismo, fueron capaces de complementar o reformular sus respuestas a partir de las intervenciones de otros, evidenciando un espacio de diálogo respetuoso y constructivo.

En consecuencia, los resultados evidencian que la estrategia del Juicio lector fue altamente efectiva para promover la participación oral y la convivencia positiva, constituyéndose en una instancia favorable para el desarrollo inicial de habilidades argumentativas.

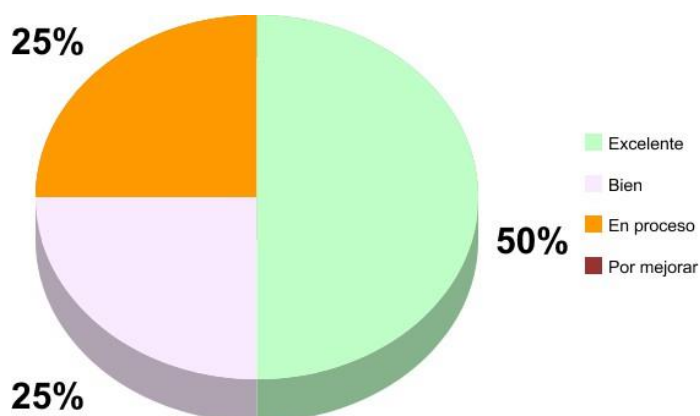
### **Comprensión literal**

En este nivel, el propósito fue que cada estudiante identificara con claridad el rol asignado dentro del dilema ético y describiera de manera precisa las acciones principales del

personaje que debía defender. Este criterio permitió evaluar la capacidad de los estudiantes para reconocer información explícita del texto y comprender la situación base del dilema, como requisito previo para la elaboración de inferencias y argumentos críticos.

**Figura 21**

*Porcentajes nivel literal*



Nota: elaboración propia.

Los resultados evidenciaron que el 50% de los estudiantes (2 de 4) alcanzó un desempeño Excelente, correspondiente al descriptor “Identifica claramente su rol y describe con precisión las acciones principales del personaje”. Por su parte, un 25% (1 estudiante) obtuvo un desempeño Bien, al identificar el rol y describir la mayoría de las acciones principales, aunque con menor nivel de detalle. Finalmente, el 25% restante (1 estudiante) se situó en el nivel En proceso, asociado al descriptor “Identifica parcialmente el rol y presenta una descripción vaga o incompleta de las acciones”.

**Tabla 19**

*Respuestas literales*

Estudiante	AC	CG	VC	CM
------------	----	----	----	----

Rol	Defender a Valentina	Defensa de Lucas	Defender a Valentina	Defensa de Valentina
Acciones del personaje	Ver las acciones que hizo Camila y Lucas	Convenció a otra voluntaria de cartelera los registros para ayudar a familias con muy pocos recursos	Descubrió la trampa de Lucas y Camila y no sabe si acusarlos o no	Amiga de ambos
<b>Puntaje obtenido</b>	<b>Bien</b>	<b>Excelente</b>	<b>Excelente</b>	<b>En proceso</b>

*Nota:* Elaboración propia.

El análisis individual de las respuestas permitió profundizar en los resultados de manera individualizada. En el caso de CG y VC quienes alcanzaron el nivel Excelente, ya que identificaron correctamente su rol y describieron con precisión las acciones de sus respectivos personajes. Ambos demostraron una lectura atenta del dilema y fueron capaces de recuperar información relevante de manera autónoma, sin requerir apoyo adicional.

Por su parte, el estudiante AC también identificó adecuadamente su rol y las acciones principales del personaje, situándose en el nivel Bien. Si bien su respuesta evidenciaba comprensión de la idea central del dilema, la descripción de las acciones fue más general y menos detallada que la de sus pares, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la explicitación de elementos específicos del texto.

Finalmente, CM se mantuvo en el nivel En proceso. Aunque logró identificar el rol que debía defender, su descripción de las acciones del personaje fue breve y limitada, sin dar cuenta de manera completa de los hechos relevantes del dilema. Este desempeño indica que

requiere acompañamiento para recuperar información explícita y estructurar respuestas más completas.

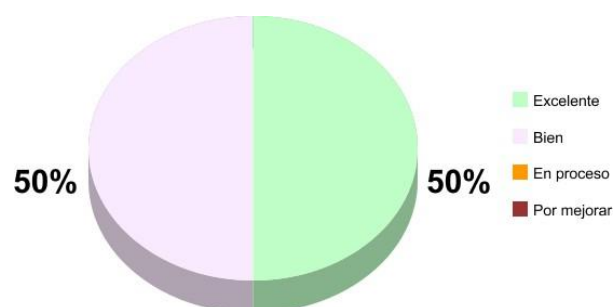
Cabe destacar que, en términos generales, las respuestas orales de los estudiantes fueron más completas y precisas que las respuestas escritas, lo que sugiere que la comprensión literal del texto se expresa con mayor claridad en situaciones de interacción oral guiada. Este antecedente resulta relevante para el análisis posterior de la comprensión inferencial y la argumentación, ya que evidencia una brecha entre el nivel de comprensión demostrado oralmente y su traducción al formato escrito.

### Comprensión inferencial

La comprensión inferencial en esta sesión se evaluó a partir de la capacidad de los estudiantes para interpretar las emociones, intenciones y motivaciones del personaje que debían defender, así como de su habilidad para vincular dichas interpretaciones con pistas textuales que sustentaran su argumentación durante el desarrollo del Juicio lector.

**Figura 22**

*Porcentajes globales nivel inferencial*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 50% de los estudiantes (2 de 4) alcanzó un desempeño Excelente, correspondiente al indicador “Explica las intenciones y/o emociones del personaje con coherencia y las vincula de manera pertinente a pistas textuales”.

Por su parte, el 50% restante (2 de 4) se situó en el nivel Bien, asociado al indicador “Explica alguna intención o emoción del personaje en relación con el texto, aunque requiere mayor uso de evidencia textual para profundizar su argumentación”.

A nivel individual, en el caso de VC, logró interpretar de manera general las intenciones y emociones del personaje que defendía, identificando motivos plausibles a partir del dilema ético. Sus inferencias fueron coherentes y pertinentes; sin embargo, se mantuvieron a un nivel descriptivo, sin profundizar completamente en las razones que explicaban las acciones del personaje. En relación con el uso de evidencias textuales, utilizó referencias generales del texto para sustentar su postura. Si bien estas pistas se relacionaron con sus inferencias, fueron empleadas de manera poco precisa y con escaso desarrollo, lo que debilitó la solidez de su argumentación. En consecuencia, su desempeño evidencia una comprensión inferencial adecuada, aunque requiere apoyo para integrar de manera más explícita y detallada la evidencia textual que respalde sus deducciones.

Por otro lado, CM Logró identificar algunas emociones e intenciones del personaje, demostrando comprensión general de la situación planteada en el dilema ético. No obstante, sus inferencias fueron breves y, en ocasiones, poco justificadas, lo que limitó la profundidad de su interpretación. Respecto del uso de evidencias textuales, presentó dificultades para vincular las pistas del texto con sus inferencias. Las referencias utilizadas fueron imprecisas o insuficientes, por lo que requirió acompañamiento docente para clarificar las intenciones del personaje y sostener sus respuestas. Este desempeño indica la necesidad de reforzar estrategias orientadas a la identificación y uso pertinente de evidencia textual como soporte del razonamiento inferencial.

En contraste, CG destacó con un desempeño, Logró interpretar con claridad las emociones, intenciones y motivaciones del personaje que defendía, elaborando inferencias profundas y coherentes a partir de información implícita del texto. Sus interpretaciones evidenciaron una comprensión sólida del dilema ético y de las acciones de los personajes involucrados. En cuanto al uso de evidencias textuales, integró de manera pertinente y estratégica pistas del texto para sustentar sus inferencias, ya sea mediante citas o paráfrasis. La relación entre inferencia y evidencia fue clara y consistente, fortaleciendo la solidez de su defensa y evidenciando un manejo avanzado del razonamiento inferencial con respaldo textual.

Finalmente, AC alcanzó un desempeño Excelente en este criterio integrado. Demostró una comprensión inferencial sólida, explicando con claridad las emociones y motivaciones del personaje y elaborando inferencias pertinentes y bien conectadas con el dilema ético. Su razonamiento evidenció profundidad y coherencia en la interpretación de información implícita. En relación con el uso de evidencias textuales, si bien identificó elementos relevantes del texto, su utilización fue menos explícita y precisa en comparación con la calidad de sus inferencias. Dado que desarrolló la actividad de manera individual, presentó reflexiones profundas; no obstante, requiere fortalecer la selección y explicitación de pistas textuales para respaldar de manera más directa sus deducciones.

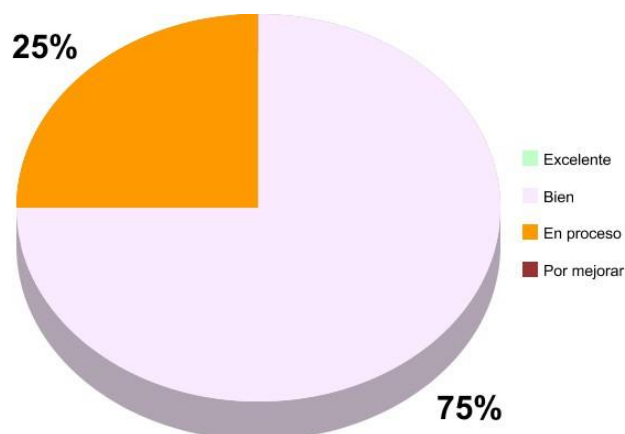
En síntesis, los resultados del nivel inferencial evidencian que el grupo logró avanzar en la interpretación de emociones, intenciones y motivaciones de los personajes, accediendo de manera general a la comprensión de información implícita del dilema ético. Si bien una parte de los estudiantes logró integrar de forma consistente la inferencia con el uso de evidencia textual, en otros casos se observa la necesidad de fortalecer la explicitación de pistas del texto como sustento del razonamiento. Este escenario confirma que la comprensión inferencial se encuentra en un proceso de desarrollo, constituyéndose en un nivel clave para potenciar la calidad argumentativa y la autonomía lectora en instancias posteriores.

### **Comprensión crítica**

Con respecto al nivel de comprensión crítica, este fue abordado a partir de una pregunta orientada a evaluar la capacidad de los estudiantes para posicionarse frente al dilema ético presentado, emitir juicios personales y fundamentar sus decisiones a partir de valores y criterios propios. En particular, se solicitó a los estudiantes que señalaran qué habrían hecho ellos en el lugar del personaje y explicaran las razones de su elección, con el propósito de analizar la profundidad de su reflexión ética y su capacidad para justificar su postura.

**Figura 23**

*Porcentajes globales nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia: Este nivel fue evaluado a través de cuatro niveles de desempeño definidos en la rúbrica, Excelente: Responde con profundidad: justifica si haría lo mismo, identifica valores y mensaje. Bien: Responde con argumentos básicos y reconoce valores. En proceso: Respuestas superficiales, poco fundamentadas. Por mejorar: No responde o respuesta inconexa.

Los resultados muestran que tres de los cuatro estudiantes (75%) lograron emitir juicios pertinentes frente a la situación planteada, ubicándose en un nivel de desempeño Bien, mientras que un estudiante (25%), correspondiente a CM, presentó dificultades para fundamentar su respuesta, situándose en el nivel En proceso. En general, todos los estudiantes respondieron a la consigna y manifestaron algún tipo de razonamiento

personal; sin embargo, el nivel de elaboración y profundidad de las justificaciones fue heterogéneo.

**Tabla 20**

*Respuestas críticas*

<b>Estudiante</b>	<b>AC</b>	<b>CG</b>	<b>VC</b>	<b>CM</b>
<b>¿Qué hubieras hecho tú? ¿Por qué?</b>	Yo los hubiera ayudado para que sea todo más justo y opino que está bien que era por buena causa	No hubiera hecho eso y hubiera trabajado con esfuerzo	Yo no hubiera acusado porque los amigos nos acusan	No he hecho nada porque no lo acusaría malo mentir a los demás
<b>Puntaje obtenido</b>	<b>Bien</b>	<b>En proceso</b>	<b>Bien</b>	<b>Bien</b>

*Nota:* Elaboración propia.

A partir del análisis de las respuestas, se observa que los estudiantes lograron reconocer el conflicto moral presente en el dilema y posicionarse frente a él desde valores generales, tales como la solidaridad, la lealtad, la honestidad y la justicia. En la mayoría de los casos, las justificaciones se construyeron desde una perspectiva ética básica, apelando principalmente a normas sociales o principios, más que a un análisis profundo de las consecuencias de las acciones o a una vinculación explícita con los hechos del texto.

En este sentido, la estudiante AC señaló que habría ayudado a sus compañeros “para que sea todo más justo” y porque “era por buena causa”, lo que evidencia una valoración positiva de la solidaridad y la justicia. No obstante, su argumentación se mantuvo en un nivel general, sin profundizar en las implicancias éticas del dilema ni en las tensiones presentes entre la acción realizada y sus posibles consecuencias.

De manera similar, VC manifestó que no habría acusado a sus amigos, argumentando que “los amigos no se acusan”. Esta respuesta refleja una comprensión centrada en el valor de la lealtad; sin embargo, carece de una reflexión más elaborada respecto de los límites éticos de dicha postura o de su relación con los hechos específicos del dilema, lo que explica su ubicación en un nivel de desempeño Bien.

Por su parte, la estudiante CM se ubicó en el nivel Bien, ya que, aunque sus respuestas fueron breves, logró posicionarse frente al dilema ético, identificar valores asociados a la situación y manifestar una postura clara respecto de la acción del personaje. Sus justificaciones se apoyaron principalmente en principios morales generales, lo que evidencia una comprensión básica del conflicto y del componente ético involucrado. No obstante, su argumentación presentó un bajo nivel de elaboración y escasa vinculación con los hechos específicos del texto, lo que limita la profundidad de su razonamiento crítico.

En contraste, CG se situó en el nivel En proceso, ya que, si bien expresó una postura ética coherente al señalar que habría preferido “trabajar con esfuerzo”, su respuesta fue extremadamente concisa y careció de una justificación desarrollada que permitiera comprender las razones de su decisión. Su argumentación no integró elementos del dilema ni profundizó en las consecuencias de la acción, lo que evidencia dificultades para sostener un juicio crítico más elaborado y fundamentado.

En términos generales, los resultados evidencian que la comprensión crítica comenzó a desarrollarse en el grupo, permitiendo a los estudiantes emitir juicios personales y reconocer valores asociados al dilema ético. No obstante, la mayoría de las respuestas se mantuvo en un nivel inicial, caracterizado por argumentaciones breves y poco fundamentadas, sin una integración explícita del texto ni un análisis profundo de las consecuencias de las acciones. Este escenario refuerza la necesidad de continuar fortaleciendo la argumentación crítica, el uso de preguntas guiadas y el modelamiento de

respuestas que promuevan reflexiones más profundas y fundamentadas en instancias posteriores.

### **Autonomía lectora**

Si bien la autonomía lectora no fue evaluada mediante rúbrica en esta sesión, su análisis se abordó desde la observación del desempeño de los estudiantes durante las distintas etapas del Juicio lector, considerando aspectos como la comprensión del texto, la apropiación de la consigna, la preparación del rol y la autorregulación durante la argumentación.

En primer lugar, el dilema ético fue leído de manera conjunta, proyectado en el aula y leído en voz alta por la docente. A pesar de no tratarse de una lectura individual silenciosa, los estudiantes demostraron una alta comprensión desde la primera lectura, ya que lograron captar la situación general del texto y las instrucciones de la actividad de manera inmediata. No fue necesario releer el texto ni realizar explicaciones reiteradas, lo que da cuenta de una adecuada autonomía inicial para comprender el contenido y el propósito de la tarea.

Asimismo, durante esta etapa no se registraron solicitudes de aclaración de vocabulario ni de la situación narrativa, lo que indica que el texto resultó accesible para el grupo y que los estudiantes contaban con las habilidades necesarias para comprenderlo sin mediación constante. Las dudas que surgieron se vincularon principalmente con cómo estructurar los argumentos, más que con la comprensión del texto en sí, lo que refuerza la idea de que la autonomía lectora se encontraba mayormente lograda en esta sesión.

En relación con la preparación del rol, todos los estudiantes lograron identificar el personaje que debían defender sin necesidad de ayuda directa de la docente. La entrega de preguntas orientadoras específicas para cada rol funcionó como un apoyo visual permanente, favoreciendo la autonomía en la organización del trabajo y en la toma de decisiones respecto de qué aspectos del texto considerar.

Cabe destacar que la estudiante CM requirió un mayor acompañamiento durante esta etapa, especialmente para recordar información relevante del texto, lo cual se relaciona con dificultades cognitivas previamente identificadas y con una menor retención de información. No obstante, este apoyo se mantuvo focalizado y no interfirió en el desarrollo general de la actividad, evidenciando que la necesidad de mediación fue individual y no representativa del grupo.

Durante el desarrollo del Juicio lector, los estudiantes demostraron un alto nivel de autonomía, ya que lograron argumentar de manera independiente, respetar los turnos de participación y sostener sus intervenciones sin requerir guía paso a paso. La dinámica permitió que los estudiantes se autorregularan, organizaran sus ideas y defendieran sus posturas de forma autónoma, evidenciando avances significativos respecto de sesiones anteriores.

En términos generales, la autonomía lectora observada en esta sesión puede calificarse como mayoritariamente lograda, ya que los estudiantes comprendieron el texto y la consigna desde la primera lectura, identificaron sus roles sin dificultad y participaron activamente del Juicio lector con un bajo nivel de mediación docente. Estos resultados evidencian un progreso en la capacidad de los estudiantes para desenvolverse de manera independiente frente a tareas de comprensión y análisis de textos, constituyendo un aspecto positivo dentro del proceso de implementación de la estrategia.

### **Síntesis reflexiva y ajustes**

En función de los resultados obtenidos en la sesión N°4, se identifica que los estudiantes evidencian avances relevantes en la comprensión lectora, especialmente en la interpretación de información explícita y en la elaboración de inferencias iniciales, así como en la capacidad de emitir juicios valorativos frente a un dilema ético. No obstante, estos avances se manifiestan de manera heterogénea y, en varios casos, las interpretaciones inferenciales y críticas se construyeron desde opiniones generales o experiencias personales, con un uso aún limitado y poco sistemático de evidencias textuales. Asimismo, si bien la participación fue activa y sostenida, esta se vio favorecida en gran medida por el formato

altamente guiado de la actividad y por la mediación docente, lo que evidencia que la autonomía lectora, aunque en progreso, continúa siendo un desafío para algunos estudiantes.

La reflexión sobre la implementación del *Juicio lector* permite concluir que las estrategias estructuradas y guiadas, tales como la lectura compartida, la asignación de roles definidos, las preguntas orientadoras y la discusión grupal, resultaron fundamentales para favorecer la comprensión del texto y la argumentación oral en el contexto de aula hospitalaria. Estas estrategias facilitaron la expresión de ideas, la participación y la reflexión ética; sin embargo, también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer el modelamiento explícito del razonamiento inferencial y del uso de pistas textuales como sustento de las interpretaciones y juicios críticos.

A partir de lo anterior, se definen ajustes pedagógicos para la sesión siguiente orientados a profundizar la comprensión lectora y avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía. Entre estos ajustes se considera la incorporación de instancias de lectura más autónoma, el uso de modelos de respuesta que expliciten el proceso inferencial, la integración de apoyos visuales y multimodales que faciliten la identificación de evidencias textuales, y el diseño de actividades breves y estructuradas que favorezcan la atención sostenida, la autorregulación y la justificación argumentativa, manteniendo apoyos diferenciados para aquellos estudiantes que lo requieran.

### **Sesión N°5**

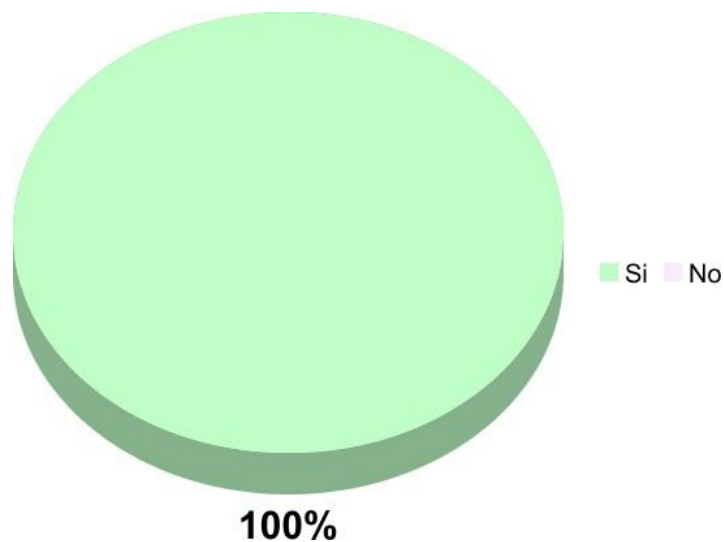
La Sesión N°5, tuvo como propósito desarrollar habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica a partir del análisis de noticias simuladas de farándula. La actividad se enfocó en que los estudiantes reconocieran cómo se construyen rumores e interpretaciones erróneas a partir de información fragmentada o incompleta, especialmente en contextos de redes sociales. La sesión se desarrolló en modalidad individual y luego grupal, en un tiempo aproximado de 90 minutos.

En total participaron tres estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una lista de cotejo centrada en la lectura comprensiva, la capacidad inferencial, la argumentación crítica y la participación en la socialización final del caso.

## Participación

**Figura 24**

*Porcentajes globales participación*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con el criterio “participa activamente en la reflexión final”, registrado mediante la lista de cotejo, se observó que el 100% de los estudiantes (3 de 3) fue evaluado de manera positiva, evidenciando una participación activa tanto durante el desarrollo individual de la actividad como en la instancia grupal de socialización y reflexión final.

Durante la sesión, los y las estudiantes mostraron disposición a compartir sus interpretaciones, hipótesis y conclusiones respecto de las noticias simuladas analizadas. En la fase grupal, todos lograron expresar sus ideas de manera oral, escuchar las opiniones de sus compañeros y complementar o contrastar puntos de vista, lo que favoreció un diálogo

reflexivo en torno a la construcción de rumores y a la interpretación de información fragmentada.

Este nivel de participación se vio favorecido por el carácter cercano y significativo de los textos utilizados, vinculados a temáticas de interés para los y las estudiantes y a formatos reconocibles del entorno digital, como las redes sociales. Asimismo, la modalidad de trabajo primero individual y luego grupal permitió que los estudiantes llegaran a la reflexión final con ideas previamente elaboradas, lo que facilitó una participación más segura y autónoma.

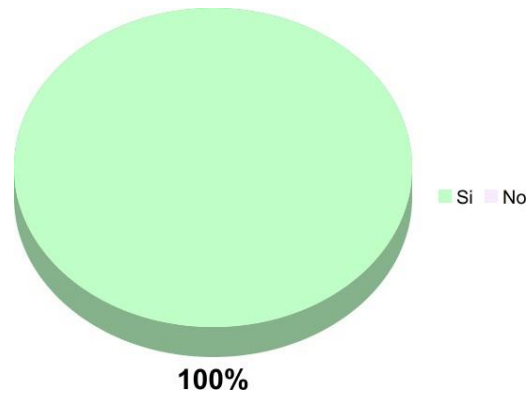
En términos generales, los resultados evidencian que la estrategia implementada en esta sesión fue efectiva para promover la participación activa y el intercambio de ideas, consolidando un espacio de reflexión colectiva en el que los y las estudiantes pudieron argumentar, cuestionar y dialogar en torno a la información presentada. Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que da cuenta de un avance en la disposición a participar y a sostener opiniones propias, en coherencia con los ajustes pedagógicos proyectados desde la sesión anterior.

### **Comprensión literal**

La comprensión literal en esta sesión se evaluó a través del criterio “Lee y comprende la información explícita en la noticia”, el cual fue abordado mediante tres preguntas orientadas a la extracción de información explícita presente en las noticias simuladas de farándula. Estas preguntas permitieron evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar datos concretos, personajes, acciones y hechos directamente mencionados en el texto.

### **Figura 25**

*Porcentajes globales nivel literal*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 100%, es decir, los tres estudiantes participantes lograron recuperar información explícita relevante de las noticias analizadas, identificando de manera adecuada a los protagonistas, los hechos centrales y los elementos clave que estructuraban cada caso. En términos generales, los estudiantes respondieron correctamente a las preguntas planteadas, lo que indica una comprensión clara de la situación base presentada en los textos.

**Tabla 21**

*Respuestas literales*

<b>Caso 1</b>	<b>CM</b>	<b>Caso 2</b>	<b>CG</b>	<b>Caso 3</b>	<b>VC</b>
<b>¿Quiénes son los protagonistas de la noticia?</b>	Mila y Luna	<b>¿Qué publicó Leo Cruz antes de borrar el video?</b>	Un truco	<b>¿Qué muestra el video compartido por los fans?</b>	Muestran videos compartidos en redes que hay momentos de discusión mientras preparaban

---

					su próxima presentación
<b>¿Qué acción marcó al inicio del distanciamiento entre ellas?</b>	Muestran signo de tensión cuando Luna dejó de seguir a Mila	<b>¿Qué frase reemplazó la publicación eliminada?</b>	“No todo lo que brilla se graba”	<b>¿Qué se dice del integrante ausente?</b>	Dice que ya no aguanta más esto
<b>¿Qué dijeron las “fuentes cercanas” sobre la situación?</b>	Fuentes cercanas aseguran que su relación comenzó a mostrar signos de tensión	<b>¿Qué hipótesis plantean los fans?</b>	Que tuvo un accidente, una sanción del equipo o una estrategia de promoción antes del campeonato nacional.	<b>¿Ha habido declaraciones oficiales del grupo?</b>	No, no hubo declaraciones sobre lo que ocurrió sobre el futuro de la banda

---

*Nota:* Elaboración propia: Las preguntas asignadas tienen relación con el caso que trabajo cada uno/a.

En términos generales, los estudiantes lograron identificar la mayor parte de la información explícita presente en las noticias de farándula analizadas. Este nivel de comprensión se vio favorecido por el formato textual de los casos, en los cuales los hechos centrales protagonistas, publicaciones previas, acciones visibles, reacciones de terceros y ausencia o presencia de declaraciones oficiales se encontraban explicitados de manera clara, permitiendo una recuperación directa de la información.

En varios casos, los estudiantes demostraron reconocer sin dificultad a los protagonistas de la noticia. Por ejemplo, uno de ellos identificó correctamente a Mila y Luna como las figuras centrales del caso analizado, mientras que otro reconoció con precisión que Leo Cruz había publicado y posteriormente eliminado un video. Estas respuestas evidencian una lectura atenta y focalizada en los elementos básicos del relato, propios del nivel literal de comprensión.

Asimismo, los estudiantes lograron recuperar acciones específicas que estructuraban el conflicto presentado en las noticias. Un ejemplo de ello es la identificación de que Luna dejó de seguir a Mila en redes sociales, acción que marcaba explícitamente el inicio del distanciamiento entre las protagonistas. De igual manera, uno de los estudiantes reconoció que el video compartido por los fans mostraba momentos de discusión durante la preparación de una presentación, lo que demuestra la capacidad de localizar detalles concretos dentro de un texto que combinaba información escrita y referencias multimodales.

En relación con el reconocimiento de frases textuales y declaraciones explícitas, los estudiantes identificaron correctamente elementos como la frase “No todo lo que brilla se graba”, la cual reemplazaba una publicación eliminada, así como información atribuida a “fuentes cercanas”, quienes señalaban que la relación entre los protagonistas comenzaba a mostrar signos de tensión. Del mismo modo, lograron distinguir con claridad la ausencia de declaraciones oficiales por parte del grupo, respondiendo de manera precisa que no existía información confirmada sobre lo ocurrido ni sobre el futuro de la banda.

Este desempeño evidencia que los estudiantes no solo recuperaron información explícita, sino que también lograron discriminar entre hechos confirmados y comentarios atribuidos a terceros, aspecto especialmente relevante en textos de carácter farandulero, donde se combinan datos objetivos con especulaciones.

En síntesis, la comprensión literal en esta sesión se encuentra adecuadamente lograda. Los estudiantes fueron capaces de identificar protagonistas, hechos clave, acciones

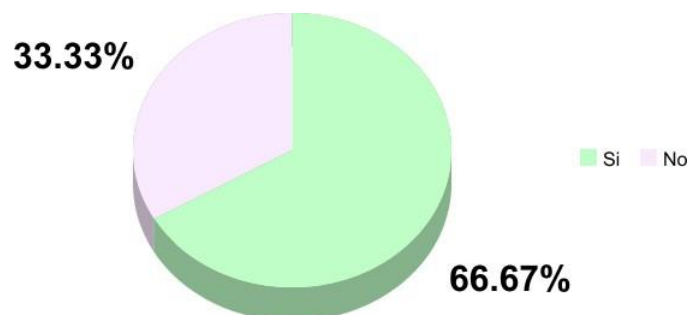
y declaraciones explícitas sin requerir mediación constante, lo que confirma una base sólida para el trabajo inferencial y crítico posterior. Este resultado se vincula directamente con el enfoque de lectura autónoma promovido en la sesión y con el uso de textos cercanos a sus intereses, los cuales favorecieron una lectura atenta y significativa.

### Comprensión inferencial

Con respecto al criterio evaluado “Formula inferencias coherentes a partir de las pistas visuales y textuales”, este fue abordado mediante la resolución de tres preguntas de nivel inferencial, orientadas a que los estudiantes dedujeran emociones, intenciones y posibles causas de las situaciones presentadas en las noticias simuladas.

**Figura 26**

*Porcentajes globales nivel literal*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 66,7% de los estudiantes (2 de 3) logró cumplir con el criterio, elaborando inferencias coherentes y plausibles a partir de las pistas entregadas. Por su parte, el 33,3% (1 de 3) no alcanzó el criterio, ya que sus respuestas se basaron principalmente en opiniones personales, sin un vínculo claro con la información textual o visual disponible.

Tabla 22

*Respuestas inferenciales*

Caso 1	CM	Caso 2	CG	Caso 3	VC
¿Qué emoción podrían estar sintiendo Mila y Luna?	Pena Mila, rabia y angustia	¿Qué razones podrían haberlo llevado a eliminar el video?	Un accidente	¿Qué razones podrían explicar el distanciamiento entre los miembros?	Yo creo que por la fama se distanciaron
¿Por qué los fans interpretan que hay tensión si no hubo un conflicto público?	Se juntaban menos, menos publicación es redes sociales	¿Qué mensaje transmite la frase “No todo lo que brilla se graba”?	Que no todo lo que sale bien se graba	¿Por qué crees que uno de ellos no aparece en los ensayos?	Por irresponsabilidad
¿Qué podría haber motivado que Luna dejara de seguir a Mila?	Más seguidores celos	¿Qué relación puede haber entre su silencio y la cercanía del campeonato?	Quizás había el mismo salto en el campeonato y temía ser copiado	¿Qué señales permiten inferir si hay conflicto o cansancio?	Las pocas ganas de hacer conciertos

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel individual, el análisis de la comprensión inferencial permitió identificar diferencias en la manera en que los estudiantes elaboraron hipótesis y utilizaron las pistas textuales y visuales disponibles en las noticias simuladas de farándula.

En el caso de CM, la estudiante logró formular inferencias coherentes a partir de la información presentada. Identificó emociones como pena, rabia y angustia en las protagonistas, así como posibles causas del conflicto, tales como los efectos de la fama o los celos asociados al aumento de seguidores en redes sociales. Si bien algunas de sus inferencias se expresaron de manera breve, estas se vincularon con elementos observables del texto, como la disminución de publicaciones conjuntas o el distanciamiento evidenciado en redes sociales. Su desempeño da cuenta de una comprensión inferencial adecuada, en la que logra ir más allá de lo explícito y construir interpretaciones plausibles a partir de las pistas entregadas.

Por su parte, CG también cumplió con el criterio evaluado, elaborando inferencias coherentes y pertinentes. Sus respuestas permitieron identificar posibles razones detrás de las acciones de los personajes, tales como la eliminación del video o la ausencia de uno de los integrantes en los ensayos, atribuyéndolas a situaciones como accidentes, cansancio o conflictos internos. Además, logró establecer relaciones entre el silencio del grupo y el contexto en que se desarrollan los hechos, lo que evidencia una lectura inferencial que considera tanto el contenido textual como el contexto de la noticia. En general, su desempeño evidenció capacidad para integrar información y generar hipótesis consistentes a partir de pistas parciales.

En contraste, VC presentó mayores dificultades en este nivel. Si bien respondió a las preguntas inferenciales planteadas, sus explicaciones se basaron principalmente en suposiciones generales o juicios personales, como atribuir el conflicto a la fama o a la irresponsabilidad, sin establecer una relación clara con las pistas textuales o visuales proporcionadas en el caso. Sus inferencias carecieron de sustento explícito en el texto, lo que limitó la coherencia de sus deducciones. Este desempeño indica que, aunque logro formular

hipótesis, requiere apoyo para identificar y utilizar de manera más consciente las señales del texto como base para sus interpretaciones.

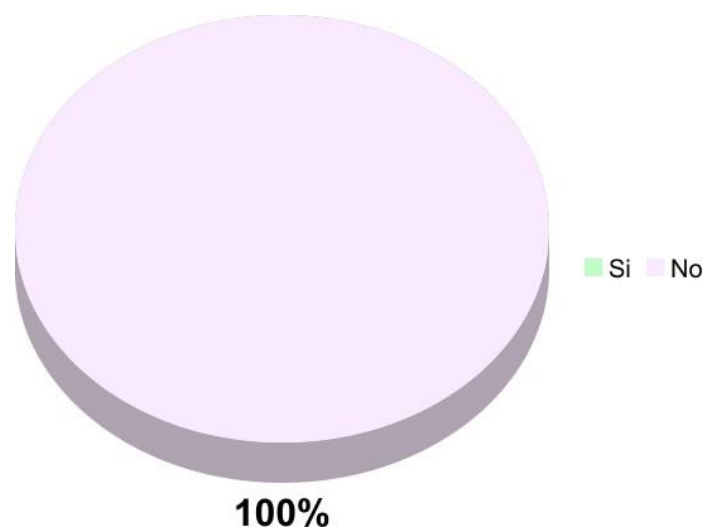
En síntesis, los resultados de la comprensión inferencial en esta sesión evidencian avances significativos en la capacidad de los estudiantes para formular hipótesis a partir de información fragmentada y contextual, especialmente cuando los textos se vinculan con formatos cercanos a sus intereses y realidad, como la farándula y las redes sociales. La mayoría logró interpretar emociones, motivaciones y posibles causas de los hechos narrados, utilizando pistas textuales y visuales como base para sus deducciones. No obstante, se observan diferencias en el nivel de explicitación y fundamentación de las inferencias, lo que indica la necesidad de seguir fortaleciendo el uso consciente y sistemático de las pistas del texto como sustento del razonamiento inferencial.

### Comprensión crítica

En el nivel crítico, los estudiantes debieron examinar las noticias simuladas desde una postura reflexiva, evaluando la confiabilidad de las fuentes, la intencionalidad del texto y el impacto que los rumores pueden tener en la reputación de figuras públicas.

### Figura 27

*Porcentajes globales nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia.

Este nivel fue evaluado a través del criterio “Evalúa críticamente la veracidad o intención del texto”. Los resultados muestran que el 100% de los estudiantes participantes (3 de 3) fue evaluado con “No” en la lista de cotejo, ya que, si bien lograron identificar que las noticias podían no ser completamente confiables o que se basaban en rumores, sus respuestas se centraron principalmente en apreciaciones generales.

**Tabla 23**

*Respuestas críticas*

<b>Caso 1</b>	<b>CM</b>	<b>Caso 2</b>	<b>CG</b>	<b>Caso 3</b>	<b>VC</b>
¿Qué tan confiable es la información de las “fuentes cercanas”?	No es confiable porque era falso	¿Crees que los deportistas deberían explicar sus decisiones personales?	No porque ellos deciden que publicar	¿Qué papel juegan las redes en amplificar los rumores de separación?	Juegan a ganar plata al hacer noticia
¿Quieres que las redes sociales ayuden o empeoran los malentendidos entre celebridades?	Los empeoran porque mienten	¿Qué responsabilidad tienen los medios al informar sin confirmación?	Sí porque dicen sin saber y dañan la reputación de otro	¿Crees que los medios deberían esperar confirmación antes de publicar?	Sí porque al contar una historia falsa no hay ni un brillo
¿Qué evidencia faltaría para confirmar si	Otra noticia entre ellas que	¿Qué efecto tienen los rumores en la	Dañan el estado emocional del otro	¿Cómo afecta este tipo de noticias la	Les afectan su imagen

---

realmente	demuestren	reputación de	imagen
hubo una	la verdad	Leo Cruz?	pública de
pelea?			los artistas?

---

*Nota:* Elaboración propia.

Uno de los aspectos más relevantes fue que todos los estudiantes manifestaron desconfianza frente a las denominadas “fuentes cercanas”, identificándolas como poco confiables o directamente falsas. Por ejemplo, CM señaló que estas fuentes “no son confiables porque era falso”, lo que evidencia una comprensión crítica básica del carácter especulativo de este tipo de recursos en noticias de farándula. No obstante, esta desconfianza no se acompañó de una explicación más elaborada sobre por qué estas fuentes son problemáticas ni sobre su función dentro de la construcción del rumor.

Asimismo, se observó una reflexión incipiente respecto de la responsabilidad de los medios de comunicación. Algunos estudiantes indicaron que los medios “dicen cosas sin saber y dañan la reputación de otro” o que deberían esperar confirmación antes de publicar, ya que al difundir “una historia falsa no hay ni un brillo”. Estas respuestas mostraron conciencia ética sobre el impacto negativo de la desinformación; sin embargo, se mantienen en un nivel general y no profundizan en la intencionalidad del texto ni en los intereses que podrían estar detrás de la publicación de este tipo de noticias.

En relación con el rol de las redes sociales, los estudiantes tendieron a evaluarlas como un factor que amplifica los rumores y empeora los malentendidos. Un estudiante señaló que las redes “empeoran porque mienten”, mientras que otro afirmó que “juegan a ganar plata al hacer noticia”. Aunque estas respuestas evidencian una postura crítica frente a la circulación de información en plataformas digitales, no se desarrolla un análisis más complejo con argumentos que lo sustenten.

Respecto al impacto de los rumores en la reputación y el bienestar de los personajes, las respuestas fueron coherentes y pertinentes. Los estudiantes mencionaron que este tipo

de noticias “afectan la imagen pública” y “dañan el estado emocional”, lo que demostró que lograron identificar consecuencias personales y sociales del fenómeno. Sin embargo, estas reflexiones no se vincularon explícitamente con el texto ni con una evaluación crítica de la intención comunicativa de la noticia.

Finalmente, en relación con la necesidad de evidencia para confirmar los hechos, una estudiante indicó que “faltaría otra noticia que demuestre la verdad”, lo que representó un avance inicial hacia el pensamiento crítico al reconocer la importancia de contar con más de una fuente. No obstante, esta idea no se desarrolló con argumentos que la validaran, quedándose en una idea general,

En síntesis, los resultados evidenciaron que los estudiantes comenzaron a cuestionar la veracidad de las noticias y a reconocer el impacto negativo de los rumores, pero aún no logran evaluar críticamente la intencionalidad del texto ni fundamentar sus juicios de manera profunda y sistemática. Esto justificó que el total del grupo fuese evaluado con “No” para este criterio, y reforzó la necesidad de continuar trabajando la comprensión crítica mediante el modelamiento de análisis, la reflexión guiada y el desarrollo de argumentos más elaborados en sesiones posteriores.

### **Autonomía lectora**

La autonomía lectora fue evaluada mediante el criterio “Registra de manera autónoma sus respuestas”, obteniendo como resultado que el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró cumplir con este indicador. Todos los participantes fueron capaces de leer las noticias de farándula asignadas y registrar sus respuestas sin necesidad de apoyo directo en la escritura, lo que evidencia avances significativos en el trabajo independiente.

Desde una observación pedagógica cualitativa, la Sesión N°5 se configuró como una de las instancias con mayor nivel de autonomía del proceso, ya que los estudiantes debieron enfrentarse a la lectura individual de textos distintos, en modalidad de lectura silenciosa, con la posibilidad de compartir voluntariamente la lectura con el grupo. En este contexto, los

estudiantes demostraron iniciativa, autorregulación y disposición para trabajar de manera independiente.

En el caso de CM, si bien logró realizar una primera lectura de forma autónoma, presentó dificultades para comprender completamente la noticia y retener la información relevante. Si bien inicialmente identificó algunos elementos del texto, estos se fueron diluyendo a lo largo de la actividad, lo que hizo necesaria una relectura guiada por parte de la docente. Esta situación se vinculó principalmente con dificultades en la retención de información y no con la decodificación o comprensión básica del texto, manteniéndose aun así la capacidad de registrar respuestas de manera autónoma.

Por su parte, CG y VC trabajaron de manera independiente durante la lectura y el registro de respuestas. Ambos comprendieron las noticias desde la primera lectura y avanzaron con seguridad en las preguntas de nivel literal. No obstante, CG requirió apoyo puntual para responder algunas preguntas inferenciales, especialmente aquellas que exigían mayor elaboración y vinculación entre pistas textuales y visuales. Este acompañamiento fue de carácter orientador y no implicó una dependencia sostenida.

Un aspecto relevante observado durante la sesión es que, al aumentar el nivel de autonomía, se evidenció un leve descenso en los resultados de desempeño en comparación con sesiones anteriores más guiadas, particularmente en los niveles inferencial y crítico. Esta discrepancia sugiere que, si bien los estudiantes fueron capaces de trabajar de manera autónoma, aún requieren apoyos graduales para sostener la profundidad del análisis cuando el andamiaje docente disminuye.

En síntesis, la sesión permitió constatar avances significativos en autonomía lectora, especialmente en la lectura independiente y en el registro autónomo de respuestas. Sin embargo, los resultados también evidenciaron la necesidad de continuar fortaleciendo estrategias de apoyo progresivo que permitan mantener la calidad de la comprensión lectora

en contextos de mayor independencia, especialmente en estudiantes que presentan dificultades de retención o de elaboración inferencial.

### **Síntesis reflexiva y ajustes**

A partir del análisis de los resultados obtenidos en la Sesión N°5, se puede concluir que una de las principales fortalezas del proceso fue el alto nivel de autonomía lectora evidenciado por los estudiantes, junto con una motivación sostenida y un vínculo significativo con el texto, favorecido por la temática de farándula y redes sociales. El interés que generaron las noticias simuladas permitió que los estudiantes se involucraran activamente en la lectura individual y en el desarrollo de las actividades, mostrando disposición, iniciativa y compromiso con la tarea.

Asimismo, se observó que los estudiantes fueron capaces de enfrentar la lectura y el registro de respuestas de manera independiente, lo que representa un avance relevante respecto de sesiones anteriores más guiadas. Este progreso confirmó que las estrategias de andamiaje implementadas previamente han tenido un efecto positivo en el desarrollo de la autonomía lectora.

No obstante, los resultados también evidenciaron una disminución en los niveles de desempeño, especialmente en la comprensión inferencial y, con mayor claridad, en la comprensión crítica. Esta dificultad se explica principalmente por una reducción deliberada del andamiaje docente, sumada a una mayor exigencia cognitiva de las preguntas, particularmente aquellas orientadas a evaluar la veracidad, la intencionalidad del texto y las consecuencias sociales de la información difundida. Esta tensión entre autonomía y profundidad del análisis se considera pedagógicamente esperada, ya que la sesión tuvo como propósito observar cómo los estudiantes respondían frente a un contexto de mayor independencia tras varias sesiones con apoyo constante.

En este sentido, se reconoce que el tipo de texto trabajado noticias de farándula construidas a partir de información fragmentada y la naturaleza de las preguntas críticas

implicaron un nivel de abstracción y reflexión más avanzado, lo que desafió a los estudiantes más allá de los niveles previamente consolidados. Si bien lograron posicionarse frente a la información, aún requieren apoyo para sostener análisis críticos más profundos y sistemáticos.

A partir de estas conclusiones, se definen ajustes pedagógicos para la sesión siguiente, orientados a equilibrar autonomía y acompañamiento. En primer lugar, se mantendrá el uso de textos vinculados a los intereses de los estudiantes, retomando temáticas altamente motivantes como los videojuegos, trabajados en la sesión 1 con el fin de fortalecer la implicación emocional y cognitiva en la lectura. En segundo lugar, se incorporará una lectura guiada de carácter flexible, que permita al docente intervenir de manera más individualizada cuando el estudiante lo requiera, sin volver a un andamiaje excesivamente directivo.

### **Sesión N°6**

La Sesión N°6 tuvo como propósito fortalecer la comprensión literal, inferencial y crítica mediante la lectura interactiva del texto “El Juego Invisible”, un relato digital que permite a los estudiantes tomar decisiones que modifican el curso de la historia. Este formato buscó promover una mayor implicación con el texto, favorecer la retención de información y estimular el pensamiento reflexivo a partir de las consecuencias de cada decisión tomada.

La sesión se desarrolló en un formato individualizado, lo que permitió acompañar de manera cercana los procesos de lectura y pensamiento de cada estudiante, brindando apoyos diferenciados según las necesidades observadas, sin perder el foco en la autonomía lectora.

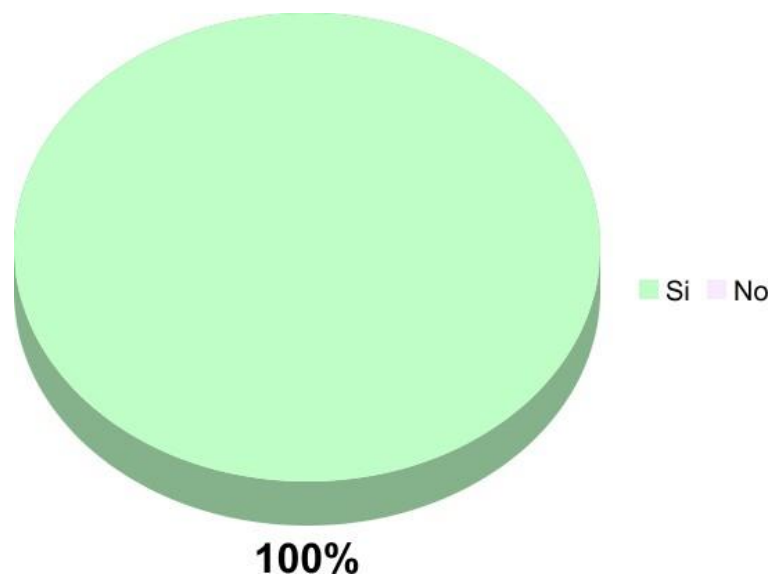
En la sesión participaron tres estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una lista de cotejo que consideró los siguientes criterios: participación activa en la lectura interactiva; respuesta a preguntas de nivel literal; realización de inferencias justificando las decisiones tomadas durante el relato; emisión de reflexiones críticas en torno al desenlace; mantención de la atención durante la lectura; y toma de decisiones de manera autónoma.

## Participación

Para evaluar el nivel de participación de los y las estudiantes durante la sesión, se utilizó el criterio de la lista de cotejo “participa activamente en la lectura interactiva”, con el fin de evidenciar la implicación y motivación de los estudiantes frente al formato digital e interactivo del texto.

**Figura 28**

*Porcentajes globales participación*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 100% de los estudiantes (3 de 3) fue evaluado positivamente en este criterio, demostrando una participación activa, con interés y entusiasmo frente a la actividad propuesta.

Durante la lectura interactiva de “El Juego Invisible”, los tres estudiantes participaron activamente en cada una de las decisiones que iban moldeando el rumbo de la historia. La dinámica resultó altamente motivadora: el formato digital, la estructura tipo “elige tu propia

aventura” y la posibilidad de influir directamente en el desenlace del relato generaron un nivel de interés sostenido desde el inicio hasta el cierre de la sesión.

A nivel general, los estudiantes se mostraron atentos, curiosos y comprometidos con las opciones presentadas. Cada decisión fue acompañada de breves intercambios orales, en los que los estudiantes formularon hipótesis sobre lo que podría ocurrir y anticiparon posibles consecuencias, lo que favoreció una lectura consciente y activa del texto. El hecho de que el relato respondiera de manera inmediata a sus elecciones reforzó la motivación y aumentó la disposición a participar.

Asimismo, se observó que la modalidad individualizada de trabajo, en la que la docente acompañó a cada estudiante de manera personalizada, favoreció un clima de confianza que permitió preguntar, solicitar aclaraciones y justificar decisiones sin temor a equivocarse. Este contexto propició una participación oral espontánea y un mayor deseo de continuar avanzando en la historia.

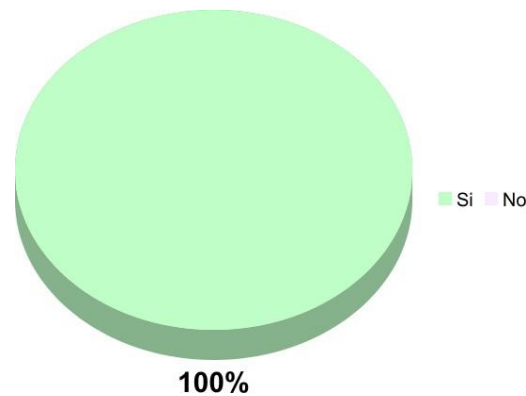
En síntesis, la sesión se caracterizó por una participación altamente positiva, marcada por el entusiasmo de los estudiantes y por una actitud exploratoria frente a la lectura. La propuesta interactiva se constituyó como un recurso efectivo para fortalecer la motivación lectora y generar un contexto propicio para el desarrollo de habilidades de comprensión literal, inferencial y crítica.

### **Comprensión literal**

Para la evaluación del nivel literal de comprensión lectora, se solicitó la elaboración de un resumen del texto interactivo “El Juego Invisible”, cuyo objetivo fue sintetizar de qué trataba el relato, las decisiones tomadas, las implicancias de dichas decisiones y los personajes involucrados. Este instrumento permitió observar la capacidad de los y las estudiantes para recuperar y organizar información explícita presente en el texto.

### **Figura 29**

*Porcentajes globales nivel literal*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con este criterio de comprensión literal, los resultados evidencian que el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró responder adecuadamente a la tarea, elaborando un resumen que cumplió con los elementos esperados. Todos los estudiantes demostraron una adecuada recuperación de información explícita, identificando los hechos principales, las decisiones adoptadas a lo largo del relato y las consecuencias derivadas de estas, lo que da cuenta de una comprensión literal consolidada en esta sesión.

A nivel general, se observó un avance significativo en la capacidad de los tres estudiantes para reconstruir el texto de manera clara y secuenciada. A diferencia de sesiones anteriores, donde la elaboración de respuestas literales completas representaba una dificultad para algunos, el formato interactivo, visual y progresivo del relato favoreció la organización de la información y la retención de los hechos narrativos. El carácter digital del texto permitió que los estudiantes siguieran el hilo narrativo con mayor facilidad, conectando cada decisión con su respectiva consecuencia.

Desde una perspectiva individual, se evidenciaron desempeños destacables. CM mostró un progreso significativo en este nivel. A pesar de su diagnóstico, logró recuperar información explícita con precisión, describiendo de manera clara las decisiones tomadas por el personaje y los acontecimientos asociados a cada etapa del relato. Su resumen evidenció una adecuada organización secuencial, lo que representa un avance relevante en

comparación con sesiones previas, donde presentó mayores dificultades para responder a este tipo de tareas.

Por su parte, CG elaboró un resumen detallado y coherente, en el que explicó las decisiones adoptadas durante la lectura y los acontecimientos que se desencadenaban tras cada elección. Su producción escrita abarcó el desarrollo completo del relato, desde la situación inicial hasta el desenlace, demostrando una recuperación eficaz de la información explícita y una adecuada organización de las ideas.

De igual manera, VC presentó un resumen completo y bien estructurado, recuperando información literal desde el inicio hasta el final del texto. Describió con claridad las acciones del personaje, los escenarios y las consecuencias de las decisiones tomadas, evidenciando un dominio sólido del nivel literal y una comprensión precisa del contenido del relato.

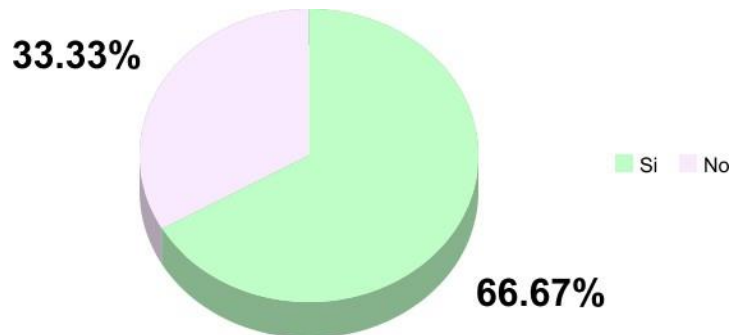
En conjunto, los resultados permiten afirmar que la comprensión literal se manifestó de manera sólida en los tres estudiantes durante esta sesión. El uso de un texto interactivo, con apoyos visuales y una secuencia clara de decisiones y consecuencias, favoreció la recuperación de información explícita y la organización de los hechos narrativos, constituyéndose como una estrategia pertinente para fortalecer este nivel de comprensión lectora.

### **Comprensión inferencial**

Para la evaluación del nivel inferencial de comprensión lectora, los y las estudiantes tuvieron que responder una o dos preguntas inferenciales, según lo definido en el momento, orientadas a interpretar el sentido profundo del texto. Estas preguntas buscaron que los estudiantes fueran más allá de la información explícita, estableciendo relaciones entre el texto y sus propias interpretaciones, atribuyendo significados simbólicos y elaborando explicaciones sobre las motivaciones del protagonista o el mensaje del relato.

### **Figura 30**

*Porcentajes globales nivel inferencial*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados indican que el 66,67% de los estudiantes (2 de 3) logró cumplir con el criterio esperado, evidenciando la capacidad de realizar inferencias coherentes a partir del texto, mientras que un 33,33% (1 estudiante) no alcanzó el nivel esperado, manteniéndose principalmente en un plano literal.

**Tabla 24**

Respuestas inferenciales

	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
<b>VC</b>	¿Por qué crees que el protagonista decide aceptar jugar al inicio, a pesar del miedo o la duda?	Puede ser porque jugar es la única forma de salir
	¿Qué podría simbolizar “El Juego Invisible”?	Yo creo que rompe lo convencional un juego normal eso es lo que simboliza
<b>CG</b>	¿Qué podría simbolizar “El Juego Invisible”? ¿Representa algo más que un simple videojuego?	El juego invisible representa que las decisiones que tomamos en la vida cambian tu rumbo

---

**CM** ¿Qué podríamos inferir del mensaje Te salvaste otra vez quería seguir jugando final: “Hasta la próxima vez”?

---

*Nota:* Elaboración propia: se consideraron las preguntas en función del tiempo disponible, VC realizó la actividad en una fecha previa a sus compañeros, por ende, respondió dos preguntas.

En relación con la comprensión inferencial, los resultados de esta sesión evidenciaron diferencias importantes entre los y las estudiantes. El formato interactivo del texto facilitó ciertos procesos deductivos básicos; sin embargo, la capacidad de interpretar significados no explícitos y simbolismos presentó variaciones según el nivel de autonomía y memoria de trabajo de cada estudiante.

En el caso de VC, se observó un desempeño inferencial adecuado. Frente a la pregunta “¿Por qué crees que el protagonista decide aceptar jugar al inicio, a pesar del miedo o la duda?”, infirió que aceptar el juego podría ser la única forma de salir, demostrando comprensión de la lógica interna del relato y de las motivaciones implícitas del personaje. Asimismo, al interpretar el simbolismo de “El Juego Invisible”, señaló que este “rompe lo convencional”, una respuesta breve pero pertinente, que evidencia la capacidad de reconocer que el juego representa algo distinto a un videojuego tradicional. Si bien sus inferencias no profundizan extensamente, se ajustan al sentido del texto y superan el nivel literal.

Por su parte, CG evidenció un nivel inferencial más elaborado. Ante la pregunta sobre el significado simbólico del juego, respondió que representa “las decisiones que tomamos en la vida y cómo cambian nuestro rumbo”, estableciendo una relación clara entre la estructura del relato basada en elecciones y consecuencias y una reflexión de carácter más abstracto. Esta respuesta demuestra que logró integrar información implícita del texto y proyectarla hacia un significado global, evidenciando un dominio sólido del nivel inferencial esperado para la sesión.

En contraste, CM presentó dificultades para alcanzar la comprensión inferencial. Si bien logró recuperar información explícita del texto, no consiguió interpretar el sentido implícito del mensaje final “Hasta la próxima vez”. Su respuesta se mantuvo en una

reproducción literal de la situación, sin evidenciar una reflexión sobre la intención del antagonista ni sobre el carácter amenazante o cíclico del desenlace. A pesar de los apoyos y reformulaciones realizadas durante la interacción oral, le resultó complejo establecer conexiones entre los hechos del relato y su significado subyacente, lo que limitó la elaboración de inferencias.

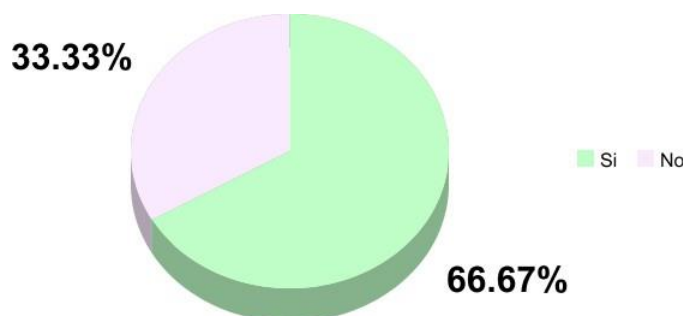
En síntesis, los resultados mostraron que dos estudiantes lograron realizar inferencias acordes al criterio evaluado, aunque con distintos niveles de profundidad, mientras que una estudiante requiere apoyos más sistemáticos para avanzar en este nivel de comprensión. Si bien el formato interactivo favoreció la motivación y la comprensión general del texto, la interpretación de significados implícitos continúa siendo un desafío para algunos estudiantes, lo que refuerza la necesidad de seguir fortaleciendo esta habilidad mediante modelamiento, preguntas guiadas y trabajo progresivo con inferencias en sesiones posteriores.

### **Comprensión Crítica**

Con respecto al criterio evaluado “Emite una reflexión crítica sobre su final y sus elecciones”, este fue abordado a partir de preguntas abiertas formuladas de manera individual a cada estudiante, orientadas a que emitieran juicios, opiniones personales y valoraciones respecto de las decisiones del protagonista, el desenlace del relato y su posible relación con la vida cotidiana y el uso actual de la tecnología y los videojuegos.

### **Figura 31**

*Porcentajes globales nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el 66,67% de los estudiantes (2 de 3) logró cumplir con el criterio esperado, demostrando la capacidad de emitir reflexiones críticas vinculadas al texto y de establecer relaciones entre la historia y experiencias o problemáticas reales. En contraste, un 33,33% (1 estudiante) no alcanzó el nivel esperado, ya que sus respuestas se mantuvieron en un plano principalmente descriptivo, sin profundizar en una valoración crítica de las decisiones o consecuencias presentes en el relato.

**Tabla 25**

*Respuestas críticas*

	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
<b>CM</b>	¿Qué harías tú en el lugar del protagonista? ¿Aceptarías jugar? ¿Por qué?	Me daría poco miedo sí aceptaría me gustaría jugar
<b>VC</b>	¿Cómo se relaciona esta historia con el uso actual de la tecnología y los videojuegos?	Se relacionan los juegos donde tenemos distintas opciones para poder elegir

---

	¿Qué harías tú en el lugar del protagonista? ¿Aceptarías jugar?	Yo respondería las alternativas con un poco de miedo y sí aceptaría jugar porque sería lo único para poder salir
	¿Por qué?	Quizás se relaciona con la vida cotidiana que cada decisión cambia la historia.
<b>CG</b>	¿Qué enseñanza o reflexión deja la historia sobre las decisiones y sus consecuencias?	
	¿Cómo se relaciona esta historia con el uso actual de la tecnología y los videojuegos?	Que los videojuegos su mejor en día porque te metes mal en el personaje pero se obsesiona eso es malo porque se genera mucha dopamina y te vuelves adicto es necesario tomar descanso para ir liberando esa dopamina y realizar tus deberes

---

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel individual, CG presentó el desempeño más destacado en este criterio. Frente a la pregunta sobre la enseñanza que deja la historia, logró establecer una relación clara entre el relato y la vida cotidiana, señalando que “cada decisión cambia la historia”, lo que evidencia una reflexión consciente sobre el eje central del texto. Asimismo, al vincular la historia con el uso actual de la tecnología y los videojuegos, elaboró una respuesta más compleja, abordando temas como la inmersión en los videojuegos, la obsesión, la liberación de dopamina y la necesidad de autorregulación. Esta reflexión demuestra no solo comprensión del texto, sino también una postura crítica frente al uso excesivo de la tecnología, integrando conocimientos previos y experiencias personales.

Por su parte, VC también logró cumplir con el criterio, aunque con un nivel de elaboración más acotado. Al reflexionar sobre qué haría en el lugar del protagonista, manifestó que aceptaría jugar “con un poco de miedo” porque sería la única forma de salir, lo que evidencia una valoración personal de la decisión tomada en el relato. Además, al relacionar la historia con los videojuegos actuales, identificó la presencia de distintas opciones

y elecciones dentro de los juegos, lo que muestra una comprensión básica del paralelismo entre el texto y la realidad. Si bien sus respuestas no profundizan ampliamente en las consecuencias o implicancias éticas de dichas decisiones, sí logran situarse en un nivel crítico inicial, al emitir opiniones personales fundamentadas en el texto.

En contraste, CM presentó dificultades para alcanzar una reflexión crítica propiamente tal. Ante la pregunta sobre qué haría en el lugar del protagonista, su respuesta se centró principalmente en la emoción (“me daría un poco de miedo”) y en el deseo de jugar, sin profundizar en las consecuencias de la decisión ni en una valoración del desenlace. Su reflexión se mantuvo en un plano personal inmediato, sin establecer un análisis más amplio sobre el sentido del final o las implicancias de aceptar el juego, lo que evidencia una dificultad para distanciarse del relato y emitir juicios críticos más elaborados.

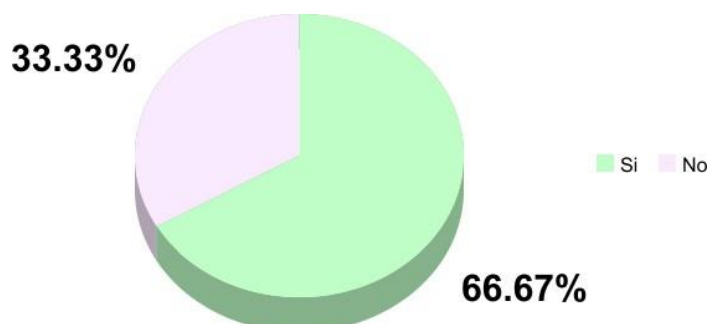
En síntesis, los resultados evidenciaron que dos estudiantes lograron emitir reflexiones críticas acordes al criterio evaluado, siendo capaces de vincular el texto con experiencias personales y con problemáticas actuales. No obstante, una estudiante requiere mayor apoyo para avanzar en este nivel, especialmente en el desarrollo de juicios valorativos que vayan más allá de la reacción emocional inmediata. Esto reforzó la necesidad de continuar trabajando la comprensión crítica mediante preguntas guiadas, modelamiento de reflexiones y espacios de diálogo que favorezcan la argumentación y la toma de postura frente a los textos leídos.

### **Autonomía lectora**

Con respecto al criterio evaluado en la lista de cotejo, “toma decisiones y responde de manera autónoma”, este fue considerado con el propósito de observar el nivel de independencia de los estudiantes durante la lectura interactiva, específicamente en la toma de decisiones dentro del relato, la respuesta a las preguntas propuestas y el uso de apoyos sin mediación constante de la docente.

### **Figura 32**

*Porcentajes globales autonomía lectora*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con este criterio, los resultados evidenciaron que el 66,67% de los estudiantes (2 de 3) fue evaluado positivamente, logrando un desempeño adecuado en términos de autonomía lectora. Estos estudiantes lograron avanzar en la lectura, tomar decisiones dentro del texto y responder a las preguntas asociadas sin requerir acompañamiento permanente. Por otro lado, el 33,33% (1 estudiante) no alcanzó el nivel esperado, evidenciando una dependencia constante del apoyo docente para comprender, decidir y responder.

A nivel general, se observó que la mayoría de los estudiantes logró desenvolverse de manera autónoma dentro del formato interactivo del texto, lo que sugiere que este tipo de narrativa favorece la independencia lectora, al ofrecer apoyos visuales, secuenciación clara de acciones y retroalimentación inmediata frente a las decisiones tomadas. No obstante, persisten diferencias individuales que permiten profundizar el análisis.

De manera particular, VC demostró un alto nivel de autonomía durante toda la sesión. Fue capaz de leer, tomar decisiones dentro del relato y responder tanto a preguntas literales como inferenciales sin requerir mediación constante. Utilizó el texto como principal fuente de información y mantuvo un ritmo de trabajo sostenido, evidenciando seguridad en sus elecciones y respuestas.

CG también logró un desempeño positivo en este criterio, avanzó de forma autónoma en la lectura y en la toma de decisiones del relato. Sin embargo, requirió apoyo puntual al momento de responder la pregunta de nivel inferencial, principalmente para reformular la consigna y orientar su respuesta. A pesar de ello, su desempeño general se mantuvo dentro del nivel esperado, ya que no dependió de una mediación permanente y logró sostener su participación de manera independiente en la mayor parte de la sesión.

En contraste, CM presentó dificultades significativas en este criterio. Durante la sesión, requirió apoyo constante para comprender las consignas, recordar los acontecimientos del texto y tomar decisiones dentro del relato. No logró avanzar de manera autónoma, necesitando recordatorios frecuentes, reformulación de preguntas y acompañamiento continuo para responder, lo que evidencia una dependencia marcada de la mediación docente.

En síntesis, los resultados indicaron que dos de los tres estudiantes lograron desenvolverse de manera autónoma durante la lectura interactiva, mientras que CM requiere apoyos sistemáticos y andamiaje constante para fortalecer su independencia lectora. Si bien el formato interactivo favoreció la motivación y facilitó la toma de decisiones, la autonomía lectora continuó siendo una habilidad en desarrollo para esta estudiante, por lo que se vuelve necesario continuar promoviendo estrategias graduales que favorezcan la toma de decisiones y la respuesta independiente en futuras sesiones.

### **Síntesis reflexiva y ajustes**

En función del análisis global de los resultados obtenidos en la sesión, se identificó que los estudiantes presentaron avances diferenciados en la comprensión lectora, particularmente en el nivel literal e inferencial, mientras que la profundización de la comprensión crítica y la autonomía lectora se configuran como los principales desafíos del proceso. Si bien la participación fue activa y se sostuvo durante toda la actividad, esta estuvo mediada de forma constante por la docente, lo que evidencio que el desempeño lector aún

depende en gran medida del andamiaje pedagógico, especialmente en tareas de mayor exigencia cognitiva.

La reflexión sobre la implementación de la sesión permitió concluir que el uso de un material interactivo y de consignas guiadas resultó clave para favorecer la motivación y la disposición frente al texto en el contexto de aula hospitalaria. Asimismo, las preguntas orientadoras y el acompañamiento docente facilitaron la elaboración de inferencias iniciales y la expresión de opiniones personales. No obstante, se observa la necesidad de modelar de manera más explícita los procesos inferenciales y críticos, particularmente en relación con el uso de evidencias textuales para justificar las interpretaciones y profundizar los juicios emitidos por los estudiantes.

A partir de lo anterior, se definieron ajustes para la sesión siguiente orientados a fortalecer la comprensión inferencial y crítica, así como a avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía lectora. Entre estos ajustes se considero la implementación de una actividad en formato escape room, que permita dosificar la dificultad de los desafíos, promover la toma de decisiones y reducir la mediación directa, incorporando pistas graduadas y apoyos diferenciados según las necesidades de cada estudiante.

### **Sesión n°7**

La Sesión N°7 tuvo como propósito desarrollar la comprensión lectora literal, inferencial y crítica mediante la participación en un escape room lector, estrategia didáctica que integra desafíos y pistas basadas en un texto narrativo. Esta modalidad buscó promover la deducción, el análisis, la creatividad y la toma de decisiones, a partir de la resolución progresiva de desafíos que conducen a la construcción de un final alternativo coherente con la historia trabajada. La sesión se desarrolló en un tiempo aproximado de 90 minutos.

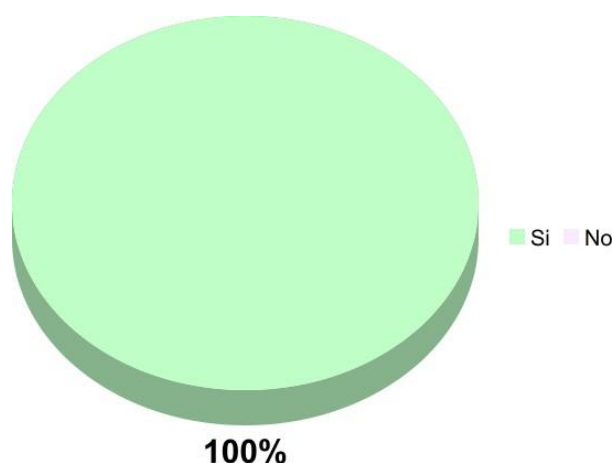
La sesión contó con la participación de tres estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una lista de cotejo, la cual consideró criterios asociados a la identificación de información explícita, la resolución de desafíos basados en datos del texto, la formulación de

inferencias, la interpretación de pistas, la creación de un final alternativo coherente y la participación activa durante el desarrollo del escape room lector.

## Participación

### Figura 33

*Porcentajes globales participación*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con el criterio “Participa activamente en los desafíos mostrando interés, iniciativa y colaboración”, evaluado mediante la lista de cotejo, los resultados evidenciaron que el 100% de los estudiantes (3 de 3) fue evaluado de forma positiva. Esto da cuenta de una participación altamente activa durante el desarrollo del escape room lector.

A nivel general, la participación y la motivación durante la sesión se caracterizaron por un involucramiento sostenido frente a la dinámica del escape room lector. Los estudiantes se mantuvieron activos, motivados y con una actitud positiva a lo largo de toda la actividad, manifestando interés por continuar avanzando a medida que resolvían cada desafío. Cabe destacar que incluso aquellos estudiantes que en otras sesiones solían presentar mayores niveles de desmotivación se mostraron altamente implicados.

Un elemento relevante fue que la actividad implicó desplazarse fuera del aula y avanzar por distintos espacios hasta llegar a la cancha, lo que aumentó significativamente el nivel de compromiso y entusiasmo. Los estudiantes expresaban constantemente el deseo de llegar al final del recorrido, manteniéndose atentos y concentrados en la resolución de las pistas. En este contexto, se observó que los estudiantes leían de manera activa sin percibir la lectura como una tarea tradicional, resolviendo preguntas de nivel literal, inferencial y crítico a través de dinámicas lúdicas, lo que favoreció una relación más espontánea y positiva con el proceso lector.

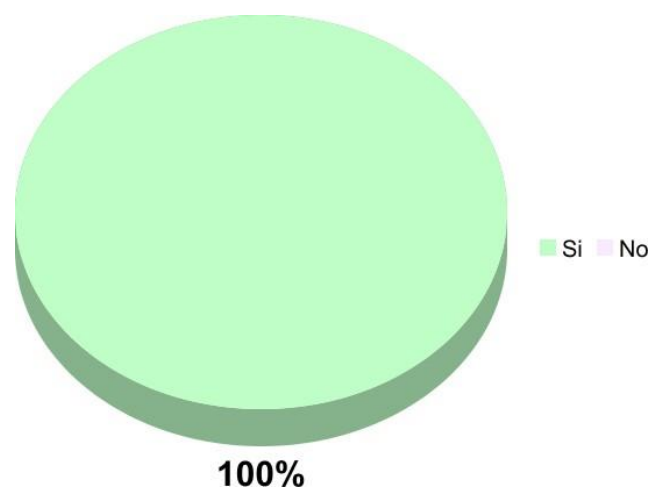
En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la estrategia implementada fue altamente efectiva para potenciar la participación y la motivación lectora, generando un contexto propicio para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora trabajadas.

### **Comprensión literal**

Con respecto al criterio evaluado “Identifica información explícita del texto (personajes, lugares, objetos, datos)”, fue abordado mediante la resolución del código numérico y la resolución del crucigrama, actividades que exigieron la recuperación directa de información presente en los fragmentos del texto trabajados durante el escape room lector.

**Figura 34**

*Porcentajes globales nivel literal*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidenciaron que el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró cumplir satisfactoriamente con este criterio, resolviendo ambas tareas de manera mayoritariamente autónoma. Los estudiantes demostraron ser capaces de extraer información explícita del texto para identificar datos concretos, lo que les permitió avanzar correctamente en el recorrido propuesto sin requerir mediación constante por parte de la docente.

A nivel general, se observó un avance significativo respecto de sesiones anteriores, evidenciándose una mayor consolidación del nivel literal. Los estudiantes leyeron atentamente los fragmentos, buscaron activamente la información necesaria y, en caso de duda, volvieron al texto de forma espontánea para verificar datos, especialmente al momento de completar el crucigrama. Este comportamiento dio cuenta del desarrollo de estrategias lectoras básicas, como la relectura y la búsqueda intencionada de información explícita, realizadas de manera autónoma.

En cuanto a las diferencias individuales, se observó que CM demoró más tiempo y presentó mayor duda al resolver el código numérico. No obstante, gracias al trabajo colaborativo con sus compañeros, especialmente con CG, logró identificar correctamente la información explícita requerida y completar la tarea con éxito. Este apoyo entre pares resultó clave para sostener su participación y favorecer la comprensión, sin que ello implicara una intervención directa de la docente.

Por su parte, CG mostró un alto nivel de iniciativa y seguridad, resolviendo las pistas con rapidez y extrayendo información explícita de manera eficiente, en algunos casos sin necesidad de releer el fragmento. VC, quien realizó la sesión de manera individual debido a la ausencia de otros estudiantes, también logró resolver ambas actividades de forma autónoma, leyendo los fragmentos y seleccionando la información relevante sin dificultades evidentes.

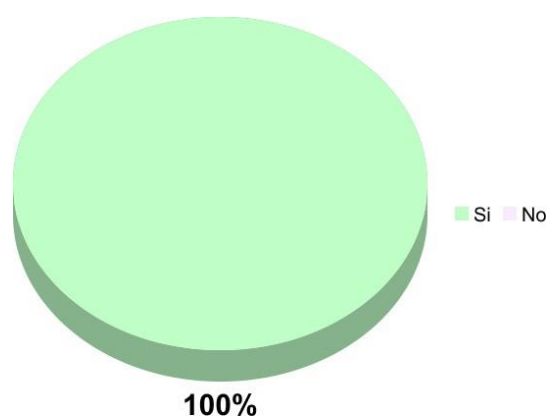
En conjunto, los resultados permiten afirmar que el nivel de comprensión literal se encuentra claramente consolidado en los estudiantes participantes. El formato lúdico del escape room favoreció no solo la motivación, sino también el uso activo de estrategias lectoras, permitiendo que los estudiantes identificaran, verificaran y utilizaran información explícita del texto de manera efectiva y autónoma, mientras la docente asumió un rol principalmente observador durante el desarrollo de las actividades.

### Comprensión inferencial

Con respecto al criterio evaluado en la lista de cotejo “Deduce información implícita para elegir correctamente la puerta y el pensamiento del personaje” e “Interpreta adecuadamente las pistas para inferir la ubicación siguiente del escape room”, los resultados evidencian un desempeño altamente positivo por parte de los estudiantes.

**Figura 35**

*Porcentajes globales nivel inferencial*



*Nota:* Elaboración propia.

En términos cuantitativos, el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró cumplir el criterio esperado, alcanzando un desempeño positivo en ambos aspectos de la comprensión inferencial. Todos los participantes fueron capaces de deducir información no explícita del texto y de las pistas del escape room, utilizando la información disponible para tomar decisiones que les permitieron avanzar correctamente en la actividad.

A nivel general, se observó que la dinámica del escape room favoreció significativamente el desarrollo del razonamiento inferencial. Los estudiantes abordaron los desafíos como oportunidades de aprendizaje, comprendiendo el error no como un fracaso, sino como parte del proceso de resolución. En el caso de CG y CM, si bien en una primera instancia seleccionaron opciones incorrectas tanto en la elección de la puerta como en el pensamiento del personaje, lograron revisar la información, reflexionar sobre la retroalimentación recibida y deducir posteriormente la respuesta correcta. Este proceso evidencia una inferencia guiada pero efectiva, en la que los estudiantes fueron capaces de ajustar sus decisiones a partir del análisis del contexto y las consecuencias.

Por su parte, VC destacó por realizar ambos desafíos inferenciales de manera rápida, autónoma y sin equivocaciones, logrando interpretar correctamente la información implícita desde el primer intento. Su desempeño evidenció un mayor nivel de consolidación de esta habilidad, ya que fue capaz de anticipar consecuencias, interpretar símbolos y tomar decisiones adecuadas sin necesidad de apoyo externo.

En relación con el segundo criterio inferencial, referido a la interpretación de pistas para inferir la ubicación siguiente del escape room, los tres estudiantes lograron avanzar correctamente por los distintos espacios sin requerir mediación docente. Se observó que exploraban el entorno, analizaban las pistas entregadas y discutían posibles interpretaciones, logrando inferir de manera autónoma cuál debía ser el siguiente lugar del recorrido. Este desempeño dio cuenta de una adecuada comprensión implícita y de la capacidad de relacionar información textual con elementos contextuales del entorno.

En conjunto, los resultados permitieron afirmar que la comprensión inferencial se vio fortalecida en esta sesión, favorecida por el carácter lúdico, dinámico y experiencial del escape room. La posibilidad de tomar decisiones, equivocarse y corregirlas activamente promovió un aprendizaje significativo, evidenciando avances tanto en la deducción de

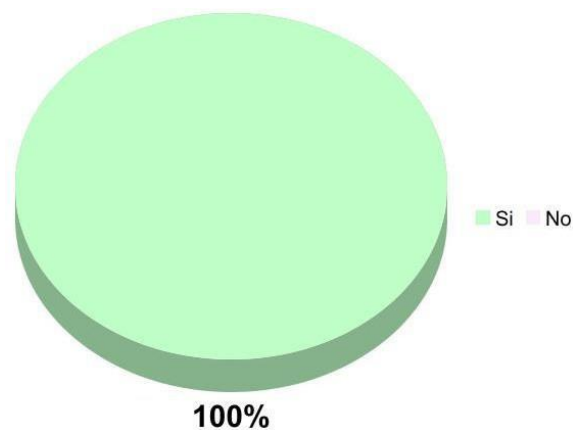
información implícita como en la autonomía para interpretar pistas y resolver problemas complejos.

### Comprensión crítica

Con respecto al criterio evaluado en la lista de cotejo “Crea un final alternativo coherente con la historia, sus acciones y elementos previos”, los resultados evidencian un desempeño positivo por parte de los estudiantes.

**Figura 36**

*Porcentajes globales nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia.

En términos cuantitativos, el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró cumplir el criterio esperado, creando un final alternativo que mantuvo coherencia con la historia de Pablo, las decisiones tomadas a lo largo del escape room y los elementos trabajados previamente (objeto, emoción y lugar). Todos los estudiantes lograron articular un cierre narrativo comprensible, sin contradicciones evidentes con el desarrollo del relato.

A nivel general, se observó que la actividad final del escape room favoreció la reflexión crítica y la toma de postura frente a las decisiones del personaje. El hecho de construir un final alternativo permitió que los estudiantes evaluaran las consecuencias de las acciones previas, seleccionaran elementos relevantes del texto y proyectaran un desenlace posible desde su propia perspectiva, integrando comprensión, creatividad y juicio personal.

En el caso de VC, se evidenció un mayor nivel de elaboración crítica. Su final alternativo presentó una relación clara entre las decisiones tomadas durante el recorrido y el desenlace propuesto, incorporando coherentemente la emoción y el lugar definidos en los desafíos previos. Además, logró justificar oralmente su final, explicando el sentido de la elección del personaje y relacionándolo con la idea de enfrentar los desafíos para poder avanzar o salir del conflicto.

Por su parte, CG logró construir un final coherente y comprensible, utilizando adecuadamente los elementos entregados por el escape room. Si bien su propuesta fue más breve, mantuvo consistencia con la historia y evidenció comprensión del mensaje central del texto, especialmente en relación con la toma de decisiones y sus consecuencias. Su reflexión se apoyó principalmente en la experiencia vivida durante el juego, lo que le permitió dar sentido al cierre narrativo.

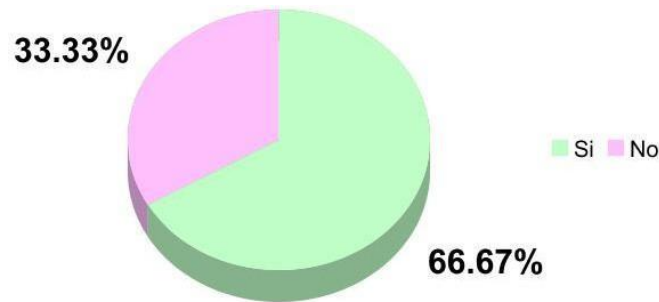
En el caso de CM, si bien el final alternativo fue más simple y con menor nivel de elaboración, logró cumplir el criterio esperado al mantener coherencia con la historia y los elementos previos. Su propuesta evidenció comprensión global del relato, aunque requirió apoyo para verbalizar con mayor claridad el mensaje o sentido que quería transmitir. Aun así, el hecho de lograr construir un cierre narrativo representa un avance significativo en relación con sesiones anteriores, donde la emisión de juicios críticos resultaba más compleja para ella.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que los estudiantes lograron desarrollar la comprensión crítica al evaluar las acciones del personaje y proyectar un final alternativo coherente. La dinámica del escape room facilitó este proceso al integrar juego, narrativa y toma de decisiones, generando un contexto propicio para que los estudiantes reflexionaran sobre el texto y expresaran su postura de manera creativa y significativa.

### **Autonomía lectora**

**Figura 37**

*Porcentajes globales autonomía lectora*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con el criterio evaluado en la lista de cotejo “Toma decisiones y responde de manera autónoma”, los resultados evidencian que el 66,67% de los estudiantes (2 de 3) logró cumplir positivamente con este criterio, mientras que el 33,33% (1 estudiante) presentó un nivel de autonomía aún en desarrollo.

A nivel general, durante el desarrollo del escape room lector se observó que la mayoría de los estudiantes fue capaz de avanzar por las distintas estaciones de manera autónoma, tomando decisiones, leyendo las pistas y resolviendo los desafíos sin requerir mediación constante por parte de la docente. El formato lúdico y secuenciado de la actividad favoreció que los estudiantes asumieran un rol activo frente a la lectura, explorando el espacio, interpretando la información y verificando sus propias respuestas.

De manera particular, VC evidenció un alto nivel de autonomía lectora. Logró leer las pistas, interpretar la información explícita e implícita y tomar decisiones correctas sin apoyo externo, avanzando de forma fluida entre los desafíos.

Por su parte, CG también logró desenvolverse de manera mayormente autónoma durante la actividad. Fue capaz de leer los fragmentos, participar activamente en la resolución de los desafíos y tomar decisiones pertinentes para avanzar en el recorrido. No obstante, en algunos momentos, especialmente en los desafíos de nivel inferencial requirió apoyo puntual para reorganizar la información o confirmar su respuesta. Aun así, este apoyo no fue permanente, y logró continuar el recorrido por iniciativa propia, lo que permite situarlo dentro del criterio esperado.

En contraste, CM presentó mayores dificultades en este ámbito. Si bien participó activamente en la actividad y mostró disposición para avanzar, requirió apoyo constante para interpretar las pistas, tomar decisiones y sostener la lectura de manera autónoma. En varios momentos necesitó mediación directa para comprender qué se solicitaba o para volver al texto, lo que evidencia que su autonomía lectora aún se encuentra en proceso de desarrollo. Sin embargo, es relevante destacar que, con apoyo y modelamiento, logró completar los desafíos y mantenerse involucrada en la dinámica.

En síntesis, los resultados indican que el escape room lector favoreció el desarrollo de la autonomía lectora en la mayoría de los estudiantes, permitiéndoles asumir un rol activo frente a la lectura y la resolución de desafíos. No obstante, se observa la necesidad de continuar fortaleciendo esta habilidad en estudiantes como CM, mediante apoyos graduados y estrategias que promuevan progresivamente la toma de decisiones independiente, sin perder el carácter motivador y lúdico de la actividad.

### **Síntesis reflexiva y ajustes**

En función de los resultados obtenidos en la Sesión N°7, se identificó que la implementación del escape room lector favoreció un alto nivel de motivación, participación e implicación sostenida por parte de los estudiantes, permitiendo avances relevantes en la comprensión lectora y en el nivel de autonomía con que enfrentaron las tareas propuestas. En términos generales, los estudiantes lograron desenvolverse de manera activa y mayoritariamente autónoma, aplicando estrategias de comprensión en un contexto lúdico, aunque con diferencias en el grado de independencia y profundidad de las respuestas.

La reflexión sobre la implementación de la sesión permitió concluir que la gamificación operó como una estrategia pedagógica altamente pertinente en el contexto de aula hospitalaria, ya que redujo la carga cognitiva asociada a la lectura y favoreció la aplicación significativa de habilidades lectoras. El formato de juego facilitó la recuperación de información explícita, la elaboración de inferencias y la emisión de juicios iniciales, además de promover la autorregulación y el aprendizaje a partir del error. No obstante, se evidenció que la autonomía lectora continúa siendo heterogénea dentro del grupo, ya que algunos estudiantes resolvieron los desafíos de manera altamente independiente, mientras que otros requirieron apoyos puntuales o modelamiento inicial.

A partir de lo anterior, se definieron ajustes pedagógicos para la sesión siguiente orientados a transferir las habilidades lectoras desarrolladas en el contexto lúdico hacia una situación de lectura más individual y reposada. En este sentido, la Sesión N°8 se centrará en la lectura autónoma con el propósito de consolidar la autonomía lectora y observar la mantención de los avances en comprensión inferencial y crítica frente a una tarea menos mediada, pero igualmente significativa, ajustando el nivel de andamiaje a las necesidades de cada estudiante.

### **Sesión N°8**

La Sesión N°8, correspondiente a la última implementación del proceso de intervención, tuvo como propósito fortalecer la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico mediante la lectura autónoma de micro cuentos, con el fin de promover la reflexión personal y el análisis del texto desde una interpretación individual. Esta sesión buscó observar la transferencia de las habilidades lectoras desarrolladas en instancias previas especialmente aquellas trabajadas en contextos lúdicos y guiados, hacia una situación de lectura más convencional y autónoma.

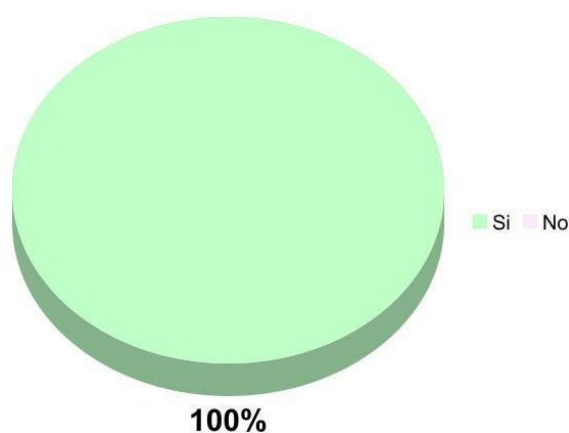
En la sesión participaron tres estudiantes, quienes fueron evaluados mediante una lista de cotejo enfocada en los siguientes criterios: participación en la selección y lectura de los textos, lectura autónoma, identificación de información explícita e implícita, y emisión de fundamentos críticos en relación con el contenido de los micro cuentos. De este modo, la

sesión permitió recoger evidencias finales respecto del nivel de autonomía lectora alcanzado y del grado de consolidación de las habilidades de comprensión trabajadas a lo largo del proceso.

## Participación

**Figura 38**

*Porcentajes globales participación*



*Nota:* Elaboración propia.

En relación con el criterio “Participa activamente en la selección y lectura del texto según su interés”, registrado mediante lista de cotejo, se observó que el 100% de los estudiantes (3 de 3) fue evaluado positivamente. Todos los participantes demostraron disposición para involucrarse en la actividad, tanto en la elección del texto como en su lectura, evidenciando interés y compromiso sostenido durante la sesión.

De manera general, la participación se caracterizó por un involucramiento constante frente a la tarea propuesta. Los estudiantes se mostraron dispuestos a seleccionar un texto y a responder las preguntas asociadas sin requerir mediación docente directa, lo que permitió desarrollar la actividad de manera fluida y continua. Un factor que favoreció esta participación fue la posibilidad de elegir el micro cuento a partir del título y la imagen, lo que fortaleció la motivación inicial y el interés por la lectura.

Asimismo, el uso de textos breves y visualmente accesibles contribuyó a que los estudiantes mantuvieran la atención durante toda la sesión, disminuyendo la resistencia frente a la lectura y facilitando la búsqueda de información directamente en el texto. El formato tipo “librito” resultó más atractivo y manejable para los estudiantes, lo que se reflejó en una participación activa y sostenida.

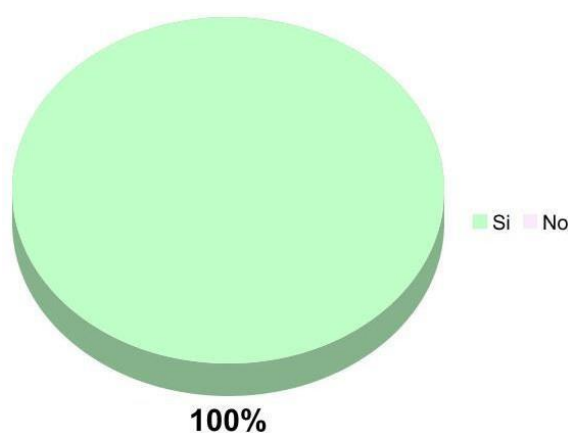
En conjunto, los resultados permitieron afirmar que la participación en la Sesión N°8 fue alta y coherente con los objetivos propuestos, evidenciando una progresión respecto de sesiones anteriores y un mayor involucramiento de los estudiantes en tareas de lectura autónoma.

### **Comprensión literal**

En relación con el criterio “Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, lugares o datos concretos”, este fue evaluado mediante dos preguntas por estudiante, orientadas a la recuperación de información literal del micro texto seleccionado. El propósito de este criterio fue evidenciar si los estudiantes eran capaces de extraer información explícita de manera autónoma, sin apoyo directo de la docente.

#### **Figura 39**

*Porcentajes globales nivel literal*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidenciaron que el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró identificar adecuadamente la información concreta del texto, reconociendo personajes, hechos y situaciones relevantes en función de las preguntas planteadas. Esto dio cuenta de una comprensión literal efectiva y de la capacidad de acceder al contenido explícito del texto, ya sea mediante la memoria inmediata o a través de relecturas puntuales.

**Tabla 26**

*Respuestas literales*

Pregunta	VC	Pregunta	CG	Pregunta	CM
<b>¿Que intenta usar el perro para poder volar?</b>	Intenta usar ramas y plumas	<b>¿Qué descubre Juan qué puede hacer con su mano?</b>	Tocar y sentir cosas	<b>¿Qué problema tenía la familia?</b>	Le gustaba mucho a los animales marinos
<b>¿Qué talento descubre que tiene y las aves no?</b>	El olfatear	<b>¿Qué descubre Juan por el dolor que no venía de la mano?</b>	Que tenía cabeza	<b>¿Cómo lo solucionaron?</b>	El pez en una pecera

*Nota:* Elaboración propia: La tabla expone las preguntas y respuestas de cada estudiante con respecto al micro cuento escogido.

A nivel individual, VC respondió correctamente a las preguntas formuladas, extrayendo información explícita directamente del texto. Sus respuestas fueron breves, pero pertinentes, evidenciando una adecuada recuperación de los datos literales solicitados. De manera similar, CG identificó correctamente la información explícita requerida; no obstante, sus respuestas escritas se caracterizaron por un bajo nivel de elaboración. Cabe destacar que, a nivel oral, logró ampliar sus respuestas y mencionar información explícita adicional, lo que

sugiere que las dificultades observadas se vinculan principalmente con la expresión escrita y no con la comprensión literal.

En el caso de CM, se observó una respuesta inicial incorrecta en una de las preguntas. Sin embargo, tras la reformulación oral de la consigna y el apoyo del andamiaje docente, la estudiante logró identificar correctamente la información explícita del texto, evidenciando una adecuada comprensión a nivel oral. En la segunda pregunta, respondió de manera breve, pero ajustada a la consigna, considerando además que presenta dificultades asociadas a la escritura y a habilidades cognitivas de mayor complejidad.

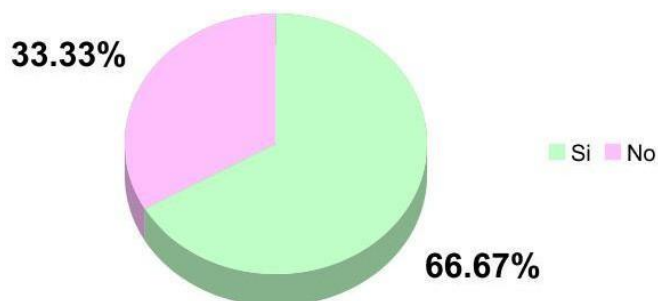
En conjunto, los resultados permiten afirmar que la comprensión literal se encuentra mayoritariamente consolidada en el grupo. Si bien se observaron diferencias en el nivel de elaboración de las respuestas escritas, todos los estudiantes lograron acceder a la información explícita del texto y recuperarla de manera funcional para la tarea propuesta. Dado que el foco de la sesión estuvo puesto en la comprensión lectora y no en la habilidad escritural, se considera logrado el criterio evaluado.

### **Comprensión inferencial**

Con respecto al criterio evaluado “Deduce información implícita: causas, intenciones y relaciones no dichas directamente”, este fue abordado a través de preguntas de nivel inferencial, orientadas a que los y las estudiantes dedujeran causas, consecuencias y significados implícitos presentes en los textos.

### **Figura 40**

*Porcentajes globales nivel inferencial*



*Nota:* Elaboración propia.

Según la lista de cotejo aplicada, dos estudiantes (66,67%) lograron alcanzar el criterio esperado, identificando información implícita de manera adecuada, mientras que un estudiante (33,33%) no logró consolidarlo. En este último caso, si bien el estudiante respondió las preguntas, sus respuestas no se ajustaron completamente a lo planteado en la consigna, evidenciando una escasa reflexión y una débil articulación entre el conocimiento previo y las pistas textuales necesarias para realizar la inferencia solicitada.

**Tabla 27**

*Respuestas inferenciales*

Pregunta	VC	Pregunta	CG	Pregunta	CM
<b>¿Por qué crees que el perro quería volar?</b>	Porque al ver su libertad tal vez la envidio un poco	<b>¿Por qué crees que Juan no conocía todo su cuerpo?</b>	Era un niño pequeño	<b>¿Por qué crees que a la familia le gustaban tanto los animales marinos?</b>	Porque eran muy bonitos
<b>¿Por qué crees que el perro toma la</b>	Porque era su primera opción			<b>¿Qué pasaría si la situación fuera diferente</b>	Porque demasiado grande no

<b>decisión de intentar volar con ramas de árbol?</b>	<b>y no compraran el delfín?</b>	cabría en la casa
---	----------------------------------	-------------------

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel general, los resultados muestran que los estudiantes logran acceder a la información implícita del texto; no obstante, se observan diferencias en el tipo y profundidad de las inferencias elaboradas, lo que hace necesario un análisis individual.

En el caso de VC, se evidencio una comprensión inferencial adecuada. Frente a la pregunta “¿Por qué crees que el perro quería volar?”, el estudiante relaciona esta acción con la idea de libertad, infiriendo una motivación del personaje que no se encuentra explicitada en el texto. Esta respuesta demuestra la capacidad de interpretar emociones y valores implícitos. Sin embargo, ante la pregunta “¿Por qué crees que el perro toma la decisión de intentar volar con ramas de árbol?”, su respuesta fue más simple y poco elaborada. Aun así, se considera pertinente, ya que mantiene coherencia con la situación planteada.

Por su parte, CG respondió solo una de las preguntas inferenciales debido a su retiro anticipado. Ante la pregunta “¿Por qué crees que Juan no conocía todo su cuerpo?”, respondió “porque era un niño pequeño”, estableciendo una relación adecuada entre la información del texto y conocimientos previos sobre el desarrollo infantil, lo que evidencia una inferencia válida, aunque breve.

En el caso de CM, se observaron mayores dificultades en este nivel. En una de las preguntas, la estudiante formuló una inferencia simple y coherente con su nivel cognitivo; sin embargo, en la pregunta de carácter hipotético, reprodujo información explícita del texto en lugar de proyectar una consecuencia posible, lo que evidencia dificultades para establecer relaciones inferenciales más complejas y para responder a consignas que requieren anticipación o proyección.

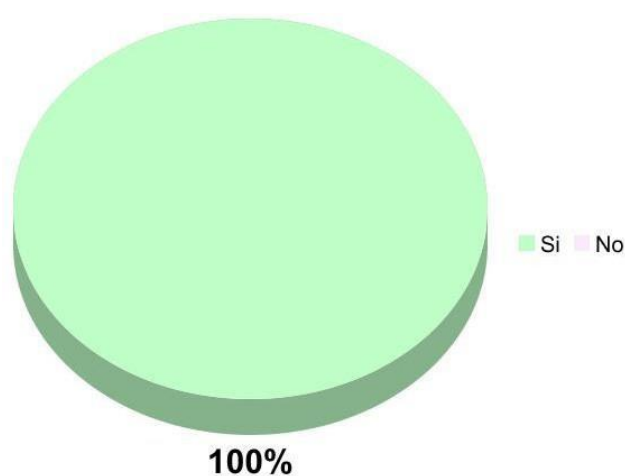
En conjunto, los resultados permiten afirmar que la comprensión inferencial se encuentra en proceso de consolidación. Si bien algunos estudiantes lograron elaborar inferencias adecuadas de manera autónoma, persisten dificultades en otros casos, especialmente en la articulación entre información explícita, conocimientos previos y proyección de consecuencias. Estos resultados fueron esperables, considerando que la inferencia constituye una habilidad cognitiva de mayor complejidad que la comprensión literal, y evidencian avances significativos en el desarrollo de este nivel de comprensión lectora.

### **Comprensión crítica**

En relación con el criterio “Opina y reflexiona sobre el mensaje del micro cuento, justificando su interpretación”, este fue evaluado mediante dos preguntas de nivel crítico, orientadas a indagar la capacidad de los estudiantes para emitir opiniones personales, reflexionar sobre el mensaje del texto y fundamentar sus respuestas a partir de valores, decisiones de los personajes y posibles consecuencias de sus acciones.

**Figura 41**

*Porcentajes globales nivel crítico*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidenciaron que el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró cumplir con el criterio esperado, formulando respuestas críticas pertinentes. Si bien las respuestas se caracterizaron, en general, por su brevedad, estas reflejaron una opinión personal clara y coherente, fundamentada en elementos del texto y en valores asociados al autoconocimiento, la responsabilidad, la toma de decisiones y el cuidado de los otros.

**Tabla 28**

*Respuestas críticas*

<b>Pregunta</b>	<b>VC</b>	<b>Pregunta</b>	<b>CG</b>	<b>Pregunta</b>	<b>CM</b>
<b>¿Estás de acuerdo con lo que piensa el perro al final?</b>	Sí porque siempre habrá oportunidades para descubrir talentos nuevos	<b>¿Qué opinas sobre el proceso de conocerse a sí mismo?</b>	Que está bien para conocerse y aprender a cuidarlo	<b>¿Crees que comprar un delfín por gusto es una decisión responsable?</b>	No Porque es importante cambiar agua comida y cambiar agua pecera
<b>¿Por qué?</b>		<b>¿Por qué es importante prestar atención al propio cuerpo?</b>	Para aprender a cuidarlo	<b>¿Qué opinas sobre las decisiones de la familia? ¿Por qué?</b>	Las decisiones porque no es comer y pecera para el delfín yo hubiera comprado sus cosas y después el delfín porque es muy grande.
<b>¿Qué opinas de la actitud del perro en el relato?</b>	Me parece bastante positivo que acepte que, aunque uno lo elija a veces no podemos escoger nuestros talentos				

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel general, se observa que los estudiantes fueron capaces de emitir juicios de valor frente a las acciones y decisiones de los personajes, estableciendo relaciones entre el mensaje del texto y experiencias o valores de la vida cotidiana. Estas reflexiones dan cuenta de una comprensión que trasciende los niveles literal e inferencial, permitiendo interpretar el sentido global del relato desde una perspectiva personal y ética.

Desde un análisis individual, se evidenciaron diferencias en el nivel de elaboración de las respuestas. En el caso de VC, el estudiante demostró una reflexión crítica más profunda, valorando la aceptación de los propios talentos y la posibilidad de descubrir nuevas habilidades, lo que evidencio una adecuada internalización del mensaje del texto. Por su parte, CG logro emitir opiniones coherentes respecto al autoconocimiento y al cuidado del propio cuerpo; aunque sus respuestas fueron concisas, se ajustaron a la consigna y reflejaron una reflexión pertinente.

En el caso de CM, la estudiante manifestó una postura crítica frente a las decisiones de la familia en el relato, cuestionando la compra del delfín y destacando la responsabilidad asociada al cuidado de los animales. Si bien sus respuestas presentan una estructura simple y algunas dificultades expresivas, logra fundamentar su opinión a partir de consecuencias concretas, lo que evidenció una comprensión crítica acorde a su nivel de desempeño.

En conjunto, los resultados permitieron afirmar que la comprensión crítica se encuentra lograda en el grupo, considerando las características y niveles de desarrollo de los estudiantes. A pesar de las diferencias individuales en la profundidad de las respuestas, todos lograron opinar y reflexionar sobre el mensaje de los textos, justificando sus interpretaciones desde una perspectiva personal y valórica.

### **Autonomía lectora**

En relación con el criterio “Realiza la lectura del micro cuento de manera autónoma”, los resultados evidenciaron que el 100% de los estudiantes (3 de 3) logró leer el texto

seleccionado de forma autónoma, sin requerir mediación directa de la docente durante el proceso lector. Los estudiantes iniciaron la lectura por cuenta propia, mantuvieron la atención durante el desarrollo del texto y avanzaron respetando sus tiempos personales de lectura.

A nivel general, se observó una disposición favorable hacia la lectura individual, la cual se vio facilitada por la brevedad de los textos y por la posibilidad de elección según intereses personales. Estos factores contribuyeron a disminuir la resistencia lectora y permitieron que los estudiantes enfrentaran la lectura con mayor seguridad, favoreciendo un desarrollo autónomo del proceso lector.

Desde un análisis individual, VC evidenció un alto nivel de autonomía lectora, realizando la lectura de manera fluida y continua, sin interrupciones externas. CG también logró una lectura autónoma, aunque con un ritmo más pausado, recurriendo de manera voluntaria a la relectura de algunos fragmentos para asegurar la comprensión, lo que dio cuenta de un uso consciente de estrategias de autorregulación lectora.

Por su parte, CM realizó la lectura de forma autónoma, aunque requirió mayor tiempo y pausas durante el proceso. No obstante, estas pausas se asociaron a la autorregulación de su propio ritmo lector y no a la necesidad de mediación docente, lo que evidencio un avance significativo en comparación con sesiones anteriores, en las que requería mayor acompañamiento para sostener la lectura.

En conjunto, los resultados permitieron afirmar que la autonomía lectora se encuentra fortalecida en el grupo, evidenciándose avances en la capacidad de enfrentarse a un texto de manera individual, gestionar los tiempos de lectura y utilizar estrategias personales, como la relectura, para apoyar la comprensión del contenido.

### **Síntesis reflexiva y ajustes**

La implementación del ciclo de sesiones de comprensión lectora, desarrollado entre las sesiones N°1 y N°8 en el contexto de aula hospitalaria, permitió evidenciar avances significativos en el desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y

crítico, así como en la autonomía lectora de los estudiantes participantes. A lo largo del proceso, se observó una progresión gradual desde una lectura altamente mediada hacia un abordaje cada vez más autónomo, reflexivo y consciente del texto.

Uno de los principales hallazgos del proceso fue el impacto positivo del uso de estrategias lúdicas y diversificadas, particularmente la gamificación mediante el escape room lector, en la motivación y el compromiso sostenido frente a la lectura. Este tipo de estrategias contribuyó a disminuir la resistencia inicial al acto lector, favoreciendo una interacción activa con los textos y permitiendo que los estudiantes se involucraran en tareas de comprensión sin percibirlos como exigencias académicas tradicionales. En este contexto, estudiantes que habitualmente presentan menor motivación o mayor inseguridad lograron participar de manera constante y evidenciar habilidades lectoras que en formatos más convencionales no siempre se manifiestan con la misma claridad.

En relación con la comprensión literal, los resultados muestran que este nivel se encuentra mayoritariamente consolidado, evidenciándose la capacidad de identificar información explícita relevante de manera autónoma. Si bien se observaron diferencias individuales en la extensión y elaboración de las respuestas, estas no afectaron la comprensión del contenido, ya que los estudiantes lograron retener y recuperar información textual, recurriendo a la relectura cuando fue necesario.

Respecto de la comprensión inferencial, se identificaron avances relevantes, aunque este nivel continúa representando un mayor desafío para algunos estudiantes. Las dificultades observadas se vinculan principalmente con la tendencia a responder desde lo literal o a formular inferencias poco elaboradas. No obstante, los resultados evidencian que, en contextos lúdicos y con apoyos mínimos, los estudiantes lograron construir inferencias pertinentes, lo que indica que esta habilidad se encuentra en proceso de desarrollo y puede fortalecerse mediante una mediación intencionada y progresiva.

En cuanto a la comprensión crítica, los estudiantes demostraron la capacidad de opinar y reflexionar sobre los textos leídos, especialmente en relación con valores, decisiones y mensajes centrales de los relatos. Aunque las respuestas tendieron a ser breves, estas

fueron coherentes y fundamentadas en el texto, permitiendo evidenciar un acercamiento inicial a la lectura crítica desde una perspectiva personal y significativa.

Finalmente, en relación con la autonomía lectora, se observaron avances significativos hacia la lectura independiente, particularmente en la sesión final, donde los estudiantes seleccionaron textos según sus intereses, realizaron la lectura de manera autónoma y respondieron a las actividades propuestas sin requerir mediación constante. Este logro adquiere especial relevancia en el contexto de aula hospitalaria, caracterizado por la diversidad de ritmos, estados emocionales y trayectorias escolares, lo que demanda propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan la autodeterminación y la confianza del estudiante como lector.

Como proyección pedagógica, se sugiere profundizar el trabajo en los niveles inferencial y crítico mediante estrategias que promuevan la verbalización del razonamiento, el modelamiento de inferencias y el uso de apoyos visuales o preguntas guía. Asimismo, se recomienda mantener un equilibrio entre estrategias lúdicas y espacios de lectura autónoma, con el propósito de consolidar los aprendizajes alcanzados y fortalecer progresivamente la independencia lectora.

### **7.3 Resultados etapa evaluación final**

El presente apartado tuvo como propósito analizar e interpretar los resultados obtenidos en la evaluación final de la acción pedagógica, estableciendo una comparación sistemática con los resultados de la evaluación diagnóstica inicial, con el fin de identificar avances, mantenciones y dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes participantes. Este análisis se vincula directamente con el objetivo específico orientado a evaluar el progreso lector del estudiantado tras la influencia de la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas en el contexto del aula hospitalaria, así como con la pregunta de investigación que orienta el presente estudio.

La presentación de los resultados se organizó en función de las categorías derivadas: los tres niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica, manteniendo coherencia con las dimensiones evaluadas en la etapa diagnóstica, además de la participación y autonomía lectora, categorías evaluadas a partir de los avances observados. Cada nivel es abordado desde una doble perspectiva: cuantitativa, a partir de los puntajes obtenidos en las modalidades escrita y oral y cualitativa, mediante un análisis interpretativo de las respuestas producidas por los estudiantes. Esta aproximación permitió acceder de manera más precisa a los procesos lectores, considerando que, en instancias previas, la expresión escrita había actuado como un factor limitante en la explicitación del razonamiento lector.

Asimismo, se incorporaron tablas comparativas y ejemplos de respuestas como evidencia empírica que sustentó el análisis, favoreciendo una interpretación clara y fundamentada de los resultados. Finalmente, el apartado culminó con una síntesis integradora, en la que se presentan los principales logros, los aspectos aún en desarrollo y los elementos que actuaron como facilitadores u obstaculizadores durante la implementación de la acción pedagógica.

#### **Comprensión literal**

La comprensión literal en la evaluación final de la acción fue abordada mediante dos preguntas orientadas a la identificación de información explícita del micro texto narrativo leído, específicamente acciones realizadas por el personaje principal y hechos concretos

relevantes del relato. Este nivel fue evaluado a través de dos modalidades complementarias escrita y oral, ambas valoradas mediante rúbricas con niveles de desempeño claramente definidos.

La incorporación de ambas modalidades respondió a una decisión pedagógica intencionada, considerando que en la evaluación diagnóstica inicial se había evidenciado que la expresión escrita actuaba como un factor limitante para la manifestación de la comprensión lectora. De este modo, se buscó evaluar la comprensión propiamente tal, disminuyendo la interferencia de habilidades instrumentales no asociadas directamente al proceso lector.

Las preguntas evaluadas fueron:

- ¿Qué hacía la rana para intentar ser una rana auténtica?
- ¿Qué era lo que más admiraban los demás de la rana?

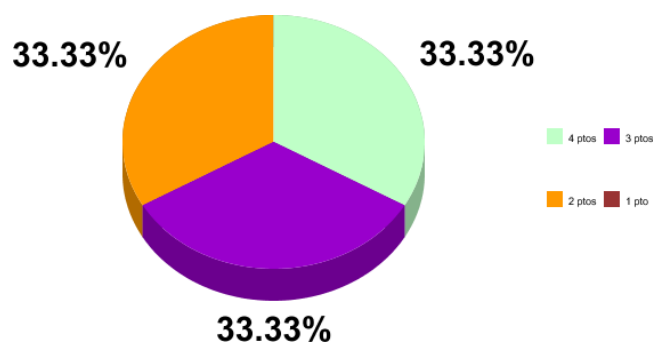
### **Resultados de la modalidad escrita**

La rúbrica utilizada consideró los siguientes niveles de desempeño:

- 4 puntos: Responde ambas preguntas de manera completa, utilizando información explícita del texto con coherencia y detalle.
- 3 puntos: Responde correctamente una pregunta y la otra de forma parcial; información mayormente correcta.
- 2 puntos: Responde parcialmente ambas preguntas; información incompleta o confusa.
- 1 punto: No responde o responde incorrectamente.

### **Figura 41**

*Porcentajes globales nivel literal escrito*



*Nota:* Elaboración propia.

Desde un análisis cuantitativo, los resultados evidenciaron desempeños diferenciados entre los y las estudiantes. Un estudiante (33,33%) alcanzó el nivel máximo de desempeño (4 puntos), evidenciando una identificación clara y completa de la información explícita del texto. Otro estudiante (33,33%) se ubicó en un nivel intermedio (3 puntos), respondiendo correctamente ambas preguntas, aunque con escaso desarrollo escrito. Finalmente, un estudiante (33,33%) presentó mayores dificultades (2 puntos), evidenciando una identificación parcial de la información solicitada.

**Tabla 29**

*Respuestas escritas*

Respuestas	VC	CG	CM
<b>Pregunta 1</b>	Lo que hacía era peinarse, vestirse y desvestirse.	Se miraba en un espejo	Hacía locura se miraba en el espejo
<b>Pregunta 2</b>	Admiraban su cuerpo y sobre todo sus piernas	Las patas de la rana	Era poco loca
<b>Puntaje obtenido</b>	<b>4 puntos</b>	<b>3 puntos</b>	<b>2 puntos</b>

*Nota:* Elaboración propia.

Desde una perspectiva cualitativa, se observa que VC logro organizar y recuperar información explícita con un adecuado nivel de detalle, dando cuenta de una comprensión literal sólida.

En el caso de CG, si bien identificó correctamente la información explícita del texto, sus respuestas se caracterizaron por ser breves, lo que limitó el desarrollo de la idea, pese a que la comprensión literal es correcta. Este patrón sugirió que las dificultades parecen asociarse principalmente a la explicitación escrita más que a la comprensión del contenido en sí mismo.

Por su parte, CM presentó mayores dificultades en la modalidad escrita. Si bien logro reconocer una acción concreta realizada por la rana, no identifica correctamente aquello que los demás admiraban de ella, atribuyendo una característica que no corresponde a la información explícita del texto. Esto dio cuenta de una comprensión literal aún en desarrollo cuando debe expresarse por escrito.

Cabe destacar que, durante esta instancia, los estudiantes leyeron el texto de manera autónoma y realizaron relecturas por iniciativa propia, sin solicitar apoyo docente para comprender el texto o las preguntas, lo que constituyó un indicador relevante de avance en autonomía lectora.

### **Evaluación oral del nivel literal**

En la instancia oral, los estudiantes respondieron las mismas preguntas sin apoyo visual del texto ni de sus respuestas escritas previas. Esta modalidad fue evaluada mediante una rúbrica equivalente, ajustada al formato oral.

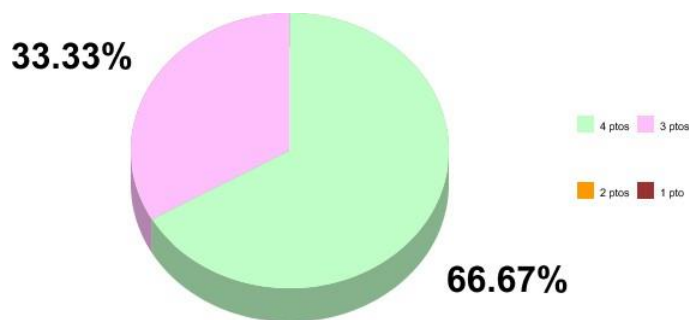
La rúbrica consideró los siguientes niveles de desempeño:

- 4 puntos: Responde correctamente ambas preguntas, mencionando detalles explícitos del texto con coherencia.

- 3 puntos: Responde correctamente una y la otra parcialmente; detalles mayormente correctos.
- 2 puntos: Responde parcialmente ambas; detalles incompletos o confusos.
- 1 punto: Respuestas incorrectas o ausentes.

**Figura 42**

*Porcentajes globales nivel literal oral*



*Nota:* Elaboración propia.

Los resultados evidenciaron un desempeño significativamente superior en comparación con la modalidad escrita. El 66,67% (2 de 3) alcanzaron el puntaje máximo (4 puntos), mientras que el 33,33% (1 de 3) obtuvo 3 puntos, evidenciando una mejora generalizada en la recuperación de información explícita cuando el canal de respuesta no estuvo mediado por la escritura.

**Tabla 30**

*Respuestas orales transcritas*

VC	CG	CM
----	----	----

<b>Pregunta 1</b>	Se peinaba , se vestía y se desvestía.	Se miraba en un espejo, y buscaba la opinión de los demás.	Se miraba en el espejo, no paraba de mirarse hasta que guardó el espejo en el baúl.
<b>Pregunta 2</b>	Sus piernas.	Sus ancas.	Qué era un poquito loca porque siempre se le perdía el espejo.
<b>Puntaje obtenido</b>	<b>4 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>3 puntos</b>

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel individual, el contraste entre las respuestas escritas y orales permitió profundizar el análisis de la comprensión literal de los estudiantes, evidenciando que, en varios casos, la modalidad oral posibilitó una expresión más completa y precisa de la información explícita comprendida.

En el caso de VC, se observó coherencia entre ambas modalidades. El estudiante responde con claridad, precisión y adecuado nivel de detalle tanto de manera escrita como oral, incorporando información explícita relevante del texto sin dificultades. Esto confirmó que su comprensión literal se encuentra consolidada y que posee estrategias lectoras estables, independientes del formato de respuesta.

Por su parte, CG evidenció una diferencia significativa entre ambas modalidades. Si bien en la instancia escrita logró identificar correctamente la información explícita solicitada, sus respuestas se caracterizan por ser breves. En la modalidad oral, en cambio, amplió sustantivamente sus respuestas, incorporando más detalles explícitos del texto y estableciendo relaciones más claras entre las acciones del personaje y los hechos narrados. Esto permitió inferir que su dificultad no se relaciona con la comprensión literal, sino con la explicitación escrita de dicha comprensión.

En el caso de CM, el contraste entre ambas modalidades resultó especialmente relevante. En la respuesta escrita presentó mayores dificultades para identificar y expresar

información explícita; no obstante, en la modalidad oral logró recuperar con mayor precisión acciones concretas del personaje y hechos explícitos, evidenciando una mejor organización de la información y mayor seguridad al responder. Este desempeño sugiere que comprendió la información literal del texto, pero presentó dificultades para trasladar esa comprensión al formato escrito.

### Comparación con la evaluación diagnóstica inicial

Al contrastar los resultados de la evaluación diagnóstica inicial con los de la evaluación final, se identificaron avances significativos en el nivel de comprensión literal, tanto a nivel grupal como individual.

**Tabla 31**

*Puntajes obtenidos en las evaluaciones*

<b>Evaluación diagnóstica inicial</b>	<b>Puntaje nivel literal</b>
VC	3 puntos
CG	2, 75 puntos
CM	0 puntos
<b>Evaluación final</b>	<b>Puntaje nivel literal</b>
VC	4 puntos (escrita) / 4 puntos (oral)
CG	3 puntos (escrita) / 4 puntos (oral)
CM	2 puntos (escrita) / 3 puntos (oral)

*Nota:* Elaboración propia.

En la evaluación diagnóstica inicial, este nivel fue evaluado exclusivamente mediante un formato escrito, lo que evidenció desempeños desiguales, particularmente en el caso de CM. En contraste, la evaluación final incorporó modalidades diversificadas, permitiendo una valoración más ajustada del proceso lector y visibilizando avances que no habían sido detectados inicialmente.

Los resultados finales muestran una mejora sostenida en los tres estudiantes. VC mantuvo un desempeño alto y estable, alcanzando el puntaje máximo en ambas modalidades. En el caso de CG, se observó una mejora cualitativa, especialmente en la modalidad oral, donde logró responder con mayor precisión y completitud. El avance más significativo se observa en CM, quien pasó de no responder correctamente preguntas literales en la evaluación diagnóstica a identificar información explícita tanto de manera escrita como oral en la evaluación final.

Desde una mirada global, estos resultados evidenciaron que la comprensión literal pasó de ser una habilidad incipientemente desarrollada en algunos estudiantes a constituirse como un nivel mayoritariamente consolidado al término de la intervención. Asimismo, reforzaron la relevancia de incorporar evaluaciones multimodales en el contexto del aula hospitalaria, ya que permitieron una valoración más justa y representativa del proceso lector.

### **Síntesis del nivel literal**

En conjunto, los resultados del nivel de comprensión literal evidenciaron que los estudiantes lograron identificar de manera progresiva y mayoritariamente consolidada la información explícita del texto al término de la intervención. En comparación con la etapa diagnóstica, se observó un fortalecimiento de esta habilidad, especialmente cuando se redujeron las barreras asociadas a la producción escrita.

El contraste entre las modalidades escrita y oral permitió establecer que las dificultades observadas no se relacionaron principalmente con la comprensión del contenido literal, sino con la forma en que los estudiantes lograron expresar dicha comprensión por escrito. En este sentido, la modalidad oral se configuró como un recurso clave para visibilizar procesos lectores que, en algunos casos, no se manifiestan plenamente en el formato escrito.

Desde una mirada global, la comprensión literal se presentó como un nivel mayoritariamente logrado al cierre de la acción pedagógica, lo que da cuenta de una influencia positiva de las estrategias implementadas y refuerza la pertinencia de incorporar evaluaciones multimodales y flexibles, especialmente en contextos educativos como el aula hospitalaria.

### **Comprensión inferencial**

La comprensión inferencial en la evaluación final de la acción fue abordada mediante dos preguntas orientadas a la interpretación de significados implícitos, causas y comparaciones presentes en el micro texto narrativo leído. Este nivel de comprensión exigió que los estudiantes fueran más allá de la información explícita, utilizando pistas textuales, estableciendo relaciones entre ideas y activando conocimientos previos para construir sentido, lo que implicó un mayor nivel de complejidad cognitiva en comparación con la comprensión literal.

Las preguntas inferenciales evaluadas fueron las siguientes:

- ¿Por qué crees que la rana se esforzaba tanto en cambiar?
- ¿Qué significa que los otros dijeran que “parecía pollo”? ¿Qué sugiere esa comparación?

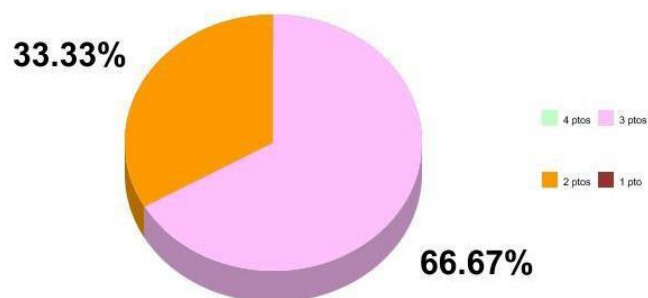
### **Resultados de la modalidad escrita**

La rúbrica contempló los siguientes niveles de desempeño:

- 4 puntos: Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, relacionando ideas del texto con coherencia.
- 3 puntos: Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.
- 2 puntos: Explicación poco clara, incompleta o confusa.
- 1 punto: No comprende ni explica inferencias.

### **Figura 43**

*Porcentajes globales nivel inferencial escrito*



*Nota:* Elaboración propia.

Desde un análisis cuantitativo, los resultados de la modalidad escrita evidenciaron que dos estudiantes (66,66 %) alcanzaron un desempeño esperado, ubicándose en el nivel de 3 puntos, mientras que un estudiante (33,33 %) obtuvo 2 puntos, lo que evidenció una identificación parcial de las inferencias solicitadas.

**Tabla 32**

*Respuestas escritas*

Respuestas	VC	CG	CM
<b>Pregunta 1</b>	Se esforzaba para ser una rana auténtica	Por la obsesión de ser auténtica	Quería ver su forma de ser
<b>Pregunta 2</b>	Tal vez porque sabía a pollo	Que después de comer sus ancas sus patas parecían de pollo	Por qué no paraba de hablar
<b>Puntaje obtenido</b>	<b>3 puntos</b>	<b>3 puntos</b>	<b>2 puntos</b>

*Nota:* Elaboración propia.

Desde un análisis cualitativo, se observa que VC y CG lograron identificar adecuadamente la causa principal del comportamiento de la rana, asociando su esfuerzo

constante al deseo de ser auténtica. Si bien sus respuestas son breves, se sostienen en una interpretación implícita coherente con el sentido global del texto.

En la segunda pregunta, ambos estudiantes se aproximaron al significado de la comparación “parecía pollo”, aunque con distintos niveles de profundidad. CG estableció una relación más clara entre la pérdida de las ancas y la comparación con el pollo, evidenciando una inferencia más ajustada al desenlace del relato. VC, en cambio, entrega una respuesta correcta pero poco elaborada, lo que limita la explicitación de su razonamiento inferencial.

Por su parte, CM presenta mayores dificultades en la modalidad escrita. Si bien su respuesta a la primera pregunta alude de manera general a la búsqueda de identidad de la rana, esta resultó imprecisa y poco desarrollada. En la segunda pregunta, la respuesta no se vinculó con el significado implícito de la comparación, sino que se asocia a una característica conductual que no corresponde al sentido inferencial solicitado, lo que explica su menor puntaje.

### **Resultados de la modalidad oral**

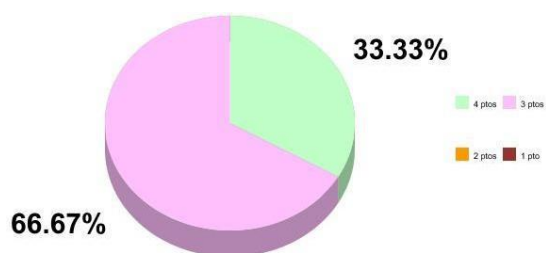
De manera complementaria, se evaluó la comprensión inferencial a través de una instancia oral, en la que los estudiantes respondieron las mismas preguntas sin apoyo visual del texto. Esta modalidad permitió una mayor explicitación del razonamiento inferencial.

La rúbrica consideró los siguientes niveles de desempeño:

- 4 puntos: Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, conectando ideas de manera coherente.
- 3 puntos: Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.
- 2 puntos: Explicación poco clara o incompleta.
- 1 punto: No comprende ni explica inferencias.

### **Figura 44**

*Porcentajes globales nivel inferencial oral*



*Nota:* Elaboración propia.

Desde un análisis cuantitativo, los resultados evidenciaron una mejora generalizada en comparación con la modalidad escrita. El 33,33% (1 de 3) alcanzó el puntaje máximo (4 puntos), mientras que el 66,67% (2 de 3) se ubicaron en el nivel de 3 puntos.

**Tabla 33**

Respuestas orales transcritas

	VC	CG	CM
<b>Pregunta 1</b>	Para ser más auténtica	Para intentar ser auténtica para tener la atención de los demás	Era un poco traviesa y porque cada vez que veía una persona a ella se miraba en el espejo, porque quería cambiar su actitud porque quería mejorar
<b>Pregunta 2</b>	Que sabía a pollo	Que después de comérsela quedó con el cuerpo como de pollo y no como ella	Porque se sacaba la ropa y no paraba de correr y de vestirse y desvestirse Porque a veces hacia quiquiriquí
<b>Puntaje obtenido</b>	3 puntos	4 puntos	3 puntos

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel cualitativo, las respuestas orales evidenciaron avances relevantes. VC mantuvo un desempeño estable, logrando explicar de manera coherente que la rana se esforzaba por

ser auténtica; sin embargo, su interpretación continúa siendo poco elaborada, lo que indica que la inferencia está presente, pero requiere mayor profundización argumentativa.

CG presentó el avance más significativo en esta modalidad. Logró articular con claridad la relación entre la búsqueda de autenticidad y la necesidad de validación externa, y explicó con precisión el sentido de la comparación final, vinculando explícitamente con la pérdida de las ancas y el desenlace del relato. Este desempeño evidencia una comprensión inferencial sólida y bien articulada.

Por su parte, CM mostró una mejora importante respecto de la modalidad escrita. En la oralidad logro explicar con mayor extensión las razones del comportamiento de la rana, incorporando elementos implícitos del texto. Si bien persisten ciertas imprecisiones en la segunda pregunta, su respuesta evidenció una comprensión inferencial en desarrollo, significativamente más consolidada de manera oral.

### **Comparación entre modalidad escrita y oral en el nivel inferencial**

Al contrastar los resultados de la evaluación diagnóstica inicial con los obtenidos en la evaluación final, se evidencian avances claros y progresivos en la comprensión inferencial de los tres estudiantes.

**Tabla 34**

Puntajes obtenidos en las evaluaciones

Evaluación diagnóstica inicial	Puntaje nivel inferencial
<b>VC</b>	1,75 puntos
<b>CG</b>	2,25 puntos
<b>CM</b>	1,5 puntos
<b>Evaluación final</b>	<b>Puntaje nivel inferencial</b>
<b>VC</b>	3 puntos (escrita) / 3 puntos (oral)
<b>CG</b>	3 puntos (escrita) / 4 puntos (oral)

---

**CM**2 puntos (escrita) / 3 puntos (oral)

---

*Nota:* Elaboración propia.

En la evaluación diagnóstica inicial, la comprensión inferencial fue evaluada únicamente a través de un formato escrito, lo que condicionó la manifestación de este nivel de comprensión. Los resultados evidenciaron un desempeño mayoritariamente incipiente, caracterizado por respuestas breves, poco elaboradas y con tendencia a la literalidad.

En contraste, la evaluación final incorporó tanto la modalidad escrita como la oral, lo que permitió acceder de manera más precisa a los procesos inferenciales de los estudiantes. Los puntajes obtenidos evidencian una mejora sostenida en los tres casos, especialmente en la capacidad de explicar las razones del actuar del personaje y de interpretar el sentido implícito del desenlace del relato.

Desde una perspectiva comparativa, VC pasó de un desempeño inferencial bajo en la evaluación diagnóstica a un nivel adecuado en la evaluación final, logrando identificar causas y aproximarse al significado simbólico del texto con mayor claridad. Si bien sus respuestas continuaron siendo poco elaboradas, se observa una mayor coherencia interpretativa y una disminución de la literalidad inicial.

En el caso de CG, el avance resultó especialmente significativo. En la evaluación diagnóstica presentó un desempeño ligeramente superior al de sus pares; sin embargo, en la evaluación final logró consolidar la comprensión inferencial, alcanzando el nivel más alto de desempeño en la modalidad oral.

Por su parte, CM presentó el progreso más relevante en términos de trayectoria. Desde un nivel inferencial muy limitado en la evaluación diagnóstica, avanzó hacia una comprensión inferencial en desarrollo al finalizar la intervención. Si bien en la modalidad escrita aún persisten dificultades para formular inferencias ajustadas, la modalidad oral permitió observar una mejora sustantiva en la explicación de causas e intenciones del

personaje, lo que indica que las dificultades iniciales estaban fuertemente asociadas a la expresión escrita más que a la comprensión del texto en sí misma.

### **Síntesis del nivel inferencial**

En síntesis, los resultados del nivel de comprensión inferencial evidenciaron un avance significativo al término de la implementación del plan de acción. Los estudiantes lograron interpretar información implícita del texto, explicar causas y aproximarse al significado simbólico del relato, aunque con distintos niveles de profundidad.

Las diferencias observadas entre las modalidades escrita y oral confirman que la oralidad favoreció la explicitación del razonamiento inferencial, especialmente en estudiantes que presentaban dificultades en la producción escrita. En este sentido, la modalidad oral permitió visibilizar procesos inferenciales que no siempre se manifestaron en la escritura.

En conjunto, estos resultados confirman que las estrategias pedagógicas diversificadas implementadas durante la intervención favorecieron el desarrollo progresivo de la comprensión inferencial, permitiendo que los estudiantes avanzaran desde interpretaciones predominantemente literales hacia lecturas más profundas y reflexivas del texto.

### **Comprensión crítica**

La comprensión crítica en la evaluación final de la acción fue abordada mediante tres preguntas orientadas a la reflexión, la valoración y la toma de postura frente al texto narrativo leído. Este nivel implicó que los estudiantes evaluaran el actuar del personaje principal, extrajeran una enseñanza global del relato y elaborarán un consejo personal, lo que exigió un mayor nivel de abstracción, argumentación y posicionamiento ético en comparación con los niveles literal e inferencial.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- ¿Crees que la rana actuó bien al depender de la opinión de los demás? ¿Por qué?
- ¿Qué enseñanza deja este texto sobre la búsqueda de la autenticidad?

- ¿Qué le habrías aconsejado tú a la rana?

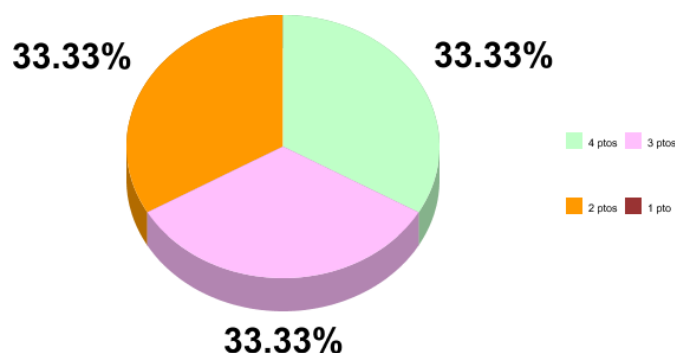
### Resultados de la modalidad escrita

Para la evaluación de la modalidad escrita se utilizó una rúbrica que consideró los siguientes niveles de desempeño:

- 4 puntos: Extrae enseñanzas claras sobre autenticidad, da consejo adecuado y argumenta de manera coherente.
- 3 puntos: Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.
- 2 puntos: Enseñanza o consejo poco claro o débil; argumentación débil.
- 1 punto: No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.

**Figura 45**

*Porcentajes globales nivel crítico escrito*



*Nota:* Elaboración propia.

Desde un análisis cuantitativo, los resultados evidencian desempeños diferenciados. Un estudiante (33,33%) alcanzó el nivel más alto de desempeño (4 puntos), un estudiante (33,33%) se ubicó en el nivel de 3 puntos y un estudiante (33,33%) obtuvo 2 puntos, lo que dio cuenta de una comprensión crítica aún en desarrollo en parte del grupo.

Tabla 35

*Respuestas escritas*

<b>Respuestas</b>	<b>VC</b>	<b>CG</b>	<b>CM</b>
<b>Pregunta 1</b>	No porque no tienes que depender de la opinión de los demás	No, Por qué es su vida y siempre dañaba sus ancas por ser auténtica	No porque era una pollo porque era un gente le decía así
<b>Pregunta 2</b>	Enseña que no te dejes consumir por los demás	Que no debes depender de la opinión de los demás	Me dejó buena enseñanza este texto
<b>Pregunta 3</b>	Que no le importara la opinión de los demás	Que no dependa de las opiniones de los demás	Que cambiaría forma de ser
<b>Puntaje asignado</b>	<b>3 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>2 puntos</b>

*Nota:* Elaboración propia.

Desde un análisis cualitativo, VC logró identificar que la rana no actuó adecuadamente al depender de la opinión de los demás y extrajo una enseñanza coherente vinculada a la influencia externa. Asimismo, el consejo entregado se relaciono con el mensaje central del texto. No obstante, sus respuestas presentaron una argumentación breve y general, con escaso desarrollo reflexivo, lo que explicó su ubicación en un nivel intermedio de desempeño.

CG evidenció un desempeño crítico sólido en la modalidad escrita. Cuestionó de manera clara el actuar del personaje, relacionando su comportamiento con las consecuencias negativas que enfrenta al intentar ser aceptado, como el daño físico a sus ancas. Extrajo una enseñanza pertinente y formuló un consejo coherente, mostrando una comprensión global del mensaje del texto y una argumentación ajustada a lo esperado para este nivel.

Por su parte, CM presentó mayores dificultades en la modalidad escrita. Si bien intentó responder las preguntas, sus respuestas resultaron poco claras y débilmente vinculadas al sentido crítico del texto. La enseñanza aparece formulada de manera vaga y el consejo carece de fundamentación explícita, lo que explica el puntaje obtenido y evidencia que su comprensión crítica escrita aún se encontraba en desarrollo.

### Resultados de la modalidad oral

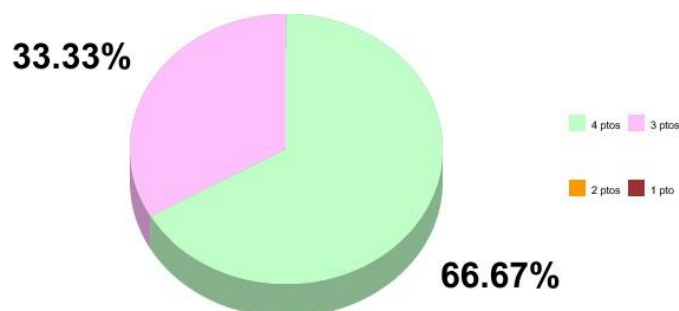
En la modalidad oral se observa una mejora generalizada en la calidad de las respuestas, particularmente en la claridad de las reflexiones y en la argumentación.

La rúbrica utilizada consideró los siguientes niveles de desempeño:

- 4 puntos: Extrae enseñanzas claras y da consejo adecuado; argumenta coherentemente.
- 3 puntos: Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.
- 2 puntos: Enseñanza o consejo poco claro o débil.
- 1 punto: No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.

**Figura 46**

*Porcentajes globales nivel crítico oral*



*Nota:* Elaboración propia.

Desde un análisis cuantitativo, dos estudiantes (66,67%) alcanzaron el puntaje máximo (4 puntos), mientras que un estudiante (33,33%) se ubicó en el nivel de 3 puntos, lo que refleja un desempeño superior en comparación con la modalidad escrita.

**Tabla 36**

*Respuestas transcritas*

	<b>VC</b>	<b>CG</b>	<b>CM</b>
<b>Pregunta 1</b>	No, porque no puede dejar que tu felicidad dependa la opinión de los demás	No, porque la opinión de los demás a veces lo llevan, se obsesionan tanto con la opinión de los demás que terminan haciendo cosas malas y terminan perjudicándose solos	Estuvo un poco loca, pero no porque ella se puede defender
<b>Pregunta 2</b>	Qué la opinión de los demás no te consuma	Que a veces se esfuerzan tanto en buscar la atención de los demás ser perfecto para los demás a través de las opiniones y se dejan llevar por la obsesión y terminan terrible mal	Me dejó que era como un texto extraordinario que todo puede cambiar por algo mejor, que la vida es muy simple y sale algo bueno
<b>Pregunta 3</b>	que no le importara la opinión de los demás, Por qué te va a hacer más daño al final	Que no se deje llevar por la opinión de los demás, Por qué eso la puede llevar a peores cosas y a arruinar su autoestima y su vida, ella debe pensar como estaría cómoda con su cuerpo	Le daría le cambiaría su forma de ser por algo mejor, le podría decir que la rana era auténtica

<b>Puntaje asignado</b>	<b>4 puntos</b>	<b>4 puntos</b>	<b>3 puntos</b>
-----------------------------	-----------------	-----------------	-----------------

*Nota:* Elaboración propia.

A nivel cualitativo, VC mejoró significativamente su desempeño en la modalidad oral, logrando argumentar con mayor claridad por qué la rana no actuó adecuadamente al depender de la opinión de los demás. Profundizó en la idea de que la felicidad no debe estar condicionada por la validación externa, evidenciando un pensamiento crítico más elaborado que en la modalidad escrita.

CG mantuvo un desempeño alto y consistente. Sus respuestas orales reflejaron una reflexión profunda sobre la obsesión por la opinión ajena y sus consecuencias negativas. Integró elementos del texto con reflexiones personales, formulando una enseñanza clara y un consejo bien fundamentado, lo que confirmó una comprensión crítica consolidada.

Por su parte, CM evidenció una mejora relevante en comparación con la modalidad escrita. En la oralidad logró expresar una opinión más clara y formular una enseñanza general vinculada al cambio y la mejora personal. Si bien su argumentación presentó imprecisiones, logró emitir juicios críticos coherentes, lo que se traduce en un mayor puntaje.

### **Comparación con la evaluación diagnóstica inicial**

Al contrastar los resultados de la evaluación diagnóstica inicial con los de la evaluación final de la acción, se evidenciaron avances significativos en la comprensión crítica de los tres estudiantes.

En la evaluación diagnóstica, este nivel fue abordado únicamente mediante una modalidad escrita, evidenciando un nivel crítico incipiente, caracterizado por respuestas superficiales, escasa argumentación y dificultades para extraer enseñanzas o formular consejos coherentes.

**Tabla 37***Puntajes obtenidos en evaluaciones*

Resultados comparativos	VC	CG	CM
Evaluación diagnóstica inicial	2,75	1,25	0,75
Evaluación final	Escrita (3 puntos)	Escrita (4 puntos)	Escrita (2 puntos)
	Oral (4 puntos)	Oral (4 puntos)	Oral (3 puntos)

*Nota:* Elaboración propia

En el caso de VC, en la evaluación diagnóstica inicial se observó un nivel crítico incipiente, caracterizado por respuestas generales y escasa argumentación.

En la evaluación final, se evidenció una progresión clara hacia un pensamiento crítico más elaborado. En la modalidad escrita, VC logró identificar una enseñanza y formular un consejo coherente, aunque con argumentación limitada. No obstante, es en la modalidad oral donde se observa el mayor avance, ya que logró justificar su postura con mayor claridad, profundizando en la idea de que la felicidad no debe depender de la opinión de los demás. Este cambio evidenció una mayor capacidad para reflexionar sobre el mensaje del texto y posicionarse críticamente frente a él.

Respecto de CG, la evaluación diagnóstica inicial mostraba un desempeño crítico muy bajo, con serias dificultades para emitir juicios de valor, extraer enseñanzas o formular consejos pertinentes. En la evaluación final, su progreso resultó especialmente significativo. Tanto en la modalidad escrita como en la oral, CG demostró una comprensión crítica consolidada, articulando de manera coherente el actuar del personaje con sus consecuencias y elaborando reflexiones profundas sobre la búsqueda de autenticidad y la validación externa. Este avance evidenció no solo un aumento en el puntaje obtenido, sino también una mejora sustantiva en la calidad de la argumentación y en la capacidad de integrar el contenido del texto con reflexiones personales.

Por su parte, CM presentó una trayectoria de avance gradual. En la evaluación diagnóstica inicial, su desempeño crítico era muy limitado, con respuestas fragmentadas,

poco claras y escasamente vinculadas al sentido del texto. En la evaluación final, si bien en la modalidad escrita aún persisten dificultades para formular enseñanzas y consejos con claridad, la modalidad oral permitió observar avances relevantes. CM logró emitir juicios más ajustados al mensaje del relato y formular una enseñanza general vinculada al cambio y la mejora personal. Esto sugiere que sus dificultades iniciales estaban fuertemente asociadas a la expresión escrita, más que a la ausencia de pensamiento crítico propiamente tal.

### **Síntesis del nivel crítico**

En síntesis, los resultados del nivel de comprensión crítica evidenciaron avances significativos al término de la implementación del plan de acción, aun cuando este nivel continúa siendo el más desafiante dentro del proceso lector. Los estudiantes lograron emitir juicios, extraer enseñanzas y formular consejos vinculados al texto, mostrando una mejora clara respecto de la evaluación diagnóstica inicial.

Las diferencias observadas entre las modalidades escrita y oral confirman que la oralidad favoreció la explicitación del pensamiento crítico, permitiendo argumentaciones más claras y coherentes, especialmente en estudiantes con dificultades en la producción escrita. En este sentido, la modalidad oral permitió visibilizar procesos reflexivos que no siempre se manifestaron plenamente en la escritura.

En conjunto, estos resultados permiten concluir que las estrategias pedagógicas diversificadas implementadas contribuyeron al fortalecimiento progresivo de la comprensión crítica, promoviendo la reflexión, la valoración del texto y la toma de postura frente a sus mensajes implícitos. Asimismo, refuerzan la importancia de incorporar evaluaciones multimodales en el aula hospitalaria, ya que estas posibilitan una valoración más justa, pertinente y representativa del desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado.

### **Autonomía lectora y participación: análisis comparativo**

El presente apartado tuvo como propósito analizar comparativamente los resultados de la evaluación final de la acción pedagógica en relación con las dimensiones de autonomía lectora y participación, las cuales fueron consideradas transversales al proceso de comprensión lectora y directamente vinculadas con los objetivos específicos de la intervención implementada en el contexto de aula hospitalaria. Asimismo, este análisis se estableció en relación con los antecedentes obtenidos en la evaluación diagnóstica inicial, con el fin de interpretar los avances observados al término del proceso, considerando tanto el nivel grupal como individual.

Si bien estas dimensiones no siempre fueron evaluadas mediante puntajes específicos en la etapa diagnóstica, su incorporación resulta fundamental para comprender de manera integral los resultados finales, ya que permiten analizar no solo los desempeños alcanzados, sino también las condiciones y procesos mediante los cuales los estudiantes enfrentaron las tareas lectoras.

### **Autonomía lectora**

En la evaluación diagnóstica inicial, la autonomía lectora se encontraba escasamente desarrollada, evidenciándose una alta dependencia del andamiaje docente para comprender los textos, seguir instrucciones y elaborar respuestas, especialmente en los niveles inferencial y crítico. La lectura se realizaba mayoritariamente de forma compartida o guiada, y los estudiantes requerían apoyo frecuente para sostener la atención, retener información relevante y avanzar en las tareas propuestas, lo que limitaba la posibilidad de observar procesos lectores individuales de manera autónoma.

En contraste, los resultados de la evaluación final evidenciaron un aumento significativo en la autonomía lectora del grupo. Los estudiantes fueron capaces de abordar el texto de manera individual, realizar relecturas por iniciativa propia y responder las preguntas sin requerir apoyo constante del adulto. Este avance resultó especialmente relevante considerando que el texto fue trabajado sin mediación directa y que las preguntas

presentaron un mayor nivel de complejidad cognitiva, particularmente en los niveles inferencial y crítico, en comparación con la etapa diagnóstica.

Desde una mirada individual, se observó que los estudiantes VC y CG lograron un alto grado de autonomía lectora al término de la intervención. Ambos leyeron el texto de forma independiente, gestionaron sus tiempos de lectura y respondieron las preguntas sin solicitar aclaraciones, evidenciando seguridad y control en sus procesos lectores. En el caso de CM, si bien se constató un progreso respecto de la evaluación diagnóstica, aún se observaron requerimientos de apoyo puntual, principalmente asociados a la retención de información y a la comprensión global del texto tras la primera lectura. No obstante, el estudiante logró participar activamente del proceso, realizar relecturas y responder las preguntas propuestas, lo que evidenció un avance significativo en su autonomía lectora en comparación con el punto de partida.

Cabe destacar que el aumento de la autonomía lectora se relacionó directamente con una disminución intencionada del andamiaje docente en la evaluación final. Este ajuste permitió observar con mayor claridad los procesos individuales de los estudiantes, aunque también incidió en un descenso puntual en algunos desempeños, especialmente en el nivel de comprensión crítica. Esta situación refuerza la comprensión de la autonomía lectora como un proceso progresivo y no lineal, que implica tensiones entre acompañamiento y exigencia cognitiva.

### **Participación**

En relación con la participación, tanto en la evaluación diagnóstica inicial como en la evaluación final se evidenció disposición por parte de los estudiantes para involucrarse en las actividades propuestas. Sin embargo, se observaron diferencias relevantes en la calidad, profundidad y naturaleza de dicha participación a lo largo del proceso.

Durante la etapa diagnóstica, la participación estuvo fuertemente mediada por la intervención docente, manifestándose principalmente a través de respuestas breves, guiadas y con escaso desarrollo argumentativo. En cambio, en la evaluación final, la participación adquirió un carácter más activo y reflexivo, especialmente en las instancias orales, donde los estudiantes lograron expresar opiniones, justificar respuestas y sostener sus ideas con mayor claridad y coherencia.

En la evaluación final, los estudiantes participaron activamente tanto en la resolución de las preguntas como en los espacios de diálogo y reflexión oral. Esta participación se caracterizó por una mayor implicación con el texto, evidenciada en la disposición a opinar, aconsejar al personaje y reflexionar sobre el mensaje del relato. En particular, la modalidad oral favoreció una participación más fluida y espontánea, permitiendo que los estudiantes expresaran ideas que no siempre lograban plasmar por escrito.

Desde una perspectiva comparativa, se concluyó que la participación no solo se mantuvo a lo largo del proceso, sino que se fortaleció cualitativamente, transitando desde una participación principalmente guiada hacia una participación más autónoma y reflexiva al término de la implementación de la acción pedagógica.

### **Síntesis comparativa**

En síntesis, la comparación entre la autonomía lectora y la participación permitió afirmar que ambas dimensiones experimentaron un fortalecimiento progresivo a lo largo de la implementación de la acción pedagógica. La autonomía lectora aumentó de manera significativa.

La participación, por su parte, se consolidó como una fortaleza del proceso, evidenciando altos niveles de involucramiento, motivación e interés por las actividades lectoras. No obstante, el análisis conjunto de ambas dimensiones permitió identificar que el

incremento de la autonomía, junto con la disminución del andamiaje docente, implicó mayores desafíos cognitivos, particularmente en tareas de alta complejidad como la comprensión crítica.

Este análisis reforzó la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que equilibren progresivamente autonomía y acompañamiento, especialmente en contextos de aula hospitalaria, donde las trayectorias lectoras son heterogéneas y requieren ajustes permanentes.

### **Panorama general de resultados y conclusiones del estudio**

El análisis integrado de los resultados obtenidos en la evaluación final de la acción pedagógica permitió afirmar que la implementación de estrategias diversificadas de lectura tuvo una influencia positiva y progresiva en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del aula hospitalaria, considerando las condiciones de heterogeneidad, vulnerabilidad y discontinuidad propias de este contexto educativo.

En términos generales, se evidenciaron avances en los tres niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica, aunque con distintos grados de consolidación. La comprensión literal se presentó como el nivel más fortalecido al término del proceso; la comprensión inferencial mostró una evolución sostenida; mientras que la comprensión crítica, si bien evidenció progresos claros respecto de la evaluación diagnóstica inicial, continuó configurándose como el nivel de mayor complejidad y desafío pedagógico.

### **Aspectos logrados**

Uno de los principales logros del estudio se relacionó con la consolidación de la comprensión literal, observable tanto a nivel grupal como individual. Al finalizar la intervención, todos los estudiantes lograron identificar información explícita del texto, reconociendo acciones y hechos relevantes del relato. La comparación entre la evaluación

diagnóstica inicial y la evaluación final evidenció avances claros, especialmente al incorporar modalidades de evaluación oral, lo que permitió visibilizar comprensiones que inicialmente no se manifestaban debido a dificultades en la producción escrita.

En el nivel inferencial, se observaron mejoras progresivas en la capacidad de interpretar información implícita, explicar causas y atribuir significados a situaciones del texto. Si bien en algunos casos las respuestas escritas continuaron siendo breves, la modalidad oral permitió evidenciar una mayor profundidad interpretativa, reflejando el uso de conocimientos previos, pistas textuales y relaciones causales con mayor coherencia que en la etapa diagnóstica.

Respecto de la comprensión crítica, se constató un avance relevante en la capacidad de emitir juicios, extraer enseñanzas y formular consejos, particularmente en instancias de expresión oral. Los estudiantes lograron posicionarse frente a las acciones de los personajes y reflexionar sobre el mensaje del texto, mostrando una progresión desde respuestas iniciales intuitivas hacia argumentaciones más elaboradas, lo que resultó especialmente significativo considerando que este nivel se encontraba escasamente desarrollado en la evaluación diagnóstica.

Asimismo, se destacó el incremento sostenido de la autonomía lectora y de la participación activa a lo largo del proceso. En las sesiones finales, los estudiantes fueron capaces de leer de manera independiente, realizar relecturas por iniciativa propia y sostener intercambios argumentativos con menor mediación docente, evidenciando un fortalecimiento de la confianza lectora y de la apropiación progresiva de estrategias de comprensión.

#### **Aspectos no logrados o en desarrollo**

Pese a los avances observados, los resultados evidenciaron que la comprensión crítica continuó siendo el nivel menos consolidado, especialmente en la modalidad escrita. Si bien los estudiantes lograron emitir juicios y reconocer enseñanzas, persistieron dificultades para profundizar en la argumentación, justificar las posturas adoptadas y explicitar relaciones complejas entre acciones, valores y consecuencias.

Asimismo, se mantuvieron brechas entre la comprensión del texto y su expresión escrita, particularmente en estudiantes con dificultades de retención de información o de organización del discurso escrito. Estas dificultades no reflejaron necesariamente una falta de comprensión, sino limitaciones en la capacidad de estructurar y registrar por escrito los razonamientos elaborados.

### **Elementos facilitadores y obstaculizadores**

Entre los principales elementos facilitadores se identificó la incorporación de estrategias pedagógicas diversificadas, tales como el uso de modalidades de evaluación oral y escrita, la selección de textos vinculados a los intereses del estudiantado, la implementación de dinámicas lúdicas y el diseño de actividades progresivas con andamiajes ajustados a las necesidades individuales. Estas estrategias resultaron especialmente pertinentes en el contexto del aula hospitalaria, ya que favorecieron la motivación, la participación y la permanencia en la tarea lectora.

Como elemento obstaculizador, se identificó la reducción intencionada del andamiaje docente en las sesiones finales, lo que generó un descenso puntual en algunos desempeños, particularmente en el nivel de comprensión crítica. No obstante, este descenso no fue interpretado como un retroceso, sino como una manifestación esperable del aumento en la exigencia cognitiva y del tránsito hacia una mayor autonomía lectora, permitiendo visibilizar con mayor claridad los desafíos reales que enfrentaron los estudiantes al leer de manera independiente.

### **Conclusiones evaluación final de la acción**

En conclusión, los resultados de la evaluación final confirmaron que la implementación del plan de acción permitió mejorar de manera significativa la comprensión lectora de los estudiantes del aula hospitalaria, evidenciando avances claros respecto del punto de partida diagnosticado. El estudio demostró que el uso de estrategias pedagógicas flexibles, multimodales y contextualizadas resultó clave para favorecer el desarrollo lector en contextos educativos no tradicionales.

Asimismo, se concluyó que la oralidad constituyó un canal privilegiado para visibilizar los procesos lectores, especialmente en estudiantes con dificultades en la producción escrita, y que la autonomía lectora se construyó de manera progresiva, requiriendo ajustes constantes entre apoyo docente y exigencia cognitiva.

Finalmente, los hallazgos del estudio aportaron evidencia relevante para la práctica pedagógica en aulas hospitalarias, reafirmando la necesidad de diseñar experiencias lectoras significativas, centradas en los intereses del estudiantado y sustentadas en evaluaciones diversificadas, que permitan no solo medir resultados, sino comprender en profundidad los procesos de aprendizaje involucrados.

## 8. Conclusiones

La presente investigación-acción tuvo como objetivo general fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de I° y II° medio de un aula hospitalaria, mediante la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas orientadas a promover el desarrollo de la autonomía en los niveles literal, inferencial y crítico. Desde un enfoque cualitativo y situado, el estudio buscó comprender y transformar la práctica pedagógica en un contexto educativo no convencional, caracterizado por trayectorias educativas discontinuas, necesidades educativas especiales y condiciones emocionales y académicas particulares propias del contexto hospitalario.

A partir del análisis comparativo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final, se constató que la implementación del plan de acción permitió avances progresivos y significativos en el desarrollo de la comprensión lectora del estudiantado. En relación con el objetivo general, se evidenció un fortalecimiento sostenido de la comprensión literal e inferencial, así como avances relevantes en la comprensión crítica, los cuales se manifestaron con mayor claridad a través de instancias de expresión oral. Estos resultados permiten afirmar que el objetivo de la investigación fue alcanzado de manera gradual, coherente con las características del contexto y las necesidades del estudiantado participante.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las principales barreras internas y externas que dificultan la comprensión lectora, los hallazgos permitieron reconocer dificultades significativas en los niveles inferencial y crítico, una alta dependencia del adulto mediador y limitaciones en la autonomía lectora durante la etapa diagnóstica. Estas barreras se vincularon principalmente a dificultades en la atención sostenida, la memoria de trabajo, la escasa enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico, y a una baja motivación hacia las tareas de lectura por parte de los estudiantes. De manera transversal, se identificó la producción escrita como un factor que incidió directamente en la evidencia de la comprensión lectora, particularmente cuando esta fue evaluada exclusivamente mediante modalidades escritas, lo que tensiona la posibilidad de acceder de manera auténtica los procesos de comprensión del estudiantado.

Respecto del segundo objetivo específico, centrado en diseñar e implementar estrategias pedagógicas diversificadas, los resultados evidenciaron que la incorporación progresiva de actividades como el trabajo con distintos tipos de textos, instancias de lectura guiada, evaluaciones multimodales, estrategias lúdicas y espacios de oralidad favoreció significativamente la participación activa, la motivación y la comprensión de los textos. Estas estrategias permitieron generar condiciones pedagógicas más accesibles y significativas, facilitando el vínculo del estudiantado con la lectura y promoviendo una disposición más positiva frente a las tareas lectoras.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a evaluar la influencia de la intervención en la comprensión lectora y la autonomía, se observaron avances sostenidos en la capacidad de los estudiantes para enfrentar tareas de lectura con una menor dependencia de la mediación docente. Si bien la comprensión crítica en modalidad escrita presentó progresos más acotados, se evidenció un desarrollo significativo de este nivel a través de la expresión oral, lo que reafirma la pertinencia de diversificar las modalidades de evaluación para acceder de manera más justa y auténtica a los procesos de comprensión lectora.

Entre los principales hallazgos del estudio, se evidenció una consolidación de la comprensión literal en la totalidad de los estudiantes participantes, quienes lograron identificar información explícita del texto de manera más precisa y consistente. En el nivel inferencial, se observaron mejoras progresivas en la capacidad de interpretar información implícita, establecer relaciones causales y atribuir significados a diversas situaciones del texto, superando las dificultades detectadas en la etapa diagnóstica. En cuanto a la comprensión crítica, se registraron avances en la capacidad de emitir juicios, extraer enseñanzas y posicionarse frente a las acciones de los personajes, aunque este nivel continuó siendo el menos consolidado, especialmente en la modalidad escrita.

De manera transversal, uno de los hallazgos más relevantes fue el fortalecimiento de la autonomía lectora, evidenciado en una mayor disposición hacia la lectura independiente, la realización de relecturas por iniciativa propia y una disminución progresiva de la mediación

docente. En este sentido, la diversificación de estrategias pedagógicas se constituyó como un factor clave para favorecer el acceso al texto, la participación activa y el protagonismo del lector en su propio proceso de comprensión.

Desde la articulación teórica entre el enfoque psicolingüístico de Solé (1992) y la perspectiva sociocultural de Cassany (2006), los avances observados pueden comprenderse como el resultado de la interacción entre la movilización de habilidades cognitivas y la generación de condiciones pedagógicas favorables. En una etapa inicial, los estudiantes no movilizaban estrategias de comprensión lectora de manera autónoma, no por falta de capacidad, sino porque no contaban con experiencias previas de enseñanza explícita de dichas estrategias ni con condiciones de aprendizaje que las promovieran. Tal como plantea Solé (1992), la comprensión lectora requiere la activación de conocimientos previos, la relectura y el control de la comprensión; sin embargo, estas habilidades deben ser enseñadas, modeladas y ejercitadas. En coherencia con ello, la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas, alineadas con la mirada sociocultural de Cassany (2006), permitió configurar condiciones de aprendizaje significativas como el uso del juego, la oralidad y actividades multimodales que favorecieron la participación, el sentido de la lectura y la apropiación progresiva de estrategias por parte del estudiantado.

En relación con el desarrollo de la autonomía lectora, los hallazgos se comprenden a la luz de los aportes de Vygotsky (1979) y Lerner (2002). En una etapa inicial, el proceso lector se caracterizó por un alto nivel de andamiaje docente, necesario para asegurar el acceso al texto y la comprensión básica, considerando las trayectorias educativas del estudiantado. Tal como plantea Vygotsky (1979), los aprendizajes se construyen inicialmente en interacción con otro más competente; sin embargo, este acompañamiento debe ser retirado de manera progresiva para favorecer la internalización de los procesos cognitivos. En coherencia con lo anterior, y siguiendo los planteamientos de Lerner (2002), la enseñanza explícita de estrategias de lectura y la promoción de un rol protagónico del lector permitieron limitar intencionadamente el andamiaje, favoreciendo una menor dependencia del adulto mediador y un mayor control del proceso lector por parte de los estudiantes.

Desde una reflexión crítica del proceso, esta investigación-acción permitió comprender que el diseño pedagógico inicial, si bien se sustentó en referentes teóricos y en un diagnóstico situado, debió ser permanentemente tensionado y reconfigurado durante la implementación. La alta variabilidad en la asistencia, los estados emocionales y las trayectorias educativas del estudiantado evidenció que una planificación rígida resulta insuficiente en contextos hospitalarios, interpelando directamente nuestro rol como docentes de Educación Especial a asumir una mediación flexible, ética y profundamente situada. En este sentido, el diseño no operó como una estructura cerrada, sino como una hipótesis pedagógica en constante revisión.

Durante la implementación, surgieron desafíos que tensionaron concepciones iniciales, particularmente en relación con la evaluación de la comprensión lectora. La predominancia de modalidades escritas invisibilizaba procesos de comprensión que sí emergían en la oralidad, lo que condujo a problematizar prácticas evaluativas tradicionales y a tomar decisiones pedagógicas orientadas a diversificar los modos de acceso y expresión. Este proceso fortaleció una comprensión de la evaluación como una herramienta formativa, interpretativa y al servicio del aprendizaje, más que como un dispositivo de medición aislada.

Desde el rol docente, esta experiencia significó un proceso de construcción de identidad profesional. Permitted desarrollar competencias vinculadas a la observación pedagógica, al análisis de barreras para el aprendizaje, al diseño de apoyos diversificados y, especialmente, a la reflexión sistemática sobre la propia práctica. Asimismo, posibilitó resignificar el rol del docente de Educación Especial no solo como ejecutor de estrategias, sino como profesional que toma decisiones pedagógicas fundamentadas, ajusta su intervención en función del contexto y promueve activamente la autonomía del estudiantado.

En cuanto a la influencia y contribución al contexto educativo, esta investigación aportó evidencia pedagógica situada respecto a la pertinencia de estrategias diversificadas y evaluaciones multimodales en aulas hospitalarias, visibilizando la necesidad de transitar desde prácticas estandarizadas hacia enfoques inclusivos que reconozcan la diversidad de trayectorias educativas. De este modo, la intervención no solo generó avances en el

estudiantado participante, sino que también contribuye a la reflexión institucional sobre la enseñanza de la comprensión lectora en contextos no tradicionales, proyectando orientaciones concretas para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas.

Una de las principales limitaciones del estudio fue la reducción progresiva de la muestra, lo que impidió visibilizar de manera sistemática los avances en la totalidad de los estudiantes que componían la muestra inicial. Esta situación, propia del contexto de aula hospitalaria y de las condiciones de salud del estudiantado, restringió el seguimiento longitudinal de todos los participantes y limitó la posibilidad de analizar con mayor amplitud la diversidad de trayectorias lectoras presentes al inicio de la investigación.

Asimismo, el tiempo acotado de implementación del plan de acción constituyó una limitación relevante, ya que no permitió profundizar de manera sostenida en el desarrollo de la comprensión crítica, especialmente en su modalidad escrita. Si bien se evidenciaron avances a través de instancias de expresión oral, una intervención de mayor duración habría posibilitado consolidar estrategias de producción escrita y metacognición asociadas a este nivel de comprensión.

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el vínculo entre comprensión lectora y producción escrita en estudiantes de Educación Especial, incorporando estrategias sistemáticas de escritura guiada, argumentación escrita y meta cognición. Asimismo, se sugiere desarrollar nuevos ciclos de investigación-acción de mayor duración, que permitan consolidar los avances en la comprensión crítica y explorar con mayor profundidad el impacto de las estrategias lúdicas en distintos momentos del proceso lector.

Desde la práctica docente, se recomienda continuar promoviendo la diversificación de estrategias pedagógicas y evaluativas, reconociendo la oralidad, el juego y el trabajo con textos significativos como herramientas fundamentales para favorecer la comprensión lectora y la autonomía en contextos educativos no tradicionales.

En síntesis, la investigación-acción desarrollada permitió comprender que el

fortalecimiento de la comprensión lectora en contextos educativos no tradicionales no depende únicamente de las habilidades individuales del lector, sino de la interacción entre estrategias pedagógicas explícitas, condiciones de aprendizaje significativas y una mediación docente ajustada progresivamente. Desde esta perspectiva, la experiencia reafirma el valor de una práctica pedagógica reflexiva, situada e inclusiva, que reconozca la diversidad de trayectorias y formas de aprender, y que conciba la lectura no solo como un contenido escolar, sino como una práctica significativa que puede y debe ser accesible para todos y todas.

## 9. Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Síntesis de resultados de aprendizaje. SIMCE II medio 2014: Lenguaje y Comunicación – Comprensión de lectura*. Ministerio de Educación de Chile.

[https://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis Resultados IIM 2014.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_IIM_2014.pdf)

Altamirano, W. P. C. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2699–2710.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata

Betancur, T., & Mejía, M. (2016). Las inferencias que se generan en la transposición entre inglés y español. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 82–99.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua* (13.ª ed.). Graó.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.

Castillo, S. C., & Cabrerizo, J. C. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Prentice Hall.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=779529>

Cervantes, R., Pérez, J., & Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: Caso específico del plantel n.º 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *SOCIOTAM. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-114.

<https://bit.ly/41rbOPa>

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45–61.

Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos: Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1). <https://bit.ly/33R7f2c>

Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187–202.

Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social* (1.ª ed.). Ediciones UC.

Franco Montenegro, M. P., Cárdenas Rodríguez, R., & Santrich Sánchez, E. R. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296–310.

González, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(36), 33–40

<https://bit.ly/3GNmpMh>

Granda-Asencio, L. J., Ordoñez-Ocampos, B. P., & Aguirre-Labanda, J. E. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Revista Portal de la Ciencia*, 4(2), 256–269.

<https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365>

Herrera, L., Hernández, G., Valdés, É., & Valenzuela, N. (2016). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro Educativo*, (25), 125-142.

<https://doi.org/10.29344/07180772.25.815>

Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Jaramillo, L. (2007). *Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula*. Universidad del Norte, Instituto de Estudios Superiores en Educación.

Latorre, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 369–373, 379–389). La Muralla.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 23 (3), 1–16.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23\\_03\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf)

Manrique, M. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163–185.  
<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.008>

Martínez del Campo, M. (2016). *Más allá de la calificación: instrumentos para evaluar el aprendizaje*.

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39  
[http://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo\\_problemas/investigacion-accion.pdf](http://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo_problemas/investigacion-accion.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2012 ). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio para segundo año básico*. Unidad de Currículum.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares: Lenguaje y comunicación*.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Diversificación de la enseñanza* (Decreto N.º 83/2015). División de Educación General, Unidad de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Moreira, T. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: Un análisis multinivel. *Revista Educación*, 33(2), 61–80.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.

Rivera, Y. A. R. (2024). Estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora mediadas por las TIC. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 4333–4355. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12658](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12658)

Rodríguez, A. P., Balaguera, E. Y., & Moreno, V. G. (2017). Los procesos lectores: Caso de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico. *Educación y Ciencia*, 21, 175–198. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacionyciencia/article/view/9405/7852>

Sánchez-Domínguez, M. G., & Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Diálogos Sobre Educación*, (23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.695>

Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83–98.

Silva, M. S. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: Necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa (México, DF)*, 14(64), 47–55. <https://biblat.unam.mx/hevila/Innovacioneducativa/2014/vol14/no64/4.pdf>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.ª ed.). Graó.

Solé, I. 2004. *Estrategias de lectura* (15.ª ed.). Graó.

Solé, I. (2010). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes*. En *Confirma 2010: Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 17–24). Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Valdez, J. L. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(4), 44–66.

Vallejos, N. (2017). Investigación-acción. En S. Rendón & J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 161–177). Miño y Dávila.

Vidal Moscoso, D., & Manríquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95–118.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602016000100095](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000100095)

VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

## 10. Anexos

### Anexo I: Instrumentos y/o técnicas de recogida de la información.

#### I.I Etapa Diagnóstica: Prueba diagnóstica de comprensión lectora

##### Prueba diagnóstica de comprensión lectora

**Nivel:** I y II Medio

**Duración:** 45 minutos

**Nombre:**

**Fecha:**

#### Instrucciones

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

#### Texto 1: "El mural"

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

#### **Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?

---

---

---

---

2. ¿Qué querían representar en el mural?

---

---

---

---

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

---

---

---

---

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

---

---

---

---

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

---

---

---

---

---

Texto 2: “TikTok: más que una aplicación de videos”

TikTok es una red social que permite crear y compartir vídeos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

---

---

---

---

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

---

---

---

---

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

---

---

---

---

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

---

---

---

---

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

---

---

---

---

Texto 3: "Amig@s"



**Preguntas**

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

---

---

---

---

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?

---

---

---

---

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

---

---

---

---

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

---

---

---

---

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

---

---

---

---

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

---



---



---



---

**Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)**

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
--------------	-------------	-------------

Escribe cuales :

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

Si todo	La mayoría	Pocas palabras	Muy poco
---------	------------	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

---



---

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?

No	Si, ruido	Si, cansancio	Otro:
----	-----------	---------------	-------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Dificultad: \_\_\_

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue?

Recordar detalles	Entender palabras	Pensar en la respuesta	Mantener la atención
-------------------	-------------------	------------------------	----------------------

## I.II Resultados etapa diagnóstica: prueba de comprensión lectora

Figura 47

No. 1

**Prueba de Comprensión Lectora**

**Nivel:** I y II Medio

**Duración:** 45 minutos

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

JV

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?  
 En la pared del colegio 0,5  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. ¿Qué querían representar en el mural?  
 La historia de su comunidad y sueños para el futuro  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Figura 48

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

Por el significado y esfuerzo que pusieron los jóvenes en el mural

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

Orgullo y satisfacción y que lograron su cometido y se hizo realidad

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

Si y creo que el arte es un tipo de lenguaje universal que nos une y hace humanos

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

Figura 49

Resolución y ya que en el presente y a diferencia de años y años pasados, los jóvenes utilizan sus móviles y se relacionan en plataformas

### Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir vídeos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

### Preguntas

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

De cualquier tipo y especialmente de formato corto y simple

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

Por su uso fácil y poder expresar y compartir con facilidad

Figura 50

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

Porque al ver videos cortos y sencillos y rapidos, se genera una distracción de pensar cosas mas y mas

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

Es una reflexión con estos multiples usuarios

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

Si, una que pueda encontrar de todo allí, pero principalmente ayuda con el aprendizaje, aunque lo más importante es tener límites

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

Figura 51

Tener limitaciones de uso y contenido y ya que es importante no generar  
dependencia y crear contenidos saludables para la salud mental

Texto 3: "Amig@s"

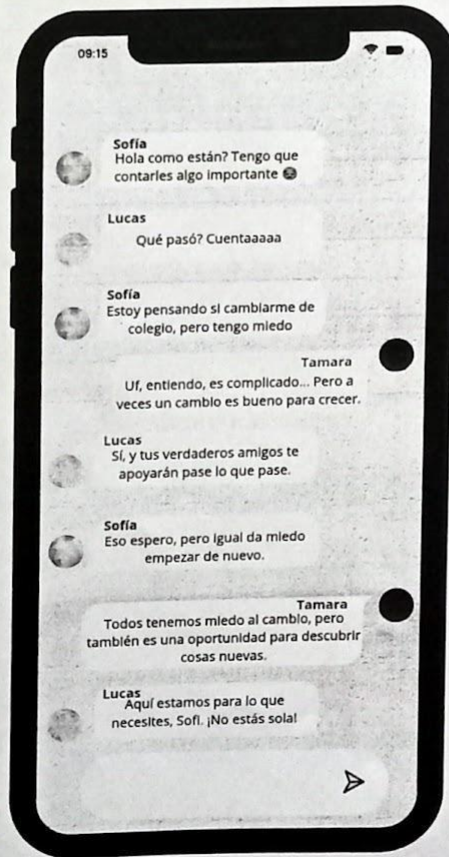


Figura 52

## Preguntas

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

Considera cambiarse de colegio y para tener contacto de nuevo en otro lugar  
de conocido

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio p?

Cerca por comodidad o necesidad

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

Fuera de lugar al no conocer a nadie

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

Seguir en un lugar donde ya está familiarizada y no sentir el primer  
de temor que cambiarse

Figura 53

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

Si, ya que es usual tener apoyo para sentirse seguros

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

A veces uno piensa que un cambio es lo peor de una vida y se desaniman, pero al hacerlo te das cuenta que no es tan terrible

);

Figura 54

no2

**Prueba de Comprensión Lectora**

**Nivel:** I y II Medio

**Duración:** 45 minutos

**Nombre:** Carolina María Muñoz VF

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

CM

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?  
en el colegio
2. ¿Qué querían representar en el mural?  
todos sintieron algo más grande

Figura 55

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

la obra de arte que hicieron

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

eran gran grupo

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

Se puede unir a personas  
de cosas diferentes e iguales

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

yo soy feliz siempre  
a mi manera

Figura 56

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"**

TikTok es una red social que permite crear y compartir videos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

que tik tok una red que  
puedes ver videos por hacer  
bailar y ponerle límites  
explicaciones y hacer diferente  
videos.

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

video baile ritmo como  
crear tu propia canción

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 57

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

Te distrae te llega algo al  
teléfono cuando  
estás mucho te llega  
notificaciones

4. ¿Qué significa que TikTok influya en la cultura juvenil de todo el mundo?

todos del mundo

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

porque que les enseñan  
muchas cosas de TikTok

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

yo uso un tik tok  
o para hacer tik tok

Figura 58

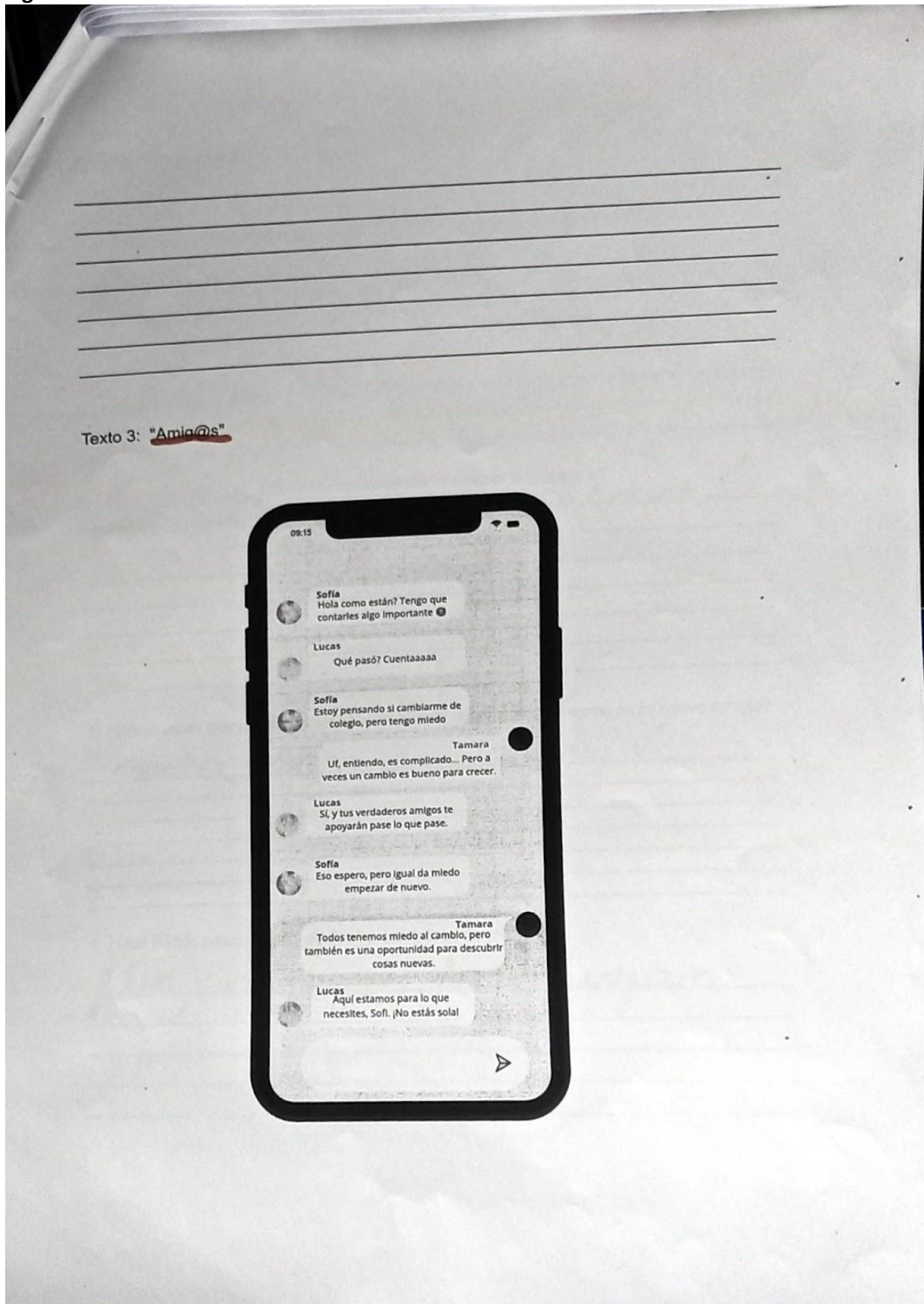


Figura 59

**Preguntas**

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

su amiga la

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio p?

hacer nuevo cambio ✓

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

sola sin amigos ✓

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

feliz amigos de operacion

Figura 60

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

si en la vida difícil  
de tener a alguien que necesite

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

a veces estos cambios  
no son tan malos como parecen  
en el momento difícil

Figura 61

**Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)**

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

Sí	<input checked="" type="checkbox"/> Mucho	Poco	Nada
----	---	------	------

Escribe cuales : *amigos*

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

<input checked="" type="checkbox"/> Sí todo	La mayoría	Pocas palabras	Muy poco
---	------------	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

---



---



---

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?

<input checked="" type="checkbox"/> No	Si, ruido	Si, cansancio	Otro: _____
--	-----------	---------------	-------------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Nivel de dificultad: \_\_\_\_

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue?

Recordar detalles	Entender palabras	Pensar en la respuesta	Mantener la atención
-------------------	-------------------	------------------------	----------------------

Figura 62

106

**Prueba de Comprensión Lectora**

**Nivel:** I y II Medio

**Duración:** 45 minutos

**Nombre:** VC \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?  
 En la pared del colegio  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. ¿Qué querían representar en el mural?  
 Querían representar la historia  
 de su comunidad y sus sueños para  
 el futuro  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Figura 63

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

Cada uno que veía el mural se  
sentían parte de algo

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

Sintieron satisfacción por  
la bonita obra de arte

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

Si porque el arte puede representar  
un grupo o una comunidad  
así que si el arte puede unir a las  
personas

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

de super heroes porque  
representa admiración y heroísmo

Figura 64

Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir videos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

Es una red social que permite crear y compartir videos cortos con música.

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida.

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

Porque al tenerlo como distractor nos hace procrastinar nuestros deberes.

Figura 65

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

Que influye en nuestras decisiones y  
también influye en nuestra personalidad

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

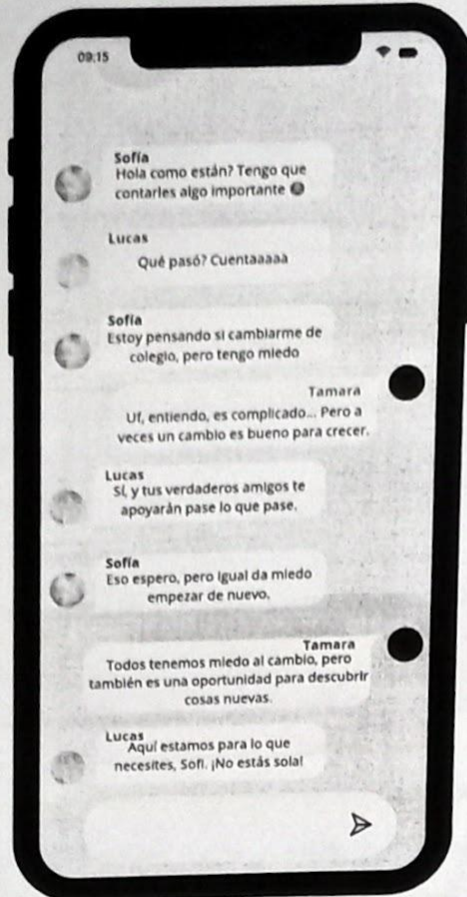
Si porque hay tiktoks que son para  
instruir como por ejemplo como dibujar  
como hacer tal ejercicio de matemáticas

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

Que lo utilicen de cierta manera  
no por más de media hora.

Figura 66

Texto 3: "Amig@s"



#### Preguntas

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

Considera cambiarse de colegio  
pero tiene miedo de empezar  
de nuevo

Figura 67

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?

Para empezar de nuevo y para  
crecer como persona

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

Yo creo que un poco sola  
ya que cuesta hacer amigos en un  
colegio nuevo

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

Nada pasaría en el mismo  
colegio sin el más mínimo problema

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

Si porque algunos te pueden  
aconsejar y entrar al buen camino

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

Se diría que siguiera pa adelante  
y que se esfuerce al máximo

Figura 68

### Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

Sí	Mucho	Poco	Nada <input checked="" type="checkbox"/>
----	-------	------	--

Escribe cuales :

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

<del>Sí todo</del>	La mayoría	Pocas palabras	Muy poco
--------------------	------------	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

---



---



---

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?

No	Si, ruido <input checked="" type="checkbox"/>	Si, cansancio	Otro: _____
----	---	---------------	-------------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Nivel de dificultad: 2

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue?

<del>Recordar detalles</del>	Entender palabras	Pensar en la respuesta	Mantener la atención
------------------------------	-------------------	------------------------	----------------------

Figura 69

nº 505

**Prueba de Comprensión Lectora**

**Nivel:** I y II Medio  
**Duración:** 45 minutos  
**Nombre:** ML  
**Fecha:** 17/08/2017

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?  
 EN EL COLEGIO
2. ¿Qué querían representar en el mural?  
 LA HISTORIAS DE SU COMUNIDAD

Figura 70

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

PORQUE ERA BUENA

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

ORGULLO

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

SI PORQUE ALIMENTA EL ANIMO DE  
FORMAR PARTE DE UNA COMUNIDAD

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

NO LO HARIA PORQUE NO SE PINTAR

Figura 71

Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir videos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

DE TODO (MENOS TEMAS INAPROPIADOS)

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

POR LA MANERA FACIL DE UTILIZAR

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

POR EL CONTENIDO

Figura 72

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

QUE DA ANIMO DE APRENDER COSAS NUEVAS

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

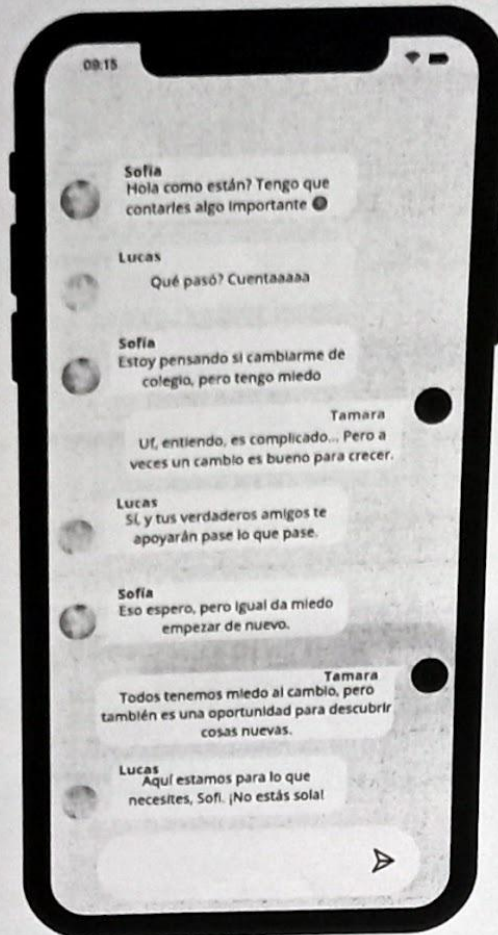
SI, POR LA VARIEDAD DE CONTENIDO EDUCATIVO

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

NO GASTAR EN LIVES DE TIKTOK

Figura 73

Texto 3: "Amig@s"

**Preguntas**

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

CAMBIAR DE COLEGIO, EMPEZAR DE NUEVO

Figura 74

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?

POR LA UBICACION

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

MAI

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

ESTAR MAS TRANQUILA

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

SI, PARA EL ESTADO DE ANIMO

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

QUE LE DE SIN MIEDO

Figura 75

**Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)**

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

Sí	Mucho	Poco <input checked="" type="checkbox"/>	Nada
----	-------	--	------

Escribe cuales : todo

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

Si todo <input checked="" type="checkbox"/>	La mayoría	Pocas palabras	Muy poco
---	------------	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

---



---



---

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?

No <input checked="" type="checkbox"/>	Si, ruido	Si, cansancio	Otro: _____
--	-----------	---------------	-------------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Nivel de dificultad: 1

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue?

Recordar detalles	Entender palabras	Pensar en la respuesta <input checked="" type="checkbox"/>	Mantener la atención
-------------------	-------------------	--	----------------------

Figura 76

nog

**Prueba de Comprensión Lectora**

**Nivel:** I y II Medio

**Duración:** 45 minutos

**Nombre:** DA

**Fecha:** 21

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?  
En la pared del colegio
2. ¿Qué querían representar en el mural?  
La historia de su comunidad y sus sueños para el futuro

Figura 77

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

Por que era algo nuevo y por que era llamativo

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

Admiración a su obra y Reconocimiento

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

Por que es lindo y eso decora un lugar  
por que comparte una forma de pensar

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

Figura 78

La Homofobia ya que actualmente es un tema que es cotidiano tristemente y puede ser una realidad cercana para muchos, puede ayudar a la mentalidad de la gente

### Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir videos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

### Preguntas

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

videos cortos con musica efectos y filtros

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

por su facilidad de uso y permite expresar la creatividad de manera rapida

Figura 79

La Homofobia ya que actualmente es un tema que es cotidiano tristemente y puede ser una realidad cercana para muchos, puede ayudar a la mentalidad de la gente

### Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir videos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

### Preguntas

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

videos cortos con musica efectos y filtros

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

por su facilidad de uso y permite expresar la creatividad de manera rapida

Figura 80

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

por que te distrae aleatoriamente y es vicioso

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

que la mayoría de jóvenes en todo el mundo lo utiliza

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

si ya que pueden hacer videos entretenidos y educativos  
y estimula la creacion y creatividad de los niños

Figura 81

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

poner filtro a contenidos y controlar que ves

Texto 3: "Amig@s"

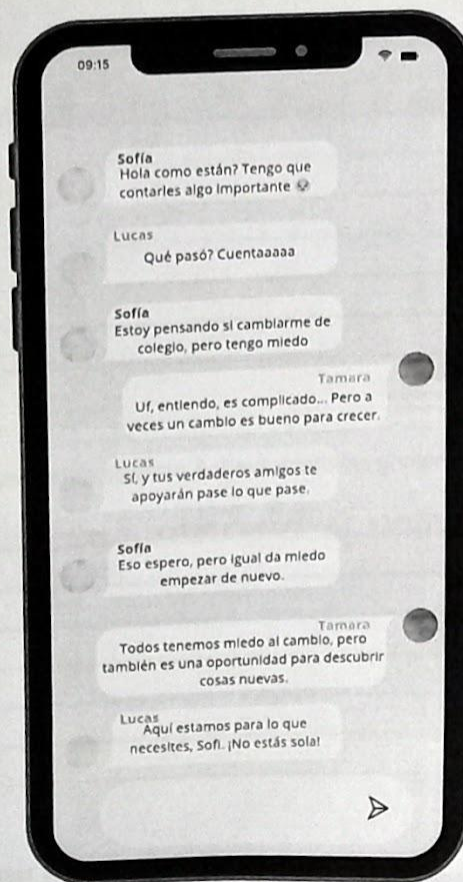


Figura 82

**Preguntas**

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

Cambiarse de colegio, le da miedo empezar de cero

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?

Quitas por bullying, lesiona o no se siente cómoda

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

Nerviosa, insegura, con dudas y miedo a lo desconocido

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

Figura 83

que se quedaria con sus amigos y la razon por la que se cambia permanecerá

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

Si, te puedes sentir solo, sin alguien en quien confiar ni que te apoye

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

que se atreva y sea positivo

Figura 84

**Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)**

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

Sí	Mucho	<del>Poco</del>	Nada
----	-------	-----------------	------

Escribe cuales : todos  
Estudiante 2: amig@s.

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

<del>Sí todo</del>	La mayoría	Pocas palabras	Muy poco
--------------------	------------	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?

No	<del>Sí, ruido</del>	Sí, cansancio	<del>Otro: <u>Nervios</u></del>
----	----------------------	---------------	---------------------------------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Dificultad: 1

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue?

Recordar detalles	Entender palabras	Pensar en la respuesta	<del>Mantener la atención</del>
-------------------	-------------------	------------------------	---------------------------------

Figura 85

**Prueba de Comprensión Lectora**

Nivel: I y II Medio  
Duración: AC  
Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha: 14/08/25

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?

en la pared del colegio

2. ¿Qué querían representar en el mural?

la historia del pueblo y sus sueños

Figura 86

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

para admirar el arte que se  
creo

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

que estaban felices al terminar  
su trabajo

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

Si por que se expresan sus  
sentimientos y pensamientos

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

Figura 87

Si me gustaría pintar algo  
significativo para mis am  
igos

**Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"**

TikTok es una red social que permite crear y compartir vídeos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

videos con musica y efectos  
ect

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

porque lo usan para expresan

Figura 88

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

por que genera dopamina  
al cerebro

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

se usa más que todo para expresar  
cosas como de sano o de creatividad  
y ver memes para entretener  
y tener más que todo influyen  
en todos

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

puede ayudar a hacer más alegres  
y positivos o creativos

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

Figura 89

no usarlo todos los días para  
no perder tiempo

Texto 3: "Amig@s"

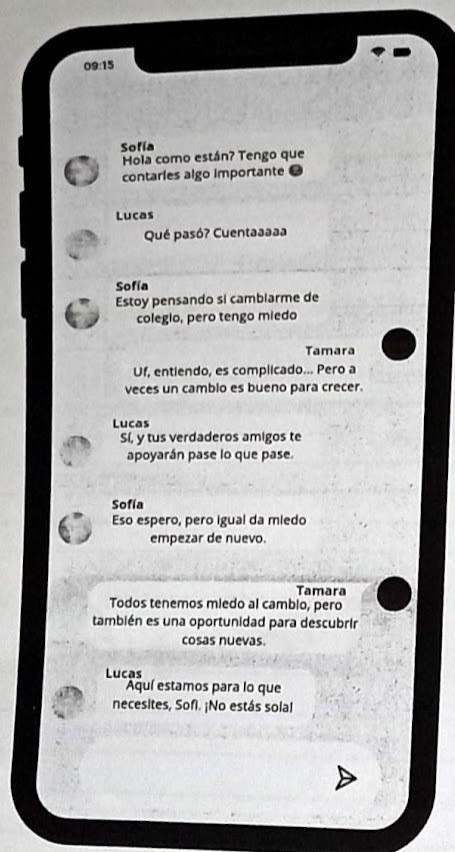


Figura 90

## Preguntas

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

el colegio le da miedo lo que  
podría pasar

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?

porque quiere iniciar un  
nuevo comienzo en su vida

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

nerviosa, incomoda y tener  
vergüenza

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

se quedaría más tranquila

Figura 91

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

Porque te sientas comprendido  
y apoyado por los demás

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

Que todo irá bien y que es im-  
portante el cambio para  
sus vidas

);

Figura 92

### Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

Sí	<del>Mucho</del>	Poco	Nada
----	------------------	------	------

Escribe cuales :

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

<del>Si todo</del>	La mayoría	Pocas palabras	Muy poco
--------------------	------------	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

---



---



---

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?

No	<del>Si, ruido</del>	<del>Si, cansancio</del>	Otro: _____
----	----------------------	--------------------------	-------------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Nivel de dificultad: 3

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue?

Recordar detalles	Entender palabras	<del>Pensar en la respuesta</del>	<del>Mantener la atención</del>
-------------------	-------------------	-----------------------------------	---------------------------------

Figura 93

1109.

Prueba de Comprensión Lectora

Nivel: I y II Medio

Duración: 45 minutos

Nombre: CG

Fecha: 28/10/2025

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?  
 En la pared del colegio
2. ¿Qué querían representar en el mural?  
 La historia de su comunidad y sueños por el futuro

Figura 94

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

para ver que hacían

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

Conformes y felices

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

depende de si todas están de acuerdo

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

no porque no me gusta pintar

Figura 95

Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir vídeos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

videos cortos de entretenimiento gustos personales  
y opiniones entre otros

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

por su facilidad de uso

Figura 96

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

por los cosas interesantes que ~~hay~~ hay ahí

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

que influye en los intereses globalmente de adolescentes

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?

Fundamenta tu respuesta.

En mi opinión sí ya que pueden informarse de cosas del pasado y el presente

Figura 97

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

*no solo por distracción también por también informarse del día a día*

Texto 3: "Amig@s"

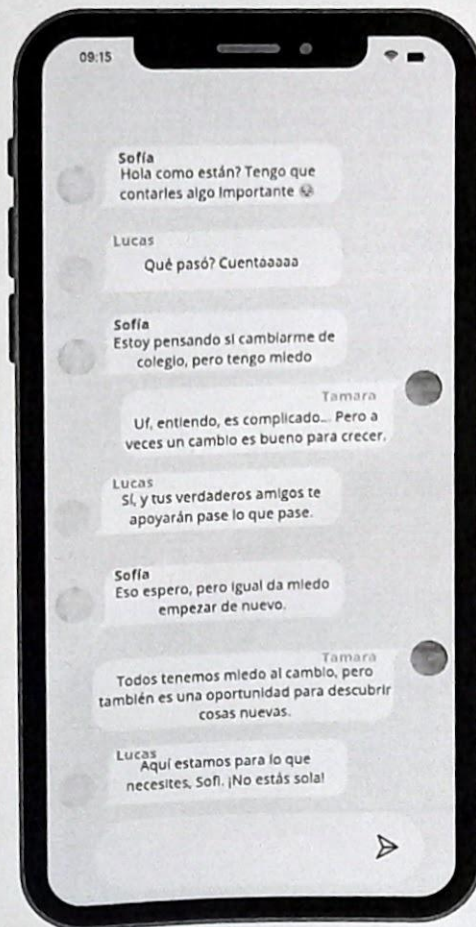


Figura 98

## Preguntas

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

cambiarse de colegio y tener miedo a empezar  
de nuevo

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?

porque no se siente cómoda en este colegio

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

tímida

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

Figura 99

Quizas sufran

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

si porque me pueden ayudar

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

que no mieda cambiar pero siempre sale algo positivo

Figura 100

**Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)**

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

Sí <input checked="" type="checkbox"/>	Mucho	Poco	Nada
--	-------	------	------

Escribe cuales : 5 M 0

Estudiante 2: amig@s.

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

Si todo	La mayoría <input checked="" type="checkbox"/>	Pocas palabras	Muy poco
---------	--	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

influye

---



---



---

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras lees?

No	Si, ruido	Si, cansancio	Otro: <u>el ruido</u>
----	-----------	---------------	-----------------------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Dificultad: 2

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue? comprender

Recordar detalles	Entender palabras	Pensar en la respuesta <input checked="" type="checkbox"/>	Mantener la atención
-------------------	-------------------	--	----------------------

Figura 101

**Prueba de Comprensión Lectora**

**Nivel:** I y II Medio  
**Duración:** 45 minutos  
**Nombre:** NL  
**Fecha:** 2

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?

en la pared del colegio

2. ¿Qué querían representar en el mural?

la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro

Figura 102

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

Porque querían ver la historia de la comunidad  
y sus sueños para el futuro de los jóvenes.

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

yo creo que sintieron felicidad porque  
pudieron expresarse en dibujos

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

Si, porque pueden tener sueños iguales  
y así unir a una comunidad

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

yo creo que elegiría de Tema "sueños"  
porque me gustaría saber cuáles son los  
sueños de los demás

Figura 103

Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir vídeos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

Todo tipo de contenido (vídeos cortos)

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

Porque permite expresar la creatividad de manera más rápida y divertida.

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

Porque si vez mucho TC vas a distraer

Figura 104

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

significa que esta es la vida de todos

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes? Fundamenta tu respuesta.

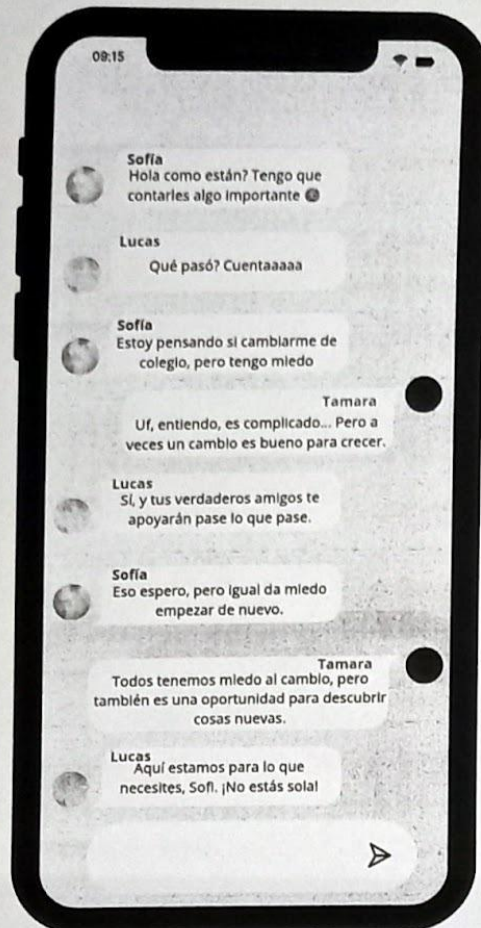
si porque podemos buscar cosas utiles como "que hacer si no funciona mi tv" etc

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

que solo busquemos cosas utiles y si lo usamos para tik tok lo hagamos responsablemente

Figura 105

Texto 3: "Amig@s"



### Preguntas

1. ¿Qué está considerando Sofia? ¿Qué le preocupa a Sofia sobre ese cambio?

Esta considera cambiarse de colegio  
 Tiene miedo de empezar de nuevo

Figura 106

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?

Porque tuvo algun problema

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

nerviosa Porque tiene que hacer nuevos amigos etc

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

Que se que siga su vida normal

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

Si Porque así sabes que tienes buenos amigos que te apoyan en todo

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

que si puede aun que al principio tenga miedo a veces los cambios pueden ser buenos

Figura 107

**Prueba de Comprensión Lectora**

Nivel: I y II Medio

Duración: \_\_\_\_\_

Nombre: AM \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucciones**

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

**Texto 1: "El mural"**

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?  
colegio

2. ¿Qué querían representar en el mural?  
la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro

Figura 108

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

porque se ve que está bien hecho

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

todos sintieron que eran parte  
de algo más grande

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

porque es para comunicar  
algo con dicho y no  
con palabras

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

Figura 109

las políticas de México

**Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"**

TikTok es una red social que permite crear y compartir videos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

**Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

videos cortos con musica

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

porque es un video

Figura 110

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

hace concepción y nos lleva  
a la vida

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

redes y videos.

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes?  
Fundamenta tu respuesta.

conocimiento por que  
hay jovenes que no tiene  
la conciencia que la noche  
de dormir y al despertar ve los videos

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

Figura 111

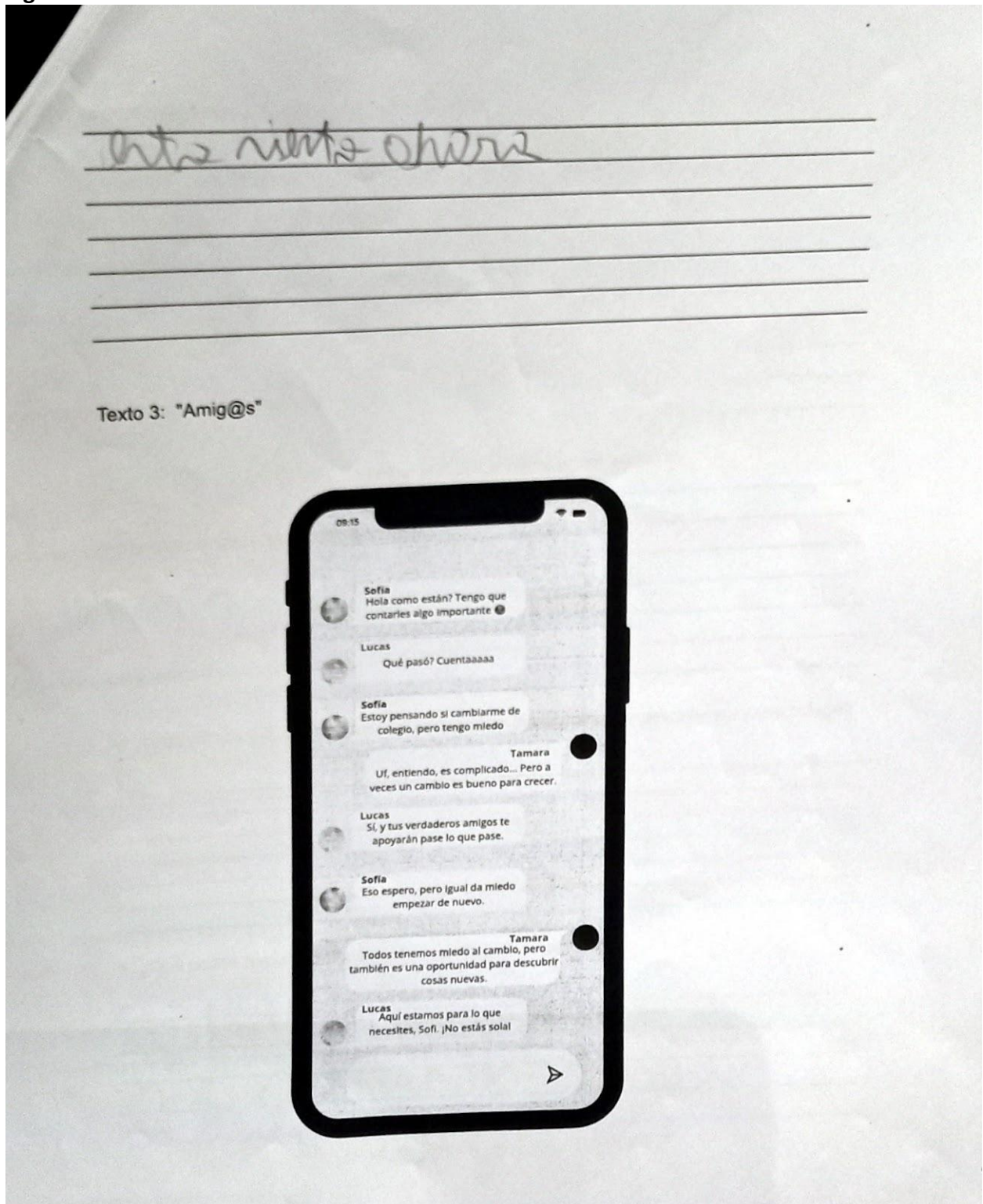


Figura 112

**Preguntas**

1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio?

Cambiar de colegio o liceo

2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio p?

mucha gente

3. ¿Cómo crees que podría sentirse Sofía durante las primeras semanas en su nuevo colegio?

4. ¿Qué podría pasar si Sofía decide no cambiarse de colegio?

si ella quiere continuara  
en decisión de ella y mamá  
es su mejor amigo

Figura 113

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

si porque te ayudan a  
trabaja con una constante  
gente también

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

que todo es un proceso no se  
debe dar cuenta que es  
bueno

);

Figura 114

### Sección de Autoevaluación (responder con honestidad)

Marca con una X o responde según corresponda:

1. ¿Te gustaron los textos?

Sí	Mucho <input checked="" type="checkbox"/>	Poco	Nada
----	---	------	------

Escribe cuales :

2. ¿Entendiste fácilmente el vocabulario?

Si todo <input checked="" type="checkbox"/>	La mayoría <input checked="" type="checkbox"/>	Pocas palabras	Muy poco
---	--	----------------	----------

Escribe las palabras que no comprendiste:

---



---



---

3. ¿Hubo algo que te distrajo mientras leías?

No	Si, ruido <input checked="" type="checkbox"/>	Si, cansancio	Otro: _____
----	---	---------------	-------------

4. Del 1 al 5, cuánto te costó responder las preguntas (1 = nada, 5 = mucho):

Nivel de dificultad: 1

5. Si algo fue difícil, ¿qué fue?

Recordar detalles	Entender palabras	Pensar en la respuesta <input checked="" type="checkbox"/>	Mantener la atención
-------------------	-------------------	--	----------------------

### **I.III Etapa Diagnóstica: Entrevista semiestructurada**

**Tema:** Comprensión lectora inferencial y crítica en contexto de aula hospitalaria

**Objetivo general:** Identificar las principales barreras internas y externas que dificultan la comprensión lectora en los niveles inferencial y crítico en estudiantes de I° y II° medio en un aula hospitalaria, desde la perspectiva docente.

#### **Información General**

**Nombre de la docente:**

**Fecha de la entrevista:**

**Modalidad: (Presencial / Virtual)**

**Cargo actual:**

**Años de experiencia en educación diferencial:**

**Tiempo trabajando en aula hospitalaria:**

#### **Introducción contextual (acotada)**

Para comenzar, ¿podría contarnos brevemente sobre su experiencia acompañando procesos de aprendizaje en el aula hospitalaria, específicamente en la asignatura de Lenguaje con estudiantes de I° y II° medio?

#### **Comprensión lectora inferencial y crítica**

- En su experiencia, ¿cómo suelen responder los y las estudiantes ante textos que requieren leer “entre líneas”, inferir ideas o interpretar significados no explícitos?
- ¿Qué comportamientos, reacciones o dificultades ha observado al trabajar textos que invitan a cuestionar, reflexionar o tomar posición crítica frente a un tema?

#### **Identificación de barreras**

##### A. Barreras internas – Cognitivas y Meta cognitivas

- ¿Qué tipo de textos suele trabajar con los y las estudiantes? ¿Cuál es su extensión y qué tan cercanos a su realidad son?
- ¿Qué capacidades cognitivas cree usted que se ven más exigidas cuando los y las estudiantes deben interpretar o inferir información en un texto?

### B. Barreras internas – Lingüísticas y discursivas

- ¿Ha identificado alguna relación entre el dominio del vocabulario, la sintaxis o el uso del lenguaje por parte de los y las estudiantes, y su nivel de comprensión inferencial o crítica?
- ¿Qué tipos de dificultades discursivas suelen presentar al justificar o explicar sus interpretaciones?

### C. Barreras externas – Contextuales, organizacionales y del entorno hospitalario

- ¿Cuáles cree usted que son las principales limitaciones del contexto hospitalario que afectan el desarrollo de estas habilidades lectoras?

### D. Barreras externas – Materiales, recursos y accesibilidad

- ¿Qué tipo de textos, materiales o apoyos se utilizan para trabajar la comprensión lectora? ¿Considera que están bien adaptados a las características de los y las estudiantes?
- ¿Qué elementos considera necesarios en los textos o recursos para que estos sean realmente accesibles, motivadores y adecuados al contexto?
- ¿Ha tenido la posibilidad de diseñar o adaptar materiales específicos para trabajar habilidades lectoras? ¿Cómo ha sido esa experiencia?

### E. Barreras externas –Estrategias de enseñanza

- ¿Qué aspectos prioriza al momento de planificar actividades de lectura para sus estudiantes?
- ¿Qué tipo de tareas o actividades utiliza para trabajar la comprensión lectora?
- ¿Cómo guía a sus estudiantes cuando se les dificulta comprender algún texto?
- ¿Realiza preguntas de comprensión? ¿De qué tipo?

### F. Observación de diferencias y necesidades específicas

- ¿Ha observado diferencias notables entre estudiantes con distintos diagnósticos médicos o psiquiátricos en relación con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?

### **Cierre y profundización**

Si pudiera describir una situación o caso (anónimo) que ejemplifique bien las dificultades que enfrentan los y las estudiantes en este ámbito, ¿cuál compartiría?

#### **I.IV Transcripción entrevista**

1 Buenas tardes, mi nombre es Millaray Lobos y ahora vamos a dar inicio a la entrevista

2 hacia la docente Marisol Torres. Para comenzar **¿Podría contarnos sobre su experiencia**

3 **acompañando este proceso de enseñanza en el aula hospitalaria, especialmente con**

4 **el curso de primer y segundo medio en lengua y literatura?**

5 Ya, bueno para comentar un poquito, yo comencé con los chicos a trabajar lengua y

6 literatura desde el 2023, ya porque yo hice mi práctica profesional acá y desde ahí que fue

7 en ese período profesora en práctica ayudante de lengua y literatura con ellos, ya así que

8 igual tengo un conocimiento de los que venían desde ese año, luego el año anterior

9 también tuve con la asignatura de Lengua y Literatura pero ya como profesora de ese

10 ramo, por lo tanto, ahí también fui viendo los avances que habían tenido algunos, los

11 retrocesos y también como venían los chicos en comprensión lectora nuevos. Ya, y ahora

12 nuevamente retome lengua y literatura con I° y II° medio siendo profesora de esta

13 asignatura, donde también he podido ir visualizando lo que mencioné anteriormente los

14 avances, retrocesos, barreras, etc.

15 muchas gracias, profesora. Para continuar, en esta experiencia que me comenta **¿Cómo**

16 **suelen responder los estudiantes ante textos o lecturas que requieren leer entre**

17 **líneas, inferir ideas o interpretar significados que no están explícitos?**

18 bueno, con respecto a eso, tenemos distintos niveles dentro del curso, ya existe una

19 diversidad de conocimiento, hay algunos que son como dos estudiantes de todos los

20 chicos, que perfecto, infieren, leen entre líneas, también nosotros les entregamos una

21 dificultad en los textos, por lo mismo, ya para que se adapten también al nivel de ellos,

22 pero la mayoría de los estudiantes cuesta mucho que infieran, es más, como que ellos

23 solicitan que uno misma como profesora les diga dónde están las respuestas. A pesar, de  
24 que uno les dice que por ejemplo explícitamente no está, pero como que ellos igual  
25 necesitan como del andamiaje por así decirlo de nosotros como profesores para ver  
26 dónde están las respuestas, entonces, yo siento que en la mayoría del curso hay una  
27 dificultad con relación a textos que tengan preguntas por ejemplo de inferencia, leer  
28 entre líneas, pensamiento crítico, etc.

**29 en cuanto a la comprensión lectora, por ejemplo el nivel literal, ¿Cómo lo manejan?**

30 Bueno, ahí en cuanto por ejemplo a técnicas que les hemos enseñado anteriormente,  
31 con el subrayado, ya, siento que eso igual les ha ayudado para poder manejar ya lo más  
32 literal. También en ese aspecto, nosotros les entregamos como diferentes textos, donde  
33 no siempre lo literal, bueno si bien está literal, no siempre está en orden para que ellos  
34 también no se acostumbren a estos textos, que es como primera pregunta literal, ya la  
35 respuesta está ahí, sino que se ponen por ejemplo una pregunta del final al comienzo y 36  
así sucesivamente. Pero 35 siento que el subrayado les ha ayudado en el tema literal.

37 perfecto, continuando con las preguntas, **¿Qué comportamientos, reacciones o**

**38 dificultades ha observado al trabajar textos que invitan a cuestionar, reflexionar o**

**39 tomar posición crítica frente a un tema?**

40 Bueno los chicos, presentan igual baja motivaciones con respecto a los textos, ya a pesar  
41 de que nosotros como profesores buscamos textos que tal vez sean de motivación para  
42 ellos, nose, tecnología, videojuegos, grupos musicales que sean como de, que nosotros  
43 hemos visto que les gusta, pero cuesta mucho la motivación y sobre todo cuando tienen  
44 que pensar más allá, es lo que me comentas tú como el pensamiento crítico, opinar  
45 sobre algo, la motivación se va abajo y eso también dificulta el proceso en las  
46 actividades, porque si yo tengo un estudiante que no tiene motivación obviamente le va  
47 costar también poder pensar 46 críticamente o entregar su punto de vista sobre un  
48 texto.

**49 Para continuar, ¿Qué tipo de lecturas suele trabajar con los y las estudiantes?**

50 Bueno, como mencionaba anteriormente, siempre lecturas que sean ligadas a sus  
51 gustos, ya, más, bueno igual hemos trabajado textos literarios, textos no literarios,  
52 textos sacados de internet, ya, fragmentos o incluso textos sacados del libro, pero como  
53 mencioné anteriormente que sean fragmentos yo igual el año pasado intenté con ellos 54  
trabajar esto de la lectura domiciliaria, pero no dio resultados porque a pesar de que era 55

un texto que yo les mandé pdf, etc., que no tenían que comprarlo, no se motivaron, por lo 56 tanto, igual les tuve que hacer la prueba, pero para mí no fue como algo que diera 57 resultado con los chicos, por lo mismo, como que trabajamos más desde los fragmentos 58 que desde textos que sean como de muchas páginas.

59 continuando, **¿Qué capacidades cognitivas cree usted que se ven más exigidas**

**60 cuando los y las estudiantes deben interpretar o inferir información en un texto?**

61 yo creo que primero localizar la información y luego de eso poder dar a conocer como el 62 procesamiento cognitivo de que me dice o de entender la pregunta, ya y ahí como darse 63 cuenta que es una inferencia y no algo literal, entonces yo creo que eso sería, primero 64 localizar la información y luego poder comprender bien la pregunta.

65 **¿Cree que los estudiantes de primer y segundo medio logren realizar estas**

**66 habilidades cognitivas de manera eficaz?**

67 Eh no, yo creo que falta trabajar con eso, yo creo que con un procesamiento como de 68 pasos por así decirlo, que estén como establecido, yo creo que eso podría así dar 69 resultados, pero si me preguntas ahora siento que les cuesta a la gran mayoría de los 70 estudiantes.

**71 y ¿Ha logrado evidenciar alguna habilidad cognitiva que sí logren quizás como en la**

**72 lectura, quizás las menos complejas?**

73 Claro, yo creo que las menos complejas podrían ser ya y como decía anteriormente igual 74 tenemos dos estudiantes que ellos sí podemos tener como estas habilidades como de 75 reflexionar, del análisis, pero creo que los demás si tienen un buen andamiaje por parte 76 de nosotros es como lo más básico por así decirlo.

77 Súper, **¿Ha identificado alguna relación entre el dominio del vocabulario, la sintaxis o 78 el uso del lenguaje de los estudiantes y su nivel de comprensión?**

79 Sí, yo creo que lo del vocabulario ya, por porque los chicos si bien nosotros trabajamos 80 en otras asignaturas vocabulario por ejemplo historia o con los más grandes filosofía, 81 educación ciudadana, vocabulario, siento que eso sí le dificulta mucho la comprensión 82 porque los chicos no están acostumbrados a pesar que nosotros le hemos dicho a como 83 destaca la palabra que no conoces, ya ok. Porque si no comprenden vocabulario es difícil 84 a veces comprender los textos, entonces yo creo que apunta más al vocabulario.

85 Entonces apunta más al vocabulario, perfecto. **¿Qué tipo de dificultades discursivas**

**86 suelen presentar al justificar o explicar sus interpretaciones?**

87 Claro, bueno yo creo que primero la redacción, ya como apuntada a la redacción, porque  
88 nosotros casi siempre acá lo que hacemos es quizás no al tiro oralmente, que me  
89 presenten algo, que me expliquen algo, sino primero redactamos la respuesta o  
90 redactamos por ejemplo las presentaciones, disertaciones se redactan y luego pasa al  
91 oral, entonces yo creo que apunta a la redacción como a poder redactar de buena forma  
92 su respuesta.

93 Muchas Gracias. Continuamos con **¿Cuáles cree usted que son las principales**  
94 **limitaciones o barreras del contexto del aula hospitalaria que afectan al desarrollo 95 de**  
95 **las habilidades lectoras?**

96 Bueno, yo creo que la familia, la familia yo creo que un contexto que sí dificulta porque a  
97 ver, yo creo que no es sólo del aula, yo creo que también es algo de otros colegios, pero  
98 las familias en sí no fomentan la parte lectora de los chicos y todos sabemos que  
99 comenzar a leer desde pequeños cuando somos más grandes nos ayuda a comprender 100  
100 mejor, pero si cuando pequeño nunca tomaron un libro o ellos no ven que en su familia  
101 alguien tiene ese proceso lector o lo tiene como internalizado para ello es cómo porque  
102 yo lo tengo que hacer, lo que mencionaba antes es como yo le di la actividad de leer  
103 domiciliariamente algo y al final como que no se motivaron y tampoco tuve la ayuda de  
104 todas las familias. Ya, entonces yo creo que la principal, si.

105 Ahora **¿Qué tipos de textos, materiales o apoyos se utilizan para trabajar la**  
106 **comprensión lectora y si considera que estos están bien adaptados a las**  
107 **características de los y las estudiantes?**

108 Bueno, como mencionaba, acá principalmente se leen fragmentos sacados de Internet  
109 ya o sacados utilizamos el libro o de primero o de segundo, porque también eso se  
110 dificulta mucho, acá como trabajamos con multigrado es como o seleccionamos algo  
111 de primero medio o seleccionamos algo de segundo medio que si se ve un desfase en  
112 los libros, ya entonces yo creo que más como materiales o sacar cosas de Internet  
113 podría cómo puede ayudar o con lo que más trabajamos nosotros.

114 Perfecto, **¿Qué elementos considera necesarios en los textos o los recursos para**  
115 **que sean realmente motivadores y adecuados al contexto?**

116 Ya, yo creo que lo principal y lo que hemos trabajado a pesar de como decía antes no  
117 ha dado como todo resultado que uno espera, pero primero conocer a los estudiantes,  
118 ver qué tipos de textos pueden ser por ejemplo no literarios o literarios o qué tipo de

119 temas serían importantes abordar dentro del texto para los chicos y desde ahí buscar la  
120 motivación desde ellos también por ejemplo adaptarnos al nivel, ya por ejemplo acá yo  
121 tomo un texto y no lo trabajo con todos los chicos sino que voy viendo cada nivel y ahí  
122 voy adaptando al texto. Entonces yo creo que eso sería.

123 Acá una pregunta más ligada a si **¿Ha tenido la posibilidad de adaptar material para  
124 trabajar habilidades lectoras?. Y si puede comentar un poquito de esa experiencia.**

125 Sí, como mencionaba anteriormente, acá es necesario porque como trabajamos  
126 primero con multigrados, también trabajamos con chicos que hay algunos que están  
127 desescolarizados del sistema, los tomamos y se traen acá al aula, vienen con distintos  
128 niveles. Entonces es necesario adaptar los textos, ya, qué tipo de adaptaciones se  
129 realizan, por ejemplo, extensión, que algunos textos sean más cortos que otros. Ya,  
130 otra cosa son los vocabularios, como decía, hay estudiantes que son como dos de los  
131 estudiantes que tienen ya como cognitivamente mayores, mayor nivel, entonces con  
132 ellos también se trabajan textos con otro tipo de vocabulario. Y también al momento de  
133 hacer las preguntas, por ejemplo, hay estudiantes que incluyen por ejemplo, de  
134 alternativas y desarrollo. Con nosotros trabajamos más preguntas de alternativa y  
135 reproducción de textos, por ejemplo. Entonces eso es como los niveles o las  
136 adaptaciones que se desarrollan pensando también en todos los estudiantes.

137 **¿Qué aspectos prioriza al momento de planificar estas actividades de lectura?**

138 Primero los niveles de los chicos, con qué niveles están y eso se visualiza con las  
139 actividades que se van desarrollando. Al principio igual se realiza una prueba  
140 diagnóstica donde se da cuenta de los niveles también de los chicos. Así que yo creo  
141 que desde ahí.

142 **¿Qué tipo de tareas o actividades se utiliza para trabajar la comprensión lectora?**

143 Bueno, lo primero es incluir tanto con los chicos, preguntas con respuestas literales y  
144 no literales. Ya, eso se trabaja sí o sí, ¿qué otra cosa? Preguntas también de las  
145 instrucciones, eso es otra cosa que al momento de hacer las instrucciones también se  
146 pregunta a ver si ellos comprendieron. ¿Por qué? Porque acá no hemos logrado. Yo me  
147 he dado cuenta que los chicos ni siquiera algunos comprenden las instrucciones.  
148 Entonces cómo desde ahí ya luego se incorporan, como decía anteriormente, preguntas  
149 inferenciales, preguntas literales y eso.

150 **¿Cómo guía a los estudiantes cuando se les dificulta comprender algún texto?.**

151 Ya, de lo que yo hago es, por ejemplo, acercarme obviamente a los chicos, muchos de  
152 los chicos no nos dicen que tienen dudas, entonces ahí hay que ir monitoreando  
153 constantemente el grupo curso para ir preguntando, por ejemplo ¿Va bien? ¿Está bien?  
154 Y desde ahí, por ejemplo, indicar cuando los chicos que tienen como más dificultades  
155 al momento de la comprensión, lo que yo voy haciendo es como ya, ok, leamos de  
156 nuevo la pregunta, a ver, explíqueme usted la pregunta, ¿que entendió de la pregunta?  
157 Y luego con ello ir indicando, por ejemplo, ya mira la respuesta, búscala acá, cómo a ver,  
158 como poner más breve los textos para que ellos puedan tener o visualizar que ahí está,  
159 pero sin darle las respuestas ya, porque acá igual siento que los chicos como que  
160 vienen muy desde cómo deme la respuestas, como que nosotros incluso con el dedo le  
161 digamos dónde están las respuestas, pero eso tampoco hace que los chicos piensen.  
162 Ya, entonces como desde ahí.

163 Perfecto, **¿realiza preguntas de comprensión? ¿De qué tipo?**

164 Ya, como lo literal, siempre trato de preguntar por ejemplo los personajes, qué tipo de  
165 texto es, porque nosotros ya hemos visto distintos textos, ya, qué tipo de texto es, el  
166 título, para ver también la localización, si es que ellos logran localizar las partes del  
167 texto. Otra cosa que he implementado como a ver, resume el desarrollo del texto,  
168 entonces ahí vemos la localización de la información y aparte resumen, porque también  
169 el resumen es algo que viene de la comprensión y que a los chicos les ha costado  
170 mucho y eso también es una herramienta que les sirve no sólo para lengua y literatura,  
171 sino que también para otras asignaturas.

172 Súper, **¿ha observado que estas diferencias o estas dificultades en la comprensión  
173 lectora están asociadas a algunos diagnósticos médicos?**

174 Sí, sobre todo bueno con una estudiante que ella tiene un síndrome, un síndrome que  
175 muy pocas personas lo tienen en el país y si va asociado a, ya, el nombre no me lo sé  
176 porque es muy difícil pero, pero sí va ligado a eso, la comprensión, también ella está  
177 escuchando mucho menos, entonces también obviamente le dificulta cuando uno le  
178 explica algo en las instrucciones, entonces ahí ya es necesario adaptar como solo a  
179 ella y otros también diagnósticos, por ejemplo TDAH, que acá tenemos mucho TDAH,  
180 eso obviamente la atención para ellos cualquier cosa los va a desconcentrar y ahí  
181 cuando ya los desconcentra es como ya, volvamos de nuevo a esto, fíjate, entregar las  
182 indicaciones, señalar o lo que decía yo de las preguntas por ejemplo, ya, a ver

183 explícame tú qué entiendes de la pregunta, Así que sí siento que va, va ligado a las  
184 condiciones que tienen los chicos acá.

185 Profe, muchas gracias y bueno, para terminar, **si pudiera describir alguna situación o**  
186 **algún caso que ejemplifique cómo estas dificultades que enfrentan los estudiantes**  
187 **en este ámbito son importantes. Si tuviera una experiencia, ¿cuál compartiría?.**

188 Ya, hay uno de los estudiantes de primer y segundo medio que él llegó acá por más  
189 dificultades o problemas familiares, su contexto es un contexto que en verdad no está  
190 al pendiente de él, entonces ¿Qué genera todo esto? Genera que él también no tenga  
191 de estudio y todos sabemos que al no tener hábitos de estudio dificulta mucho más la  
192 comprensión, o sea yo pensando desde el ámbito de lenguaje y literatura, la  
193 comprensión, también es un niño que viene con problemas de la casa, entonces su  
194 concentración y su mente no están en aprender lo que yo les estoy diciendo, entonces  
195 con él es necesario adaptar por ejemplo las actividades que se realicen a algo más  
196 corto, que tenga un apoyo constante de las profesoras para que como decía  
197 anteriormente, eso que piensa o que tiene en su mente no sobrepase lo que yo l  
198 estoy enseñando o lo que las profesoras le están enseñando. Así que yo creo que él  
199 como apuntando a cómo ya a un tema más emocional si dificulta lo que es el tema de la  
200 comprensión o el contenido que se está abordando.


201 Muchas gracias, eso es todo, llegamos a la finalización, agradecemos la participación y  
sus respuestas. Gracias.

Figura 115






Figura 116

# Sesión N°1



---

TÍTULO: _____	FORMATO:	VALORACIÓN:
AUTOR/A: _____	  	☆☆☆☆☆
GÉNERO: _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

---

Resumen o reseña

---

Personajes principales: ✨


- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto

Figura 117

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 118

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:



Figura 120

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 121

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:



Figura 123

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---


---

---

---

Figura 124

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:



Figura 126

RESPONDAMOS



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---


---

---

---

Figura 127

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE




RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 128

# Sesión N°5



---

<b>TÍTULO:</b> _____	<b>FORMATO:</b>	<b>VALORACIÓN:</b>
<b>AUTOR/A:</b> _____	  	☆☆☆☆☆
<b>GÉNERO:</b> _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

---

Resumen o reseña

---

**Personajes principales:** ✦✦

- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

---

<b>Lo que más te gusto</b>	<b>Lo que menos te gusto</b>

Figura 129

**RESPONDAMOS**

An illustration of a pencil and an open book. The pencil is positioned vertically to the left of the book. The book is open, showing two pages with horizontal lines representing text.

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Figura 130

RESPONDAMOS




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:



Figura 132

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 133

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE







RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 134

# Sesión N°7





---





TÍTULO: _____	FORMATO:   	VALORACIÓN:     
AUTOR/A: _____		
GÉNERO: _____		

---

Resumen o reseña

---

Personajes principales:  


 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto

Figura 135

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 136

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE




RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 137

# Sesión N°8



---

TÍTULO: _____	FORMATO:	VALORACIÓN:
AUTOR/A: _____	 <input type="checkbox"/>	☆☆☆☆☆
GÉNERO: _____	 <input type="checkbox"/>	
	 <input type="checkbox"/>	

---

Resumen o reseña

---

Personajes principales: ✧✧

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_


---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
---------------------	-----------------------

---

Figura 138

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 139

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE


RESPONDE LAS PREGUNTAS:

I.VI Resultados implementación

Figura 140



Figura 141



# Sesión N°1

---

TÍTULO: El videojuego

AUTOR/A: Mateo S. S. S. S.

GÉNERO: Narración

FORMATO:

VALORACIÓN:

★
★
★
☆
☆

---

### Resumen o reseña

Leo es un niño fanático de los videojuegos de 14 años, su mejor amigo se llama Alex, con quien comparte el mismo gusto. Un día Alex le comentó una emisión que recibiría un nuevo videojuego llamado "Mundos de Guerra", la emisión por tal longitud que hasta que acaban por de los tiempos. El día llegó pero al entrar solo había una sola copia. Hubieron un torneo de 500 personas, donde Leo y Alex quedaron finalistas. Leo ganó y para Alex le dijo que no importaba y que igual podían jugar juntos, así Leo comprendió que lo importante era disfrutar juntos.

---

**Personajes principales:** ✦✦


- ♥ Leo
- ♥ Alex
- ♥
- ♥
- ♥
- ♥

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
Leo - emoción	Nada en específico

Figura 142

RESPONDAMOS



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

**P** *¿Por qué debería que A lo tenga una buena posición al manejar deudas y donde  
pueda sacar rendimientos y recibir sus ganancias?*

---



---



---

**P** *¿Porque ellos podian participar y tener una oportunidad de ganar y lo  
que era para para ellos.*

---



---



---

**C** *ulpa y ya que se sentia mal por haberle ganado a A lo.*

---




---



---

Figura 143

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1.- **S**i, estoy de acuerdo, yo que ambos tenían ansias por probarse el juego.

**F**ue considerando con su amigo y los dos quedaron contentos.

2: **M**uy rápido, estaban en tiempo donde los primeros hacen y se forman un muro enfrente de los otros y es normal que generen obsesión por un compañero o etc.

3: **S**i, yo que creo que es más divertido jugar con compañeros.

Figura 144

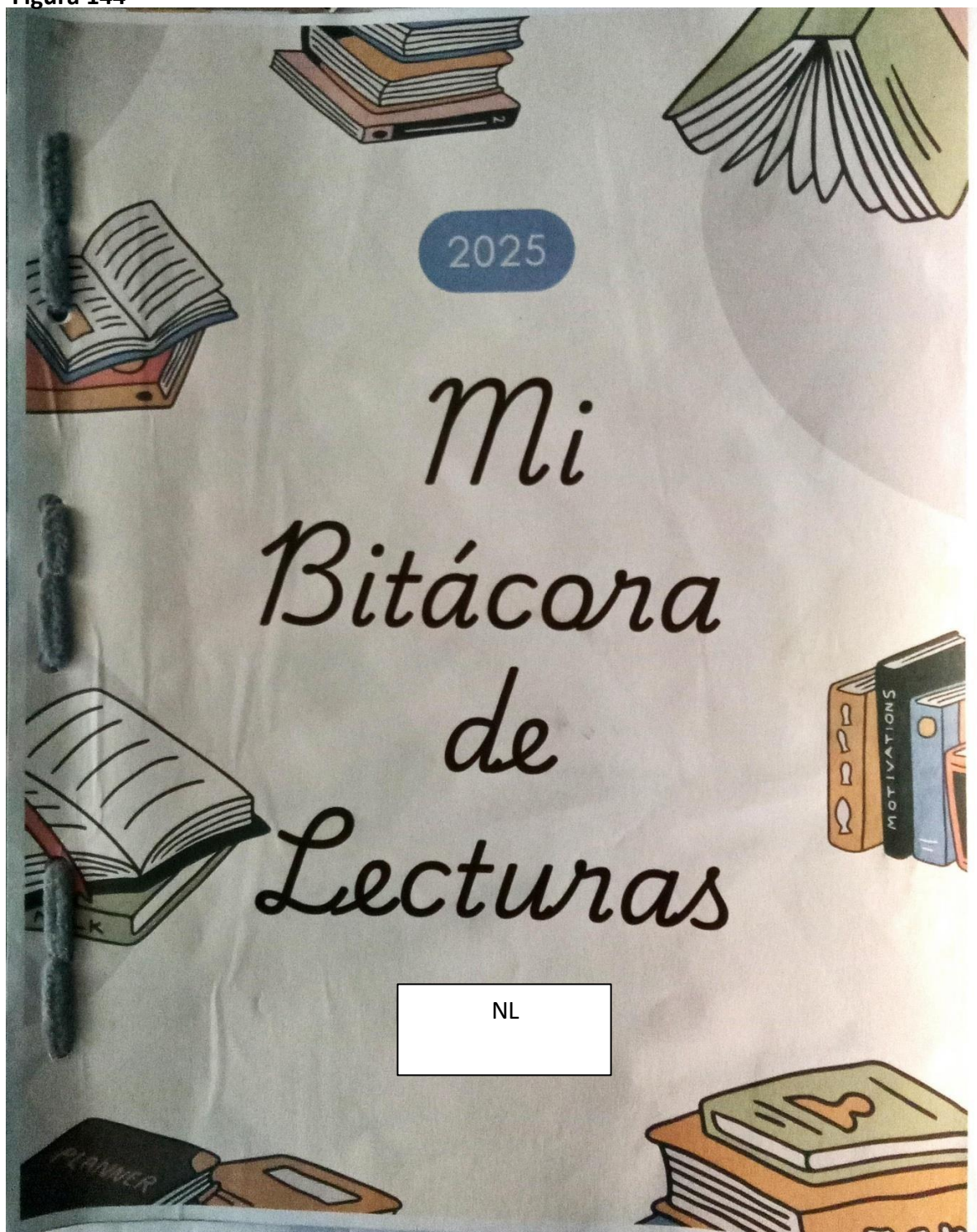



Figura 145

# Sesión N°1



TÍTULO: el videojuego      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: mateo sabedra              ★ ★ ★ ☆ ☆

GÉNERO: narrativo

Resumen o reseña

Todo empezó cuando salió un nuevo videojuego con solo 500 copias en todo el mundo y una en la t.choa hoy fue cuando hubo un torneo para ver quien se llevaba el videojuego, ganó leo pero decidió compartir el juego


Personajes principales: ✧

leo

alex

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
lo Buen amigo que es alex	que solo hubiera 1 juego en la t.choa

Figura 146



## RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1 era aceptar que perdio y estar feliz por su amigo

---

---

---

2 Porque solo habia 1 videojuego y habia mucha gente

---

---

---


Porque se sintio mal de que su amigo y sintio culpa

---

---

---

Figura 147



**RESPONDAMOS**

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1) Si porque eso es lo que hacen los amigos

2) muy realista ya que es un adiccion

3) Si. Porque seria em patico y Buen amigo

Figura 148

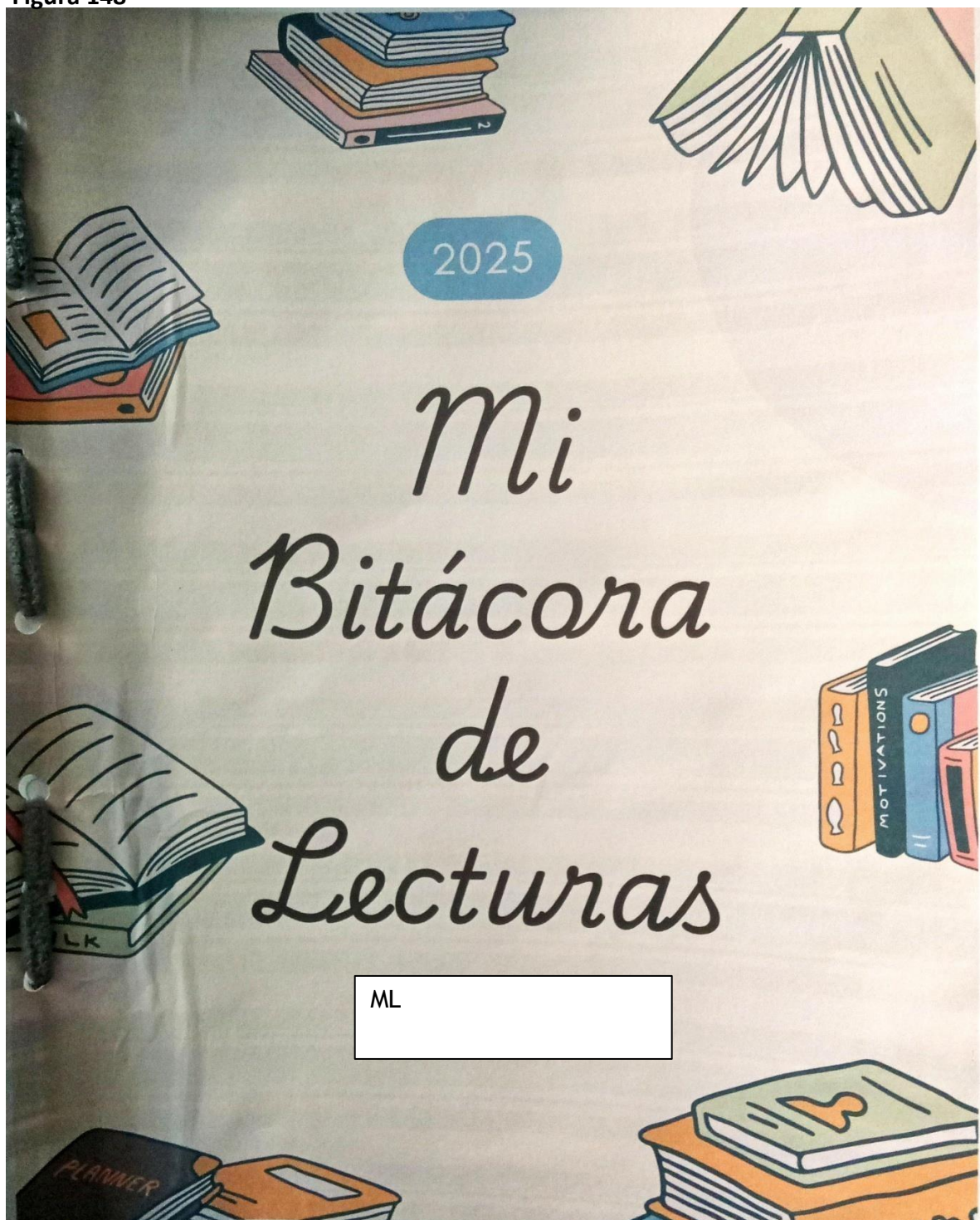



Figura 149

# Sesión N°1







---

TÍTULO: EL VIDEOJUEGO

AUTOR/A: MATEO SAAVEDRA

GÉNERO: NARRATIVO

FORMATO:   

VALORACIÓN: ★★☆☆☆

---

Resumen o reseña

SALIO UN NUEVO JUEGO LLAMADO "MONDUS EN GUERRA" DESCUBRIERON QUE SOLO HABRIAN 500 COPIAS, SE PREPARARON PARA IR A COMPRAR EL JUEGO LLEGARON CON CARPAS Y COMIDA PARA ESPERAR QUE HABRA LA TIENDA, YA ERAN LAS 9:00 AM Y PORFIN ABRIO LA TIENDA PERO PARA SU MALA SUERTE SOLO HABIA UNA COPIA Y ENTRE TANTO ESCANDALO EL DUENO PROPUSO QUE EL QUE GANARA UN TORNEO SE LEVARI EL JUEGO Y AL FINAL

---

Personajes principales: ✧

♡ ALEX \_\_\_\_\_

♡ LEO \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_


♡ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
NADA	QUE HABIAN 500 COPIAS Y EN LA TIENDA SOLO HABIA UNA

Figura 150

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. Aunque Alex perdió, felicitó a Leo con una sonrisa. ¿Qué podemos deducir de su forma de manejar la derrota?
2. ¿Por qué crees que el dueño de la tienda decidió resolver el problema con un torneo en vez de otra solución?
3. Leo describe su victoria como "agridulce". ¿Qué emociones podemos deducir que sintió además de alegría?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

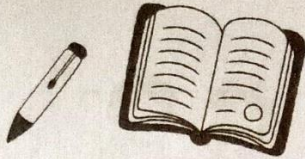
LA MANEJÓ BIEN

PORQUE HABRÍA INJUSTICIA

SE SINTIÓ DECEPCIONADO

Figura 151

**RESPONDAMOS**



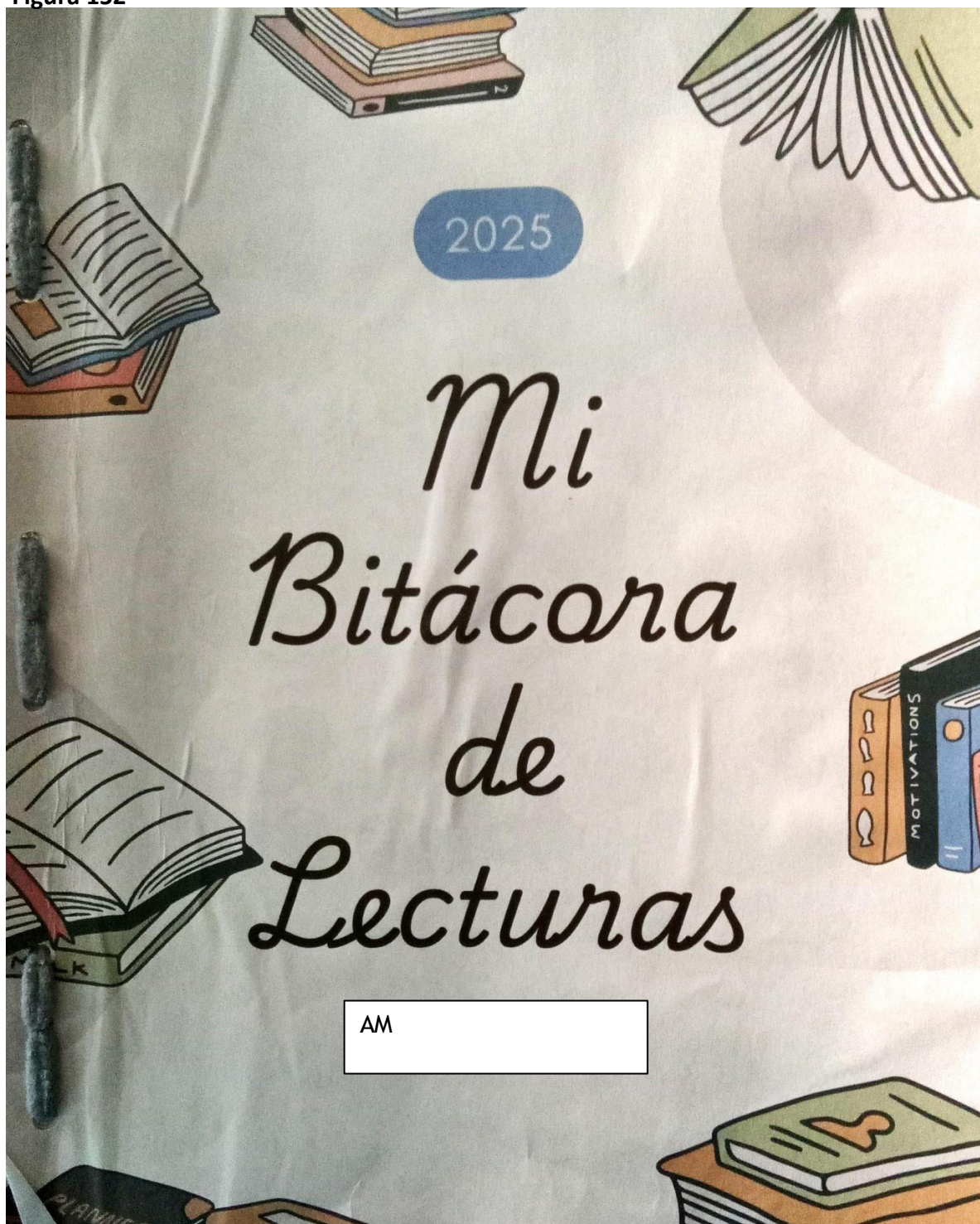
PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Crees que Leo hizo lo correcto al compartir el videojuego con Alex? ¿Por qué?
2. ¿Qué tan realista consideras que es la forma en que los videojuegos influyen en la vida de los/as adolescentes, según lo descrito en la historia?
3. Si tú hubieras estado en el lugar de Leo, ¿habrías compartido el juego? Fundamenta tu respuesta.

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


1. SI, PORQUE SE HUBIERA SENTIDO MAL
2. CREAN AMISTADES PERO NO SE AYUDAN
3. SI, PORQUE TAMBIEN ME HUBIERA SENTIDO MAL

Figura 152






AM

Figura 153



# Sesión N°1

---

TÍTULO: <u>El viaje a los</u> AUTOR/A: <u>Natalia Sobredo</u> GÉNERO: <u>novela</u>	FORMATO: <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	VALORACIÓN: <del>*****</del> X
---	--	-----------------------------------

---

Resumen o reseña

que don miguel estaba participando por un viaje.

---


Personajes principales: ❖❖

Uly  
 Alex

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
Toda ① que he amindad a principal	nada

Figura 154



## RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. Aunque Alex perdió, felicito a Leo con una sonrisa. ¿Qué podemos deducir de su forma de manejar la derrota?
2. ¿Por qué crees que el dueño de la tienda decidió resolver el problema con un torneo en vez de otra solución?
3. Leo describe su victoria como "agridulce". ¿Qué emociones podemos deducir que sintió además de alegría?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

① *que se le abra*

---

---

---

---

---

② *para que no se abran*

---

---

---

---

---

③ *porque su amigo estaba triste y lo estaba triste*

---

---


---

---

---

Figura 155

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Crees que Leo hizo lo correcto al compartir el videojuego con Alex? ¿Por qué?
2. ¿Qué tan realista consideras que es la forma en que los videojuegos influyen en la vida de los/as adolescentes, según lo descrito en la historia?
3. Si tú hubieras estado en el lugar de Leo, ¿habrías compartido el juego? Fundamenta tu respuesta.

RESPONDE LAS PREGUNTAS

- 1) Si porque la omisión es primero que un juego
- 2) Hay juegos que consisten de la realidad.
- 3) Si porque los amigos son primero

Figura 156



# Sesión N°2


---

TÍTULO: el coronel de los

AUTOR/A: Edgar Allan Poe

GÉNERO: \_\_\_\_\_

FORMATO:



VALORACIÓN:

☆☆☆☆☆

---

Resumen o reseña

¿que debía le prepara el joven el abuelo?

• el joven le prepara un té.



¿que objetivo usa el joven para ordenar el ejército militar de mi: lo oficio el onciot

Personajes principales:

- ♥ Joven
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ onciot
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
<p>noche</p> <p>① porque la onciot se curaban</p>	<p>noche</p> <p>① la onciot curaban.</p>

Figura 157

## RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE



RESPONDE LAS PREGUNTAS:

① ¿ por que el zorro considera a  
~~no~~ el dios del inicio

R porque era brujas:  
 2i que amittando en el zorro dios que  
 el mundo de inicio era

R brujas y angustia

Figura 158

**RESPONDAMOS**

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

①, *es pro d*

a *libre rango* → *psicopático porque*  
*tiene momentos de locura con*  
*que no son*

② *R que notan vertimientos y resaca*  
*de los...*

Figura 159

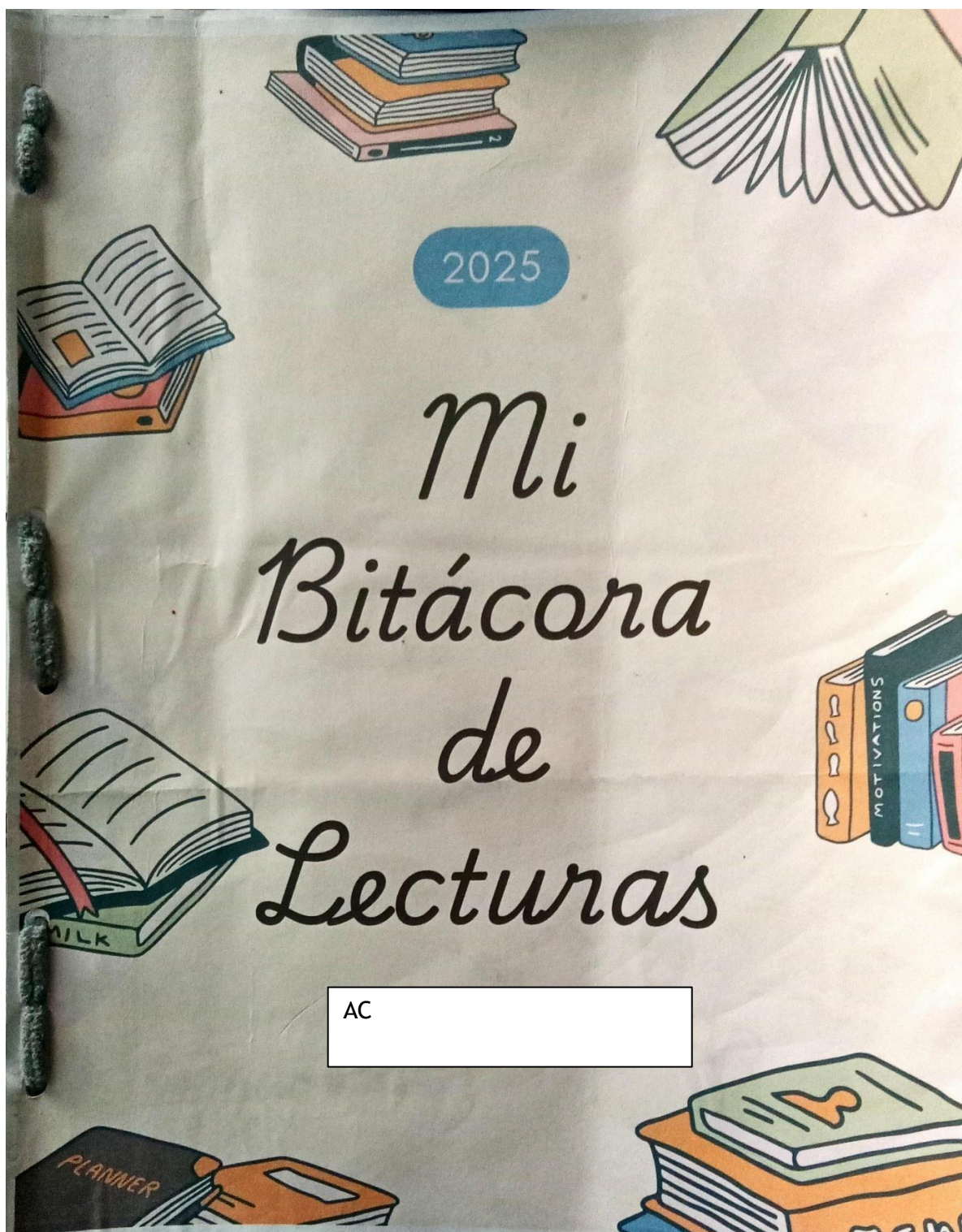


Figura 160

# Sesión N°1



TÍTULO: el video juego      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: mateo saavedra              ★ ★ ★ ★ ★

GÉNERO: narrativo     

Resumen o reseña trata de dos amigos que querían un video juego pero tuvieron que pelear para conseguirlo

Personajes principales: ✦✦

♥ Alex

♥ Alex

♥



♥

♥

♥

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
<p>el gijonés perado que tu volar historia</p>	<p>que los protagonistas tes ganaran</p>

Figura 161

**RESPONDAMOS**


1. Aunque Alex perdió, felicitó a Leo con una sonrisa. ¿Qué podemos deducir de su forma de manejar la derrota?
2. ¿Por qué crees que el dueño de la tienda decidió resolver el problema con un torneo en vez de otra solución?
3. Leo describe su victoria como "agridulce". ¿Qué emociones podemos deducir que sintió además de alegría?

cree que el dueño de la tienda decidió resolver el probl

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1. que estaba bacansado pero feliz de que ganara su amigo
2. para ver si era capaz de todo y lograr sus metas
3. sintió culpa y pena por su amigo

Figura 162



RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Crees que Leo hizo lo correcto al compartir el videojuego con Alex? ¿Por qué?
2. ¿Qué tan realista consideras que es la forma en que los videojuegos influyen en la vida de los/as adolescentes, según lo descrito en la historia?
3. Si tú hubieras estado en el lugar de Leo, ¿habrías compartido el juego?


RESPONDE LAS PREGUNTAS

1. Si por que despues de todo  
 Et son amigos

2. no lo considero tan realista  
 por que todos tenemos limites  
 o capacidades distintas  
 & Siendo honesto si lo  
 comparto por que mis  
 amigos son los mas  
 importantes para  
 mi

Figura 163

# Sesión N°2



---

TÍTULO: El corazón de la tierra      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: edgar allan poe              ☆☆☆☆☆

GÉNERO: narrativa

---

Resumen o reseña

LO QUE MÁS ME GUSTÓ      LO QUE MENOS ME GUSTÓ

---

Personajes principales: ✦✦

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_


♡ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
---------------------	-----------------------

Figura 164

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. que bebida le preparo el joven  
al anciano

2. que objeto usa el joven para  
operar al anciano mientras  
duerme

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1. un cake

2. la lampara de la habitacion  
del anciano

3. porque lo vuelve nervioso

Figura 165

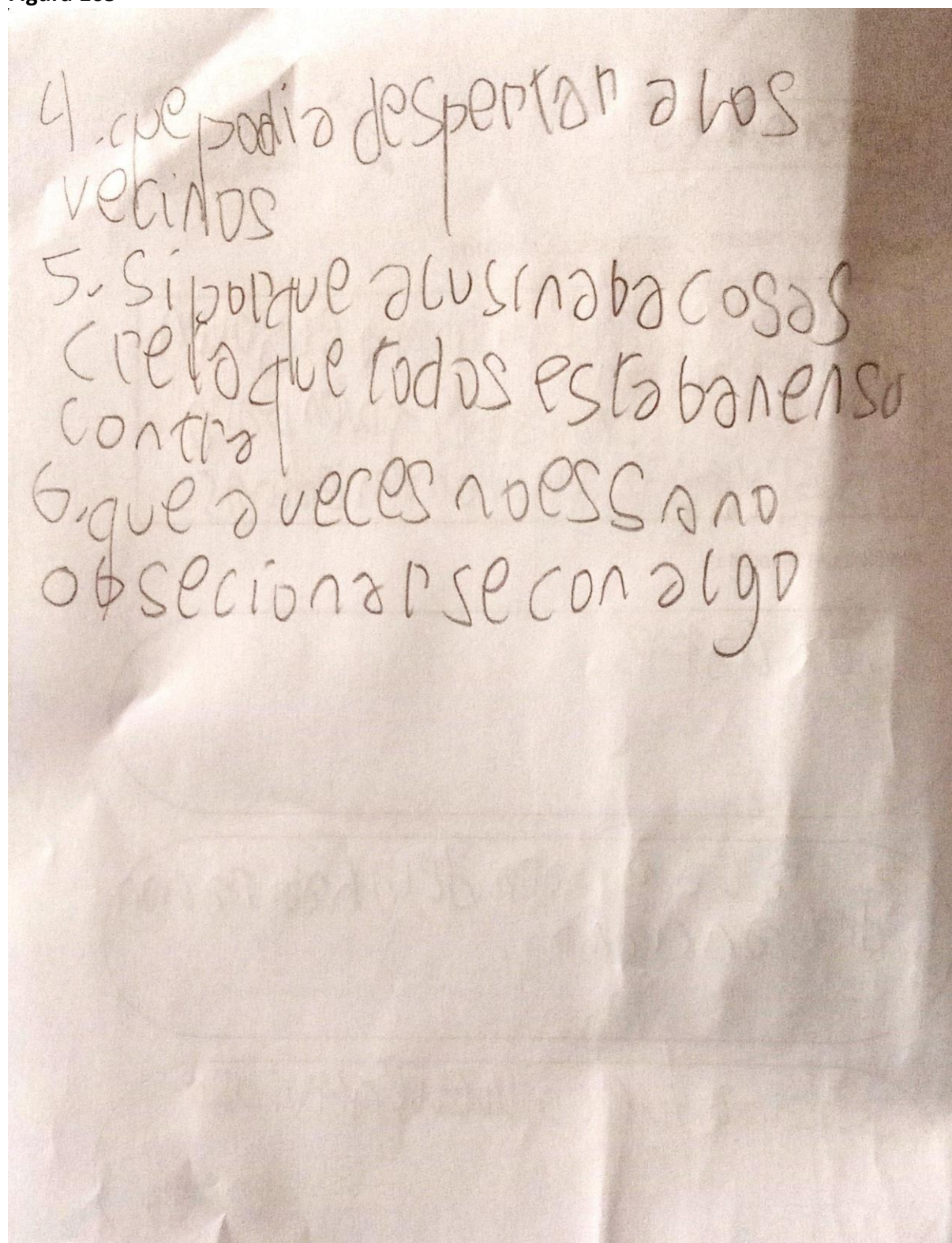



Figura 166

# Sesión N°4



---

**TÍTULO:** \_\_\_\_\_  
**AUTOR/A:** \_\_\_\_\_  
**GÉNERO:** \_\_\_\_\_

**FORMATO:**

**VALORACIÓN:** ☆☆☆☆☆

---

Resumen o reseña

1. Dependencia de Valentina  
2. Ver las acciones que hizo Camila y Lucas  
3. Conocer que esto es el lugar que hicieron a Camila y Lucas

---


Personajes principales: ✦✦

♡ \_\_\_\_\_  
♡ \_\_\_\_\_  
♡ \_\_\_\_\_  
♡ \_\_\_\_\_  
♡ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
1. que reconozco que nos es justo lo que hicieron a Camila y Lucas	

Figura 167



**RESPONDAMOS**

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE


¿Que decidió? No acusar.

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1. Lo hizo porque sintió pena por Camila y sus hermanos y no quiso acusarlos.
2. además peso que era por buena causa.
3. y sintió que la situación era injusta para algunas familias.

Figura 168

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


1. yo coshubiera ayudado  
para que se a todas las  
Justo y opinó que esta  
bien era por un buen  
causa

Figura 169



Figura 170




# Sesión N°1



TÍTULO: El videojuego

AUTOR/A: Mateo Saavedra

GÉNERO: Narrativa

FORMATO:   

VALORACIÓN: ★★★★★

Resumen o reseña


Me pareció buena el texto porque causa interés en mi persona lo de competir por un juego incluso por tener que competir con su amigo y ganar. Competir el juego con él para descubrir que la amistad es más importante.

Personajes principales: ❖

- ♥ Leo
- ♥ Alex
- ♥
- ♥
- ♥

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
como valoran la amistad	me gusta todo

Figura 171



## RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. Aunque Alex perdió, felicito a Leo con una sonrisa. ¿Qué podemos deducir de su forma de manejar la derrota?
2. ¿Por qué crees que el dueño de la tienda decidió resolver el problema con un torneo en vez de otra solución?
3. Leo describe su victoria como "agridulce". ¿Qué emociones podemos deducir que sintió además de alegría?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


*puedo deducir que como lo derrota de forma pasiva sin hacer daño a nadie*

*yo creo que para que sea justo para todos*

*quizás recordamiento por su amigo*

Figura 172

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Crees que Leo hizo lo correcto al compartir el videojuego con Alex? ¿Por qué?
2. ¿Qué tan realista consideras que es la forma en que los videojuegos influyen en la vida de los/as adolescentes, según lo descrito en la historia?
3. Si tú hubieras estado en el lugar de Leo, ¿habrías compartido el juego?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

- 1: si porque el juego se puede disfrutar de 2 y es mejor que jugar solo
- 2: si porque he visto como hay gente que se desespera
- 3: si porque me gustaria que otros que no tienen recursos pero no tendrían pudieran disfrutarla tanto como yo

Figura 173

# Sesión N°2



TÍTULO: caution galaxy  
AUTOR/A: EDGAR ALLAN POE  
GÉNERO: \_\_\_\_\_

FORMATO:   

VALORACIÓN: ★★★★★

Resumen o reseña

- 1: CAFE
- 2: con una linterna

Personajes principales: ✨


- ♡ seren
- ♡ hamburgo
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
<u>los sonidos de fondo</u>	

Figura 174

1

# RESPONDAMOS




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

- 1: porque se parece al de un burro
- 2: que se sienta culpable
- 3: yo creo que se esta loco porque escuchaba cosas raras y se sentia que era paranoico
- 4: que quizas no pensamos en lo correcto y nos cegamos por la culpa y deberiamos hablarlo con alguien de confianza

Figura 175

# Sesión N°4







---

TÍTULO: DILEMA ETICO

AUTOR/A: X

GÉNERO: X

FORMATO:   

VALORACIÓN: ★★★★★

---

Resumen o reseña

1: DEFENSA DE LUCAS

2: Conviencen a otros voluntarios de que alteré los registros para ajustarse a Bamulem con muy pocos recursos

---

Personajes principales: ✧✧

♥ LUCAS

♥ CAMILA

♥ VALENTINA

♥

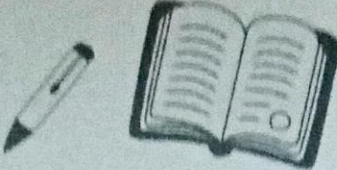
♥

♥

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
El buen acto de Lucas y Camila	X

Figura 176



RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE


RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1: Lucas intenta cambiar los registros para ayudar a las familias de poco recursos y uno de ellos era lo del

2: no creo que Lucas lo hizo porque el sistema era injusto y así se ayudaban a las familias con menos recursos pero en no hacerlo porque perjudicaría a Camela pero al final lo hizo para ayudar a esas familias

Figura 177

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

Me hubiera hecho eso y hubiera trabajado con esfuerzo

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Figura 178

# Sesión N°5






---

TÍTULO: \_\_\_\_\_

AUTOR/A: \_\_\_\_\_

GÉNERO: \_\_\_\_\_

FORMATO:

VALORACIÓN:

★
★
★
★
★

---

Resumen o reseña

1. ¿Qué publicó Leo Cruz antes de borrar el video? UN TAUCO
  
2. ¿Qué frase reemplazó la publicación eliminada? "NO TODO LO QUE BRILLA SE GHA BA"
  
3. ¿Qué hipótesis plantean los fans? QUE TUVO UN ACCIDENTE, UNA SANCION DEL EQUIPO O UNA ESTRATEGIA DE PROMOCION ANTES DEL CAMPEONATO NACIONAL

---

Personajes principales: ✦✦

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_


♡ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto



Figura 180



## RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Crees que los deportistas deberían explicar sus decisiones personales?
  
2. ¿Qué responsabilidad tienen los medios al informar sin confirmación?
  
3. ¿Qué efecto tienen los rumores en la reputación de Leo Cruz?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


1. NO POR QUE ELLOS DECIDEN QUE PUBLICAR

2. SI POR QUE DICEN SIN SABER Y DAÑAN LA REPUTACION DE OTRO

3. DAÑAN EL ESTADO EMOCIONAL DEL OTRO




Figura 181

# Sesión N°6




---

TÍTULO: EL JUEGO INVISIBLE      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: \_\_\_\_\_              ★★★★★

GÉNERO: \_\_\_\_\_

---

Resumen o reseña

NIVEL 1: elegí el botón rojo, me llevó a un río de velocidad, como, esquivar trampa y eligo buscar otro pasillo y me lleva al un puente sobre un foso, pasó al n°2, tuve que decidir salvar a un chica, como escudo humano, pasav un puente, inestable y elevado, y decidi correr rapido, el puente se rompe pero alcanzo a esquivar, segu un pasillo, hasta el n°3, debia elegir -> irme a m casa.

---

Personajes principales: ❖


- ♡ MATIAS
- ♡ LA CHICA
- ♡ LA VOZ METALICA
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
LA PRESENTACION	

Figura 182

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

El juego invisible representa que LAS DECISIONES QUE TOMAS EN LA VIDA CAMBIAN TU FUTURO

Figura 183

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Quizás, se relaciona con la vida cotidiana, que cada decisión cambia la historia.

Que los videojuegos son mejores hoy en día porque te metes más en el personaje

Si, porque se obsesionan, eso es malo por que genera mucha dopamina, y te vuelves adicto es necesario tomar descansos para ir liberando esa dopamina y realizar tus deberes.

Figura 184

# Sesión N°8



TÍTULO: La mano de Juan  
 AUTOR/A: \_\_\_\_\_  
 GÉNERO: \_\_\_\_\_

FORMATO:

VALORACIÓN:  
 ☆☆☆☆☆

### Resumen o reseña

- ¿Qué descubre Juan que puede hacer con su mano?  
 tocar y sentir cosas  
 ¿?
- ¿Qué descubre Juan por el dolor que no venía de la mano?  
 DIENTES EN LA CABEZA ✓


Personajes principales: ✨

- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
✶	✶

Figura 185

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

3. ¿Por qué crees que Juan no conocía todo su cuerpo?


4. ¿Cuál crees que es el significado del microcuento?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

3era UN NIÑO PERDIDO ✓  
¿:?

Figura 186

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

5. ¿Qué opinas sobre el proceso de conocerse a sí mismo?

6. ¿Por qué es importante prestar atención al propio cuerpo?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

5. QUE ESTÁ BIEN PARA CONOCERSE Y APRENDER ACUIDARLO ✓

6. PARA APRENDER ACUIDARLO ✓

Figura 187

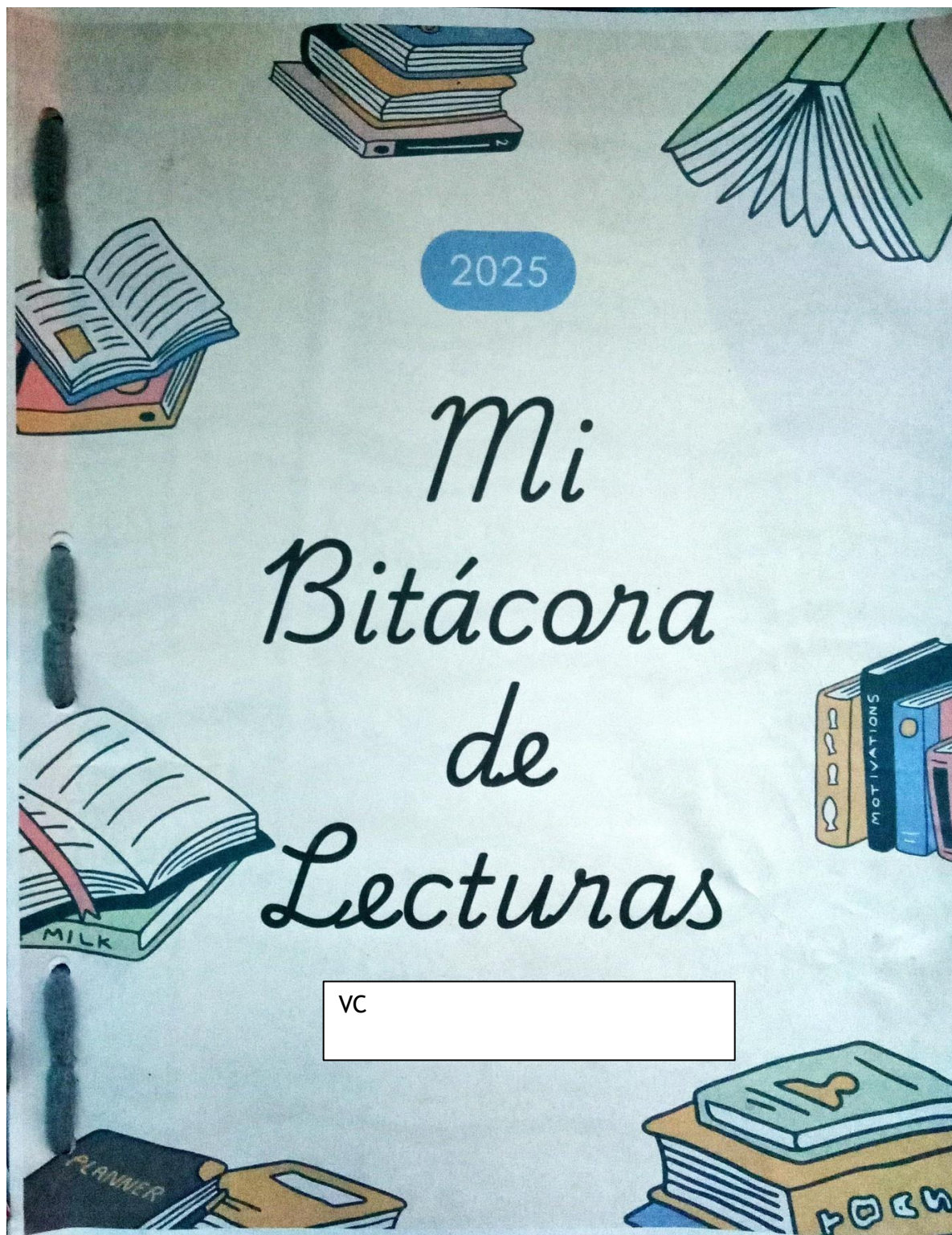




Figura 188

# Sesión N°1



---

<b>TÍTULO:</b> <u>El videojuego</u> <b>AUTOR/A:</b> <u>Isabella</u> <b>GÉNERO:</b> <u>narrativo</u>	<b>FORMATO:</b> 	<b>VALORACIÓN:</b> ★ ★ ★ ★ ★
---	--	---------------------------------

---

**Resumen o reseña**

Trata de un niño llamado Leo con 14 años un sábado por la mañana estaba jugando con su consola cuando le llegó una notificación. Leo era amigo de su amigo Alex preguntándole si ha visto el trailer de el nuevo videojuego el juego se llama el mundo en guerra pero había solo 500 copias en el mundo durante los siguientes días Alex y Leo decidieron hacer un comentario fuera de la tienda de videojuegos pero solo había una copia por lo que tenían un torneo Leo le gana Alex pero al final compraron el videojuego

---


**Personajes principales:** ❖

- ♥ Leo y Alex
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_
- ♥ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
El videojuego	La historia es muy corta

Figura 189



## RESPONDAMOS

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. Aunque Alex perdió, felicito a Leo con una sonrisa. ¿Qué podemos deducir de su forma de manejar la derrota?
2. ¿Por qué crees que el dueño de la tienda decidió resolver el problema con un torneo en vez de otra solución?
3. Leo describe su victoria como "agridulce". ¿Qué emociones podemos deducir que sintió además de alegría?

RESPONDE LAS PREGUNTAS

*Podemos decir que alex sabe perder*

---



---



---

*Porque al hacer un torneo se hace de una manera más justa haciendo que el que quiera el juego que se lo gana*

---



---



---

*Podemos decir que sintió culpa porque ambos querían el juego*

---




---



---

Figura 190

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Crees que Leo hizo lo correcto al compartir el videojuego con Alex? ¿Por qué?  
2. ¿Qué tan realista consideras que es la forma en que los videojuegos influyen en la vida de los/as adolescentes, según lo descrito en la historia?  
3. Si tú hubieras estado en el lugar de Leo, ¿habrías compartido el juego?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


1.- Sí fue lo correcto porque es mejor compartir que otra cosa

2.- Influye en la forma de pasar el tiempo sea que es algo positivo

3.- No porque estar prestando y devolviéndolo el juego no es lo mio

Figura 191

**Sesión N°2**




---

**TÍTULO:** \_\_\_\_\_

**AUTOR/A:** Edgar Allan Poe

**GÉNERO:** Género dramático

**FORMATO:**

**VALORACIÓN:** ☆☆☆☆☆

---

Resumen o reseña

1 Se prepara un té

2 Usa una lámpara

---

**Personajes principales:** <sup>1 2</sup>

♥ El joven y el abuelo

♥ \_\_\_\_\_

♥ \_\_\_\_\_

♥ \_\_\_\_\_

♥ \_\_\_\_\_


♥ \_\_\_\_\_

---

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
Es intrigante	Que matara al abuelo

Figura 192

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE


61

RESPONDE LAS PREGUNTAS

1. De le hacia tetraco como un ojo de una libra
2. Porque esta nerviosa

Figura 193

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1. Estaba loco porque escuchaba cosas y se inventaba cosas de los nervios
2. Me dejó en claro que la obsesión es muy peligrosa

Figura 194

# Sesión N°4



**TÍTULO:** Dilema ético

**AUTOR/A:** X

**GÉNERO:** X

**FORMATO:**

**VALORACIÓN:** ☆☆☆☆☆

**Resumen o reseña**

1: Defensa de Valentina: Descubris la trampa de Lucas y Camila y no sabe si acusarlos o no

**Personajes principales:** ❖❖

♥ Lucas, Camila y Valentina

♥

♥

♥


♥

♥

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
Me gusta el realismo del problema	

Figura 195

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


Los acusaría, porque si me lo hace terminario siendo cómplice

Lo que pienso es si no hubiera dicho nada habría sido cómplice pero al final decidí hacerlo por su ética y principios

Lo que pasó es que ella al saber no quería ser cómplice

Figura 196

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:





*yo no hubiera acusado porque  
los amigos no se acusan*

Figura 197

# Sesión N°5



---

<b>TÍTULO:</b> _____ <b>AUTOR/A:</b> _____ <b>GÉNERO:</b> _____	<b>FORMATO:</b>   	<b>VALORACIÓN:</b> 
---	--	--

---

**Resumen o reseña**

1. ¿Qué muestra el video compartido por los fans?
2. ¿Qué se dice del integrante ausente?
3. ¿Ha habido declaraciones oficiales del grupo?

1.- Muestran videos compartidos en redes que hay miembros de discusion mientras preparaban su proxima presentacion  
 2.- Dice que ya no aguantara más esto  
 3.- No se hubo declaraciones sobre lo que ocurio sobre el futuro de la banda

---

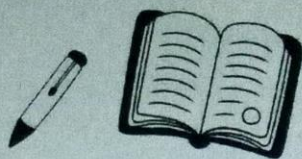
**Personajes principales:** ❖

- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

---

<b>Lo que más te gusto</b>	<b>Lo que menos te gusto</b>
----------------------------	------------------------------

Figura 198



**RESPONDAMOS**

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Qué razones podrían explicar el distanciamiento entre los miembros?
2. ¿Por qué crees que uno de ellos no aparece en los ensayos?
3. ¿Qué señales permiten inferir si hay conflicto o cansancio?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


1.- yo creo que por la fama se distancian

2.- Por irresponsabilidad

1.- las pocas ganas de hacer conciertos

Figura 199

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. ¿Qué papel juegan las redes en amplificar los rumores de separación?
2. ¿Crees que los medios deberían esperar confirmación antes de publicar?
3. ¿Cómo afecta este tipo de noticias la imagen pública de los artistas?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

- 1.- Juegan a ganar plata al hacer noticia
- 2.- Si por que al contar una historia falsa me hay ni un brillo
- 3.- Les afecta en su imagen

Figura 200

# Sesión N°6



TÍTULO: El juego invisible      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: Milagros Lopez           ☆☆☆☆☆

GÉNERO: \_\_\_\_\_

### Resumen o reseña

Me desperté y veo en la pantalla había un botón, y de pronto sale una voz de computador que dice entrar al juego es tu única salida y te adentras en un juego donde dependiendo de tus decisiones podrás salir del juego o quedarte ahí


### Personajes principales:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
Me gusta poder elegir las decisiones	que fuera muy corto

Figura 201

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

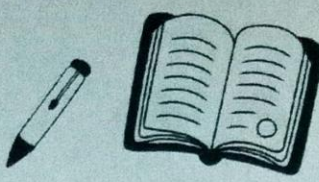
RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1.- Puedo ser porque jugar es la única forma de salir

yo creo que rompe lo convencional a un juego normal eso es lo que simboliza

Figura 202

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE


RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1. Yo respondería a las alternativas con un poco de miedo, y si aceptaría jugar porque sería lo único para poder salir.
2. Se relaciona en los juegos donde tenemos distintas opciones para poder elegir.




Figura 203

usar

# Sesión N°8



---

<b>TÍTULO:</b> _____	<b>FORMATO:</b>	<b>VALORACIÓN:</b>
<b>AUTOR/A:</b> _____	  	☆☆☆☆☆
<b>GÉNERO:</b> _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

---

Resumen o reseña

¿Qué intenta usar el pavo para poder volar?

Intenta usar ramas y plumas

¿Qué talento descubre que tiene y las aves no?

El alatear

---

**Personajes principales:** ✦✦


- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

---

<b>Lo que más te gusto</b>	<b>Lo que menos te gusto</b>

Figura 204

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

¿Por qué crees que el perro quería volar?

¿Por qué crees que el perro toma la decisión de intentar volar con ramas de árbol?


RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1) Porque al ver su libertad talves lo envidio un poco ✓

2) Porque era su primera opcion.  
Pero ¿qué lo llevo a decidir que eso le serviria?

Figura 205

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

¿Estás de acuerdo con lo que piensa el perro al final? ¿Por qué?

¿Qué opinas de la actitud del perro en el relato?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

Si porque siempre habrán oportuni-  
-dades para descubrir talentos  
nuevos ✓

Me parece bastante positivo.  
que ojalá que aunque uno  
lo elija a veces no podemos  
escoger nuestros talentos ✓

Figura 206

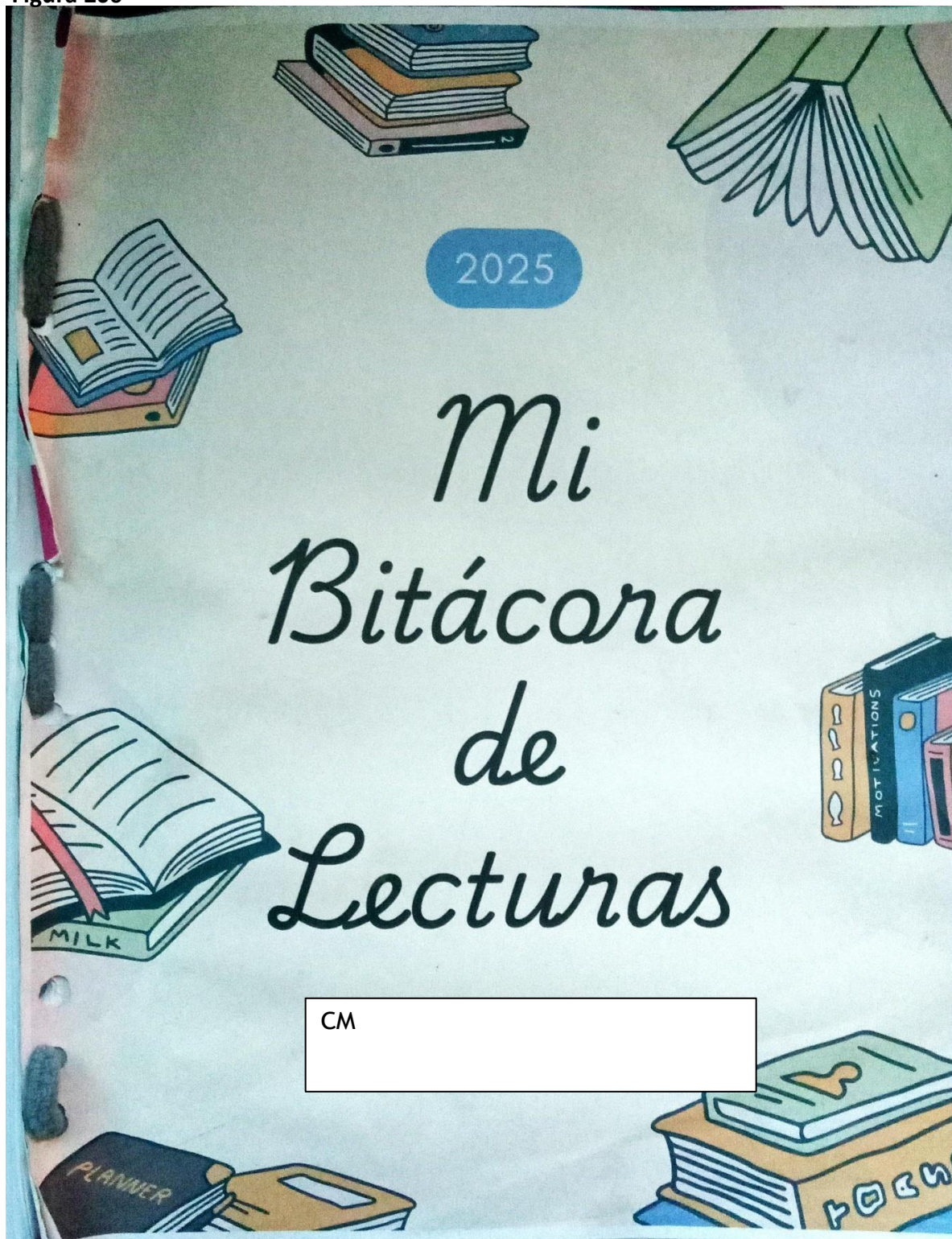






Figura 207

# Sesión N°1



TÍTULO: El video juego      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: Mateo Sabre              ★ ★ ★ ★ ★

GÉNERO: Narrativo

Resumen o reseña

El video juego que dos amigos le gusta ya jugar pasarlo todo el día estar con su amigo

Personajes principales: ✦

♡ Salva

♡

♡

♡


♡

♡

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
<u>Los video juegos</u>	

Figura 208

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

1. Aunque Alex perdió, felicito a Leo con una sonrisa. ¿Qué podemos deducir de su forma de manejar la derrota?
2. ¿Por qué crees que el dueño de la tienda decidió resolver el problema con un torneo en vez de otra solución?
3. Leo describe su victoria como "agridulce". ¿Qué emociones podemos deducir que sintió además de alegría?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


*Que se emocionó por que felicitar a su amigo*

*para que no se enojara*

*Desagradar furia alegría  
tristeza*

Figura 209

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE


1. ¿Crees que Leo hizo lo correcto al compartir el videojuego con Alex? ¿Por qué?
2. ¿Qué tan realista consideras que es la forma en que los videojuegos influyen en la vida de los/as adolescentes, según lo descrito en la historia?
3. Si tú hubieras estado en el lugar de Leo, ¿habrías compartido el juego? Fundamenta tu respuesta.

RESPONDE LAS PREGUNTAS:



- Si porque • lo quise ayudar
- Si porque • jugar entre amigos
- Si porque • Soy muy buena persona

Figura 210

# Sesión N°2



---

<b>TÍTULO:</b> <u>Comisión Delator</u> <b>AUTOR/A:</b> <u>Edyot Allan pal</u> <b>GÉNERO:</b> <u>narrativa</u>	<b>FORMATO:</b> 	<b>VALORACIÓN:</b> 
---	--	--

---

Resumen o reseña

1. ¿Qué bebida le dio el joven al anciano?

a) Agua

b) Café

c) Jugo

2. ¿Con qué objeto miraba el joven al anciano?

a) Una linterna

b) Un espejo

c) Un reloj

---


**Personajes principales:** ❖❖

- ♡ joven
- ♡ anciano
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
<p><u>Cuando recupero ojo</u></p>	<p><u>me dio susto mato anciano</u></p>

Figura 211

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

3. ¿Por qué al joven no le gustaba el ojo del anciano?

4. Cuando el corazón sonaba fuerte, ¿qué pensaba el joven?


RESPONDE LAS PREGUNTAS:

porque el ojo estaba  
cerrado

en mateo

Figura 212

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

5. ¿Te parece bueno o malo lo que hizo el joven?

6. ¿Qué deberíamos hacer cuando algo nos asusta mucho? (ejemplo: pedir ayuda, hablar con alguien).


RESPONDE LAS PREGUNTAS

5 malo porque maltrata al anciano

6 hablar con alguien nos puede ayudar a trabajar con otra persona

Figura 213

# Sesión N°4



---

<b>TÍTULO:</b> <u>Valentina etica</u>	<b>FORMATO:</b>	<b>VALORACIÓN:</b>
<b>AUTOR/A:</b> <u>X</u>	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	★★★★★
<b>GÉNERO:</b> <u>D</u> <u>X</u>		

---

**Resumen o reseña**

1 Defensa de Valentina

2 Querida perdida amigo de ambos de das o  
cuanta prouder

---

**Personajes principales:** ❖


- ♡ Valentina
- ♡ Lucas
- ♡ Camila
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

---

<b>Lo que más te gusto</b>	<b>Lo que menos te gusto</b>
<u>me gustó de</u> <u>lebles</u>	<u>le vanolaban</u> <u>torca</u>

Figura 214

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


Si va demuestrarse hicieron algo feo  
mintieron no se podría saber

mentir para que superaran sus  
padres

después de decir la verdad  
a su familia

Figura 215

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

*no echo nada porque no le  
ocurriría porque mentir  
a los demás*




Figura 216

# Sesión N°5



*una amistad incluyente*  
 Dejar de seguir fuera

TÍTULO: \_\_\_\_\_ FORMATO: \_\_\_\_\_ VALORACIÓN: \_\_\_\_\_

AUTOR/A: *Sharon Tinsley*    ★★★★★

GÉNERO: *informativo*

---

Resumen o reseña

- Sin embargo fuentes cercanas aseguran que la relación comenzó mostrando signos de tensión cuando Luna dejó de seguir a Milla, por eso

---

Lo que más te gusta

Lo que menos te gusta

Personajes principales: ❖

♥ *Milla*

♥ *Luna*

♥ \_\_\_\_\_

♥ \_\_\_\_\_

♥ \_\_\_\_\_


♥ \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto: *Cuando comparto videos de amistades*

Lo que menos te gusto: *Cuando una amiga se pone celosa de otra amiga*

Figura 217

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:


pena mila, Rabia, angustia

se juntaban menos. menos  
publicaciones redes sociales

más seguidores redes

Figura 218

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

- 1 no es confiable porque era falso
- 2 les empujaran porque mienten
- 3 otra noticia entre ellas que demuestren la verdad

Figura 219

# Sesión N°6



TÍTULO: El juego invisible      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: \_\_\_\_\_          

GÉNERO: \_\_\_\_\_

Resumen o reseña

- habia tres niveles
- 1: detener el tiempo y aparecer el asesino
  - 2: correr del fuego salvar a la chica por el puente
  - 3 como te de verche a tu mundo


Personajes principales: ✧✧

- ♡ chica
- ♡ chico
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_
- ♡ \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
que pudimos salvar a la chica	me dio paca micola

Figura 220

**RESPONDAMOS**




PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

*te salvaste otra vez quería seguir jugando*

Figura 221

**RESPONDAMOS**



PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUE LA DOCENTE

*me daría por mí mismo si  
aceptara me gustaría seguir*

RESPONDE LAS PREGUNTAS

Figura 222

# Sesión N°8



TÍTULO: estoy leyendo una familia      FORMATO:      VALORACIÓN:

AUTOR/A: mi que abdoir           ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

GÉNERO: \_\_\_\_\_

Resumen o reseña

¿Qué problema tenía la familia?

1) le gustaba mucho los animales marinos

el del pez  
y no había en casa (over)

¿Cómo lo solucionaron?

2) el pez en una peseta ✓

Personajes principales: ✦✦

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_


♡ \_\_\_\_\_

♡ \_\_\_\_\_

Lo que más te gusto	Lo que menos te gusto
---------------------	-----------------------

me hacía reír mucho aprender mucho más	
--	--

Figura 223



**RESPONDAMOS**

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE


¿Por qué crees que a la familia le gustaban tanto los animales marinos?

¿Qué pasaría si la situación fuera diferente?  
no compraban el delfín.

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

- 1) por que eran muy bonitos
- 2) por que demasiado grande no cabia en la casa +

Figura 224



**RESPONDAMOS**

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

¿Crees que comprar un delfín "por gusto" es una decisión responsable?

¿Qué opinas sobre las decisiones de la familia?

¿Por qué?

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

- 1 por que es importante cambiar agua comida y cambiar agua fresca
- 2 las decisiones por que masa comer y preservar para el delfin
- 3 yo ahioria comparia a su cosas y despues el delfin
- 4 es muy grande

**I.VII Etapa evaluación final: Prueba de comprensión lectora****Evaluación de Comprensión Lectora****Nombre:****Curso:****Fecha:****Lee atentamente el siguiente texto:****La rana que quería ser una rana auténtica**

(Augusto Monterroso)

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello. Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

**Responde las siguientes preguntas:**

1. ¿Qué hacía la rana para intentar ser una rana auténtica?
2. ¿Qué era lo que más admiraban los demás de la rana?
3. ¿Por qué crees que la rana se esforzaba tanto en cambiar?

4. ¿Qué significa que los otros dijeran que “parecía pollo”? ¿Qué sugiere esa comparación?

6. ¿Qué enseñanza deja este texto sobre la búsqueda de la autenticidad?

7. ¿Qué le habrías aconsejado tú a la rana?

#### **Indicaciones finales**

**Al terminar, la docente realizará las preguntas de manera oral.**

**No puedes mirar tus respuestas escritas mientras respondes.**

## I.VIII Resultados etapa final de la acción

Figura 225

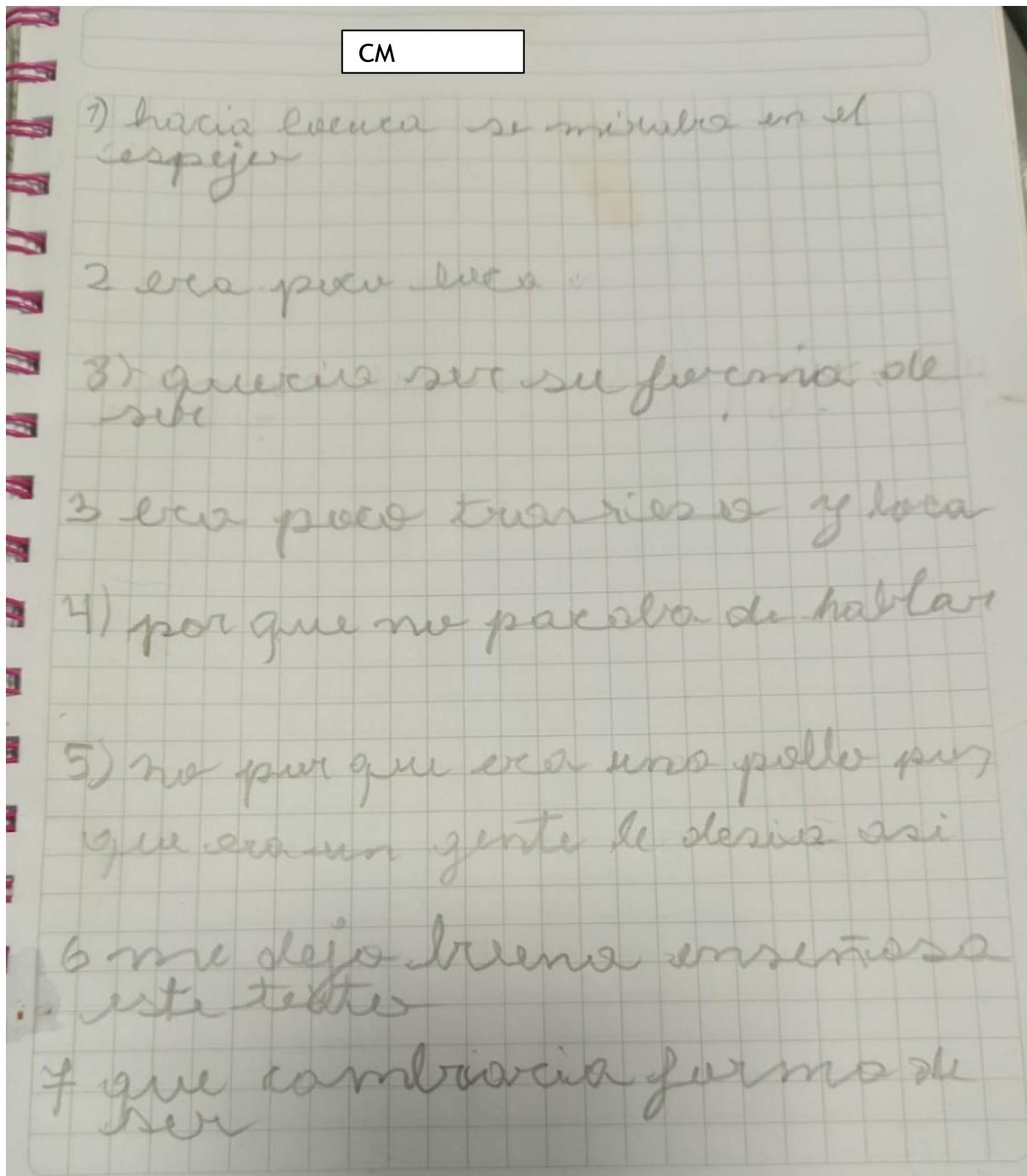


Figura 226

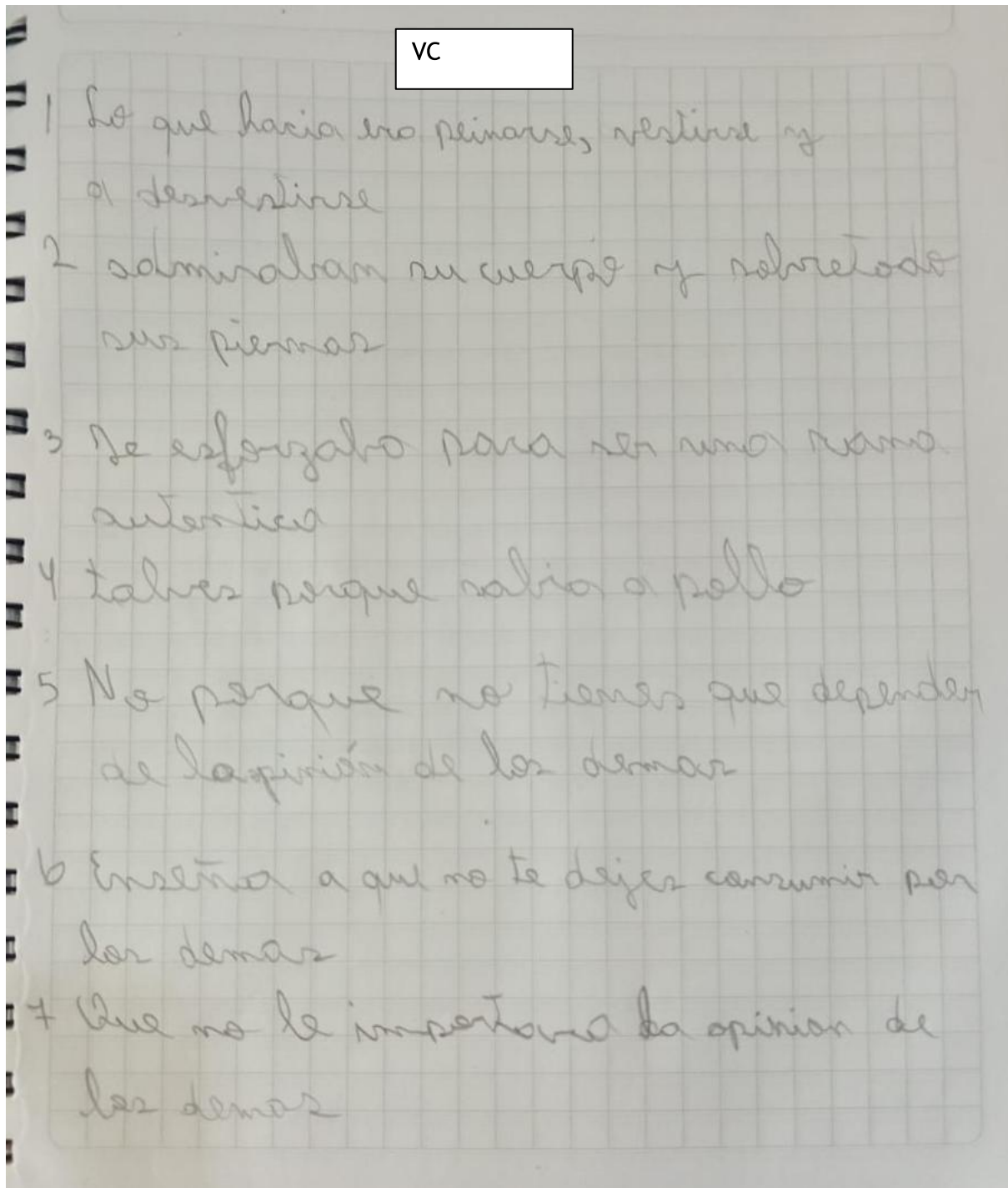




Figura 227

RESPONDAMOS

CG

PEGA/ESCRIBE LAS PREGUNTAS QUE ENTREGUÉ LA DOCENTE

Sesión final :)

RESPONDE LAS PREGUNTAS:

1. SE MIRABA EN UN ESPEJO
2. LAS PATAS de LA MANA PEPE
3. POR LA OBSESION de SER AUTENTICA
4. QUEDARSE de COMER SUS ANCAS SUS PATAS PATERNAS de POLLO
5. No, Porque es su vida y SIEMPRE DAÑABA SUS ANCAS POR SER AUTENTICA
6. QUE NO DEBES DEPENDER de LA OPINION de LOS DEMAS
7. QUE NO DEPENDA de LA OPINION de LOS DEMAS

## II. Matrices de análisis

### II.I Etapa Diagnóstica: Pauta de corrección

Tabla 38

<b>Texto 1: “El mural”</b>			
<b>Tipo de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta esperada</b>	<b>Puntaje</b>
<b>Literal</b>	1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?	En la pared del colegio.	<b>0,5</b>
	2. ¿Qué querían representar en el mural?	La historia de su comunidad y sus sueños para el futuro.	<b>0,5</b>
<b>Inferencial</b>	3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?	Porque querían ver la obra terminada / porque representaba a la comunidad / porque generaba interés y unión.	<b>0,5</b>
	4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?	Orgullo, alegría, satisfacción, unión, pertenencia.	<b>0,5</b>
<b>Crítico</b>	5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.	Se acepta sí o no, con justificación coherente.	<b>0,5</b>
	6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?	Respuesta personal, debe justificar.	<b>0,5</b>
<b>Texto 2: “TikTok: más que una aplicación de videos”</b>			
<b>Tipo de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta esperada</b>	<b>Puntaje</b>

<b>Literal</b>	1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?	Videos cortos con música, efectos, filtros.	<b>0,5</b>
	2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?	Por su facilidad de uso, permite expresarse de manera creativa y rápida.	<b>0,5</b>
<b>Inferencial</b>	3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?	Porque genera pérdida de tiempo, interrumpe la concentración, engancha fácilmente.	<b>0,5</b>
	4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?	Que crea tendencias, bailes, retos que se difunden globalmente.	<b>0,5</b>
<b>Crítico</b>	5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes? Fundamenta.	Se acepta sí o no, con justificación válida.	<b>0,5</b>
	6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?	Ej.: limitar el tiempo, priorizar el estudio, usar para aprender, elegir contenido útil.	<b>0,5</b>

### Texto 3: "Amig@s"

<b>Tipo de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta esperada</b>	<b>Puntaje</b>
<b>Literal</b>	1. ¿Qué está considerando Sofía? ¿Qué le preocupa?	Considera cambiarse de colegio. Le preocupa empezar de nuevo.	<b>1</b>

---

<b>Inferencial</b>	2. ¿Por qué crees que Sofía está considerando cambiarse de colegio?	Posibles razones: problemas actuales, búsqueda de nuevas oportunidades, apoyo familiar.	<b>0,5</b>
	3. ¿Cómo podría sentirse Sofía durante las primeras semanas?	Nerviosa, insegura, sola, tímida, expectante.	
	4. ¿Qué podría pasar si Sofía no se cambia de colegio?	Seguiría con sus amigos, evitaría enfrentar un cambio, podría perder oportunidad de mejorar.	<b>0,5</b>
<b>Crítico</b>	5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyen en decisiones difíciles? ¿Por qué?	Se acepta sí o no, con justificación válida.	<b>0,5</b>
	6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante?	Ej.: confiar en sí mismo, buscar apoyo, tener paciencia, ver lo positivo.	<b>0,5</b>

---

## II.II Etapa Implementación: evaluaciones por sesión implementada

### Sesión n1

**Tabla 39**

**Estudiante: CM**

<b>Criterios</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Participa activamente en la lectura compartida.	X	
Identifica información explícita en el texto.		X
Identifica información implícita en el texto.		X
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	
Emite juicios fundamentados		X

**Tabla 40**

**Estudiante: VC**

<b>Criterios</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Participa activamente en la lectura compartida.		X
Identifica información explícita en el texto.	X	
Identifica información implícita en el texto.		X
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	
Emite juicios fundamentados		X

**Tabla 41**

**Estudiante: ML**

<b>Criterios</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Participa activamente en la lectura compartida.	X	
Identifica información explícita en el texto.	X	
Identifica información implícita en el texto.		X
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	
Emite juicios fundamentados	X	

Tabla 42

Estudiante: JV

Criterios	Sí	No
Participa activamente en la lectura compartida.	X	
Identifica información explícita en el texto.	X	
Identifica información implícita en el texto.	X	
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	
Emite juicios fundamentados	X	

Tabla 43

Estudiante: AC

Criterios	Sí	No
Identifica información explícita en el texto.		X
Participa activamente en la lectura compartida.	X	
Identifica información implícita en el texto.	X	
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	
Emite juicios fundamentados	X	

Tabla 44

Estudiante: AM

Criterios	Sí	No
Identifica información explícita en el texto.		X
Participa activamente en la lectura compartida.	X	
Identifica información implícita en el texto.		X
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	
Emite juicios fundamentados	X	

Tabla 45

**Estudiante: NL**

<b>Criterios</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Participa activamente en la lectura compartida.	X	
Identifica información explícita en el texto.	X	
Identifica información implícita en el texto.		X
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	
Emite juicios fundamentados	X	

**Tabla 46****Estudiante: CG**

<b>Criterios</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Participa activamente en la lectura compartida.	X	
Identifica información explícita en el texto.	X	
Identifica información implícita en el texto.		X
Utiliza la bitácora de lectura para registrar sus respuestas.	X	

## Sesión n°2

Tabla 47

Estudiante: VC

Criterio	4 ptos	3 ptos	2 ptos	1 pto
Inferencias en el puzzle (Identifica la inferencia correcta para pegar la pieza y completar la figura-premio)	Identifica correctamente todas las inferencias y completa el puzzle sin ayuda.	Identifica la mayoría de las inferencias con aciertos predominantes.	Identifica pocas inferencias, requiere apoyo constante.	No logra identificar inferencias ni completar el puzzle.
Respuestas literales (identificación de información explícita del texto)	Responde correctamente y con claridad ambas preguntas literales.	Responde correctamente al menos una de las dos preguntas literales.	Responde parcialmente o con confusión las preguntas literales.	No logra responder correctamente las preguntas literales.
Respuestas inferenciales (deducción de información implícita)	Deduce con precisión y justifica correctamente ambas inferencias.	Deduce de forma adecuada al menos una inferencia.	Realiza deducciones vagas o poco relacionadas con el texto, requiere apoyo.	No logra establecer inferencias, se limita a repetir frases textuales.

Respuestas críticas (reflexión y opinión personal)	Reflexiona con argumentos claros, muestra pensamiento crítico.	Emite una opinión sencilla, pero coherente al menos una respuesta crítica.	Expresa opiniones muy generales o vagas, sin fundamentos.	No responde o su respuesta no tiene relación con la pregunta.
--	--	--	---	---

Tabla 48

## Estudiante: AM

Criterio	4 pts	3 pts	2 pts	1 pts
Inferencias en el puzzle (Identifica la inferencia correcta para pegar la pieza y completar la figura-premio)	Identifica correctamente todas las inferencias y completa el puzzle sin ayuda.	Identifica la mayoría de las inferencias con aciertos predominantes.	Identifica pocas inferencias, requiere apoyo constante.	No logra identificar inferencias ni completar el puzzle.
Respuestas literales (identificación de información explícita del texto)	Responde correctamente y con claridad ambas preguntas literales.	Responde correctamente al menos una de las dos preguntas literales.	Responde parcialmente o con confusión las preguntas literales.	No logra responder correctamente las preguntas literales.
Respuestas inferenciales (deducción de información implícita)	Deduce con precisión y justifica correctamente ambas inferencias.	Deduce de forma adecuada al menos una inferencia.	Realiza deducciones vagas o poco relacionadas con el texto, requiere apoyo.	No logra establecer inferencias, se limita a repetir frases textuales.
Respuestas críticas	Reflexiona con argumentos	Emite una opinión sencilla,	Expresa opiniones muy	No responde o su respuesta no

(reflexión y opinión personal)	claros, muestra pensamiento crítico.	pero coherente al menos una respuesta crítica.	generales o vagas, sin fundamentos.	tiene relación con la pregunta.
--------------------------------	--------------------------------------	--	-------------------------------------	---------------------------------

Tabla 49

## Estudiante: CM

Criterio	4 pts	3 pts	2 pts	1 pts
Inferencias en el puzzle (Identifica la inferencia correcta para pegar la pieza y completar la figura-premio)	Identifica correctamente todas las inferencias y completa el puzzle sin ayuda.	Identifica la mayoría de las inferencias con aciertos predominantes.	Identifica pocas inferencias, requiere apoyo constante.	No logra identificar inferencias ni completar el puzzle.
Respuestas literales (identificación de información explícita del texto)	Responde correctamente y con claridad ambas preguntas literales.	Responde correctamente al menos una de las dos preguntas literales.	Responde parcialmente o con confusión las preguntas literales.	No logra responder correctamente las preguntas literales.
Respuestas inferenciales (deducción de información implícita)	Deduce con precisión y justifica correctamente ambas inferencias.	Deduce de forma adecuada al menos una inferencia.	Realiza deducciones vagas o poco relacionadas con el texto, requiere apoyo.	No logra establecer inferencias, se limita a repetir frases textuales.
Respuestas críticas (reflexión y	Reflexiona con argumentos claros, muestra	Emite una opinión sencilla, pero coherente	Expresa opiniones muy generales o	No responde o su respuesta no tiene relación

opinión personal)	pensamiento crítico.	al menos una respuesta crítica.	vagas, sin fundamentos.	con la pregunta.
-------------------	----------------------	---------------------------------	-------------------------	------------------

Tabla 50

## Estudiante: CG

Criterio	4 pts	3 pts	2 pts	1 pto
Inferencias en el puzzle (Identifica la inferencia correcta para pegar la pieza y completar la figura-premio)	Identifica correctamente todas las inferencias y completa el puzzle sin ayuda.	Identifica la mayoría de las inferencias con aciertos predominantes.	Identifica pocas inferencias, requiere apoyo constante.	No logra identificar inferencias ni completar el puzzle.
Respuestas literales (identificación de información explícita del texto)	Responde correctamente y con claridad ambas preguntas literales.	Responde correctamente al menos una de las dos preguntas literales.	Responde parcialmente o con confusión las preguntas literales.	No logra responder correctamente las preguntas literales.
Respuestas inferenciales (deducción de información implícita)	Deduce con precisión y justifica correctamente ambas inferencias.	Deduce de forma adecuada al menos una inferencia.	Realiza deducciones vagas o poco relacionadas con el texto, requiere apoyo.	No logra establecer inferencias, se limita a repetir frases textuales.
Respuestas críticas (reflexión y opinión personal)	Reflexiona con argumentos claros, muestra pensamiento crítico.	Emite una opinión sencilla, pero coherente al menos una respuesta crítica.	Expresa opiniones muy generales o vagas, sin fundamentos.	No responde o su respuesta no tiene relación con la pregunta.

**Estudiante: AC**

Criterio	4 ptos	3 ptos	2 ptos	1 pts
Respuestas literales (identificación de información explícita del texto)	Responde correctamente y con claridad ambas preguntas literales.	Responde correctamente al menos una de las dos preguntas literales.	Responde parcialmente o con confusión las preguntas literales.	No logra responder correctamente las preguntas literales.
Respuestas inferenciales (deducción de información implícita)	Deduca con precisión y justifica correctamente ambas inferencias.	Deduca de forma adecuada al menos una inferencia.	Realiza deducciones vagas o poco relacionadas con el texto, requiere apoyo.	No logra establecer inferencias, se limita a repetir frases textuales.
Respuestas críticas (reflexión y opinión personal)	Reflexiona con argumentos claros, muestra pensamiento crítico.	Emite una opinión sencilla, pero coherente al menos una respuesta crítica.	Expresa opiniones muy generales o vagas, sin fundamentos.	No responde o su respuesta no tiene relación con la pregunta.

**Sesión n°3****Tabla 51****Estudiante: CM**

Criterios de evaluación	Si	No
Participa activamente en el desarrollo del juego	X	
Muestra disposición y entusiasmo durante la actividad	X	
Responde correctamente preguntas del nivel literal (identifica información explícita del texto).	X	
Responde adecuadamente preguntas del nivel inferencial (deduce información implícita del texto).		X

Emite opiniones o respuestas críticas con argumentos (reflexiona sobre el texto o el juego).	X
Respeto los turnos, reglas del juego y a sus compañeros/as.	X
Colabora con el grupo y fomenta un ambiente positivo.	X
Mantiene la atención durante la lectura guiada y la dinámica del juego.	X

**Tabla 52**

**Estudiante: VC**

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
Participa activamente en el desarrollo del juego	X	
Muestra disposición y entusiasmo durante la actividad		X
Responde correctamente preguntas del nivel literal (identifica información explícita del texto).	X	
Responde adecuadamente preguntas del nivel inferencial (deduce información implícita del texto).		X
Emite opiniones o respuestas críticas con argumentos (reflexiona sobre el texto o el juego).	X	
Respeto los turnos, reglas del juego y a sus compañeros/as.	X	
Colabora con el grupo y fomenta un ambiente positivo.	X	
Mantiene la atención durante la lectura guiada y la dinámica del juego.	X	

**Tabla 53**

**Estudiante: CG**

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
Participa activamente en el desarrollo del juego	X	
Muestra disposición y entusiasmo durante la actividad	X	
Responde correctamente preguntas del nivel literal (identifica información explícita del texto).	X	
Responde adecuadamente preguntas del nivel inferencial (deduce información implícita del texto).		X
Emite opiniones o respuestas críticas con argumentos (reflexiona sobre el texto o el juego).	X	
Respeto los turnos, reglas del juego y a sus compañeros/as.	X	

Colabora con el grupo y fomenta un ambiente positivo.	X
Mantiene la atención durante la lectura guiada y la dinámica del juego.	X

Tabla 54

Estudiante AC:

Criterios de evaluación	Si	No
Participa activamente en el desarrollo del juego	X	
Muestra disposición y entusiasmo durante la actividad	X	
Responde correctamente preguntas del nivel literal (identifica información explícita del texto).	X	
Responde adecuadamente preguntas del nivel inferencial (deduce información implícita del texto).		X
Emite opiniones o respuestas críticas con argumentos (reflexiona sobre el texto o el juego).	X	
Respeto los turnos, reglas del juego y a sus compañeros/as.	X	
Colabora con el grupo y fomenta un ambiente positivo.	X	
Mantiene la atención durante la lectura guiada y la dinámica del juego.	X	

Sesión nº4

Tabla 55

Estudiante: VC

Criterios	Excelente	Bien	En proceso	Por mejorar
Identificación del rol y acciones (literal)	Identifica claramente su rol y describe con precisión las acciones principales.	Identifica su rol y describe la mayoría de las acciones principales.	Identifica parcialmente el rol; descripción vaga o incompleta de acciones.	No identifica el rol ni las acciones principales.
Comprensión inferencial	Explica las intenciones/emoci	Explica alguna intención/emoc	Deduce intenciones	No logra inferir

(intenciones/emociones)	ones con coherencia y las vincula a pistas textuales.	ción con relación al texto; necesita mayor evidencia.	vagas, sin justificar adecuadamente.	intenciones o emociones.
Coherencia y calidad argumentativa	Argumentos estructurados, lógicos y persuasivos; contrasta puntos de vista.	Argumentos coherentes pero poco desarrollados.	Ideas desorganizadas o reiterativas; pobre desarrollo.	Argumentación inexistente o incoherente.
Participación oral y convivencia	Intervenciones claras, respetuosas y escucha activa; maneja turnos.	Participa con respeto; a veces requiere apoyo para ordenarse.	Intervención es breves o fuera de turno; escucha limitada.	No participa o interrumpe sin respetar normas
Reflexión crítica escrita (bitácora)	Responde con profundidad: justifica si haría lo mismo, identifica valores y mensaje.	Responde con argumentos básicos y reconoce valores.	Respuestas superficiales, poco fundamentadas.	No responde o respuesta inconexa.

Tabla 56

Estudiante: CM

Crterios	Excelente	Bien	En proceso	Por mejorar
Identificación del rol y acciones (literal)	Identifica claramente su rol y describe con precisión las acciones principales.	Identifica su rol y describe la mayoría de las acciones principales.	Identifica parcialmente el rol; descripción vaga o	No identifica el rol ni las acciones principales.

			incompleta de acciones.	
Comprensión inferencial (intenciones/emociones)	Explica las intenciones/emociones con coherencia y las vincula a pistas textuales.	Explica alguna intención/emoción con relación al texto; necesita mayor evidencia.	Deduce intenciones vagas, sin justificar adecuadamente.	No logra inferir intenciones o emociones.
Uso de evidencias textuales	Cita o parafrasea evidencia concreta y la integra al argumento.	Usa evidencia general o indirecta que apoya en parte su defensa.	Menciona pasajes sin precisión o conexión con su argumento.	No utiliza evidencia textual.
Coherencia y calidad argumentativa	Argumentos estructurados, lógicos y persuasivos; contrasta puntos de vista.	Argumentos coherentes pero poco desarrollados.	Ideas desorganizadas o reiterativas; pobre desarrollo.	Argumentación inexistente o incoherente.
Participación oral y convivencia	Intervenciones claras, respetuosas y escucha activa; maneja turnos.	Participa con respeto; a veces requiere apoyo para ordenarse.	Intervenciones breves o fuera de turno; escucha limitada.	No participa o interrumpe sin respetar normas
Reflexión crítica escrita (bitácora)	Responde con profundidad: justifica si haría lo	Responde con argumentos básicos y	Respuestas superficiales, poco	No responde o respuesta inconexa.

mismo, identifica valores y mensaje.	reconoce valores.	fundamentadas.
--------------------------------------	-------------------	----------------

Tabla 57

Estudiante: CG

Criterios	Excelente	Bien	En proceso	Por mejorar
Identificación del rol y acciones (literal)	Identifica claramente su rol y describe con precisión las acciones principales.	Identifica su rol y describe la mayoría de las acciones principales.	Identifica parcialmente el rol; descripción vaga o incompleta de acciones.	No identifica el rol ni las acciones principales.
Comprensión inferencial (intenciones/emociones)	Explica las intenciones/emociones con coherencia y las vincula a pistas textuales.	Explica alguna intención/emoción con relación al texto; necesita mayor evidencia.	Deduce intenciones vagas, sin justificar adecuadamente.	No logra inferir intenciones o emociones.
Uso de evidencias textuales	Cita o parafrasea evidencia concreta y la integra al argumento.	Usa evidencia general o indirecta que apoya en parte su defensa.	Menciona pasajes sin precisión o conexión con su argumento.	No utiliza evidencia textual.
Coherencia y calidad argumentativa	Argumentos estructurados, lógicos y persuasivos; contrasta puntos de vista.	Argumentos coherentes pero poco desarrollados.	Ideas desorganizadas o reiterativas; pobre desarrollo.	Argumentación inexistente o incoherente.

Participación oral y convivencia	<b>Intervenciones claras, respetuosas y escucha activa; maneja turnos.</b>	Participa con respeto; a veces requiere apoyo para ordenarse.	Intervención es breves o fuera de turno; escucha limitada.	No participa o interrumpe sin respetar normas
Reflexión crítica escrita (bitácora)	Responde con profundidad: justifica si haría lo mismo, identifica valores y mensaje.	Responde con argumentos básicos y reconoce valores.	<b>Respuestas superficiales, poco fundamentadas.</b>	No responde o respuesta inconexa.

Tabla 58

Estudiante: AC

Crterios	Excelente	Bien	En proceso	Por mejorar
Identificación del rol y acciones (literal)	Identifica claramente su rol y describe con precisión las acciones principales.	<b>Identifica su rol y describe la mayoría de las acciones principales.</b>	Identifica parcialmente el rol; descripción vaga o incompleta de acciones.	No identifica el rol ni las acciones principales.
Comprensión inferencial (intenciones/emociones)	<b>Explica las intenciones/emociones con coherencia y las vincula a pistas textuales.</b>	Explica alguna intención/emoción con relación al texto; necesita mayor evidencia.	Deduce intenciones vagas, sin justificar adecuadamente.	No logra inferir intenciones o emociones.
Uso de evidencias textuales	<b>Cita o parafrasea evidencia concreta</b>	Usa evidencia general o indirecta que	Menciona pasajes sin precisión o	No utiliza evidencia textual.

	y la integra al argumento.	apoya en parte su defensa.	conexión con su argumento.	
Coherencia y calidad argumentativa	Argumentos estructurados, lógicos y persuasivos; contrasta puntos de vista.	Argumentos coherentes pero poco desarrollados.	Ideas desorganizadas o reiterativas; pobre desarrollo.	Argumentación inexistente o incoherente.
Participación oral y convivencia	Intervenciones claras, respetuosas y escucha activa; maneja turnos.	Participa con respeto; a veces requiere apoyo para ordenarse.	Intervención es breves o fuera de turno; escucha limitada.	No participa o interrumpe sin respetar normas
Reflexión crítica escrita (bitácora)	Responde con profundidad: justifica si haría lo mismo, identifica valores y mensaje.	Responde con argumentos básicos y reconoce valores.	Respuestas superficiales, poco fundamentadas.	No responde o respuesta inconexa.

## Sesión nº5

Tabla 59

### CM

Criterios	Si	No
Lee y comprende la información explícita en la noticia.	X	
Formula inferencias coherentes a partir de las pistas visuales y textuales.	X	
Evalúa críticamente la veracidad o intención del texto.		X
Registra reflexiones completas en la bitácora.	X	
Participa activamente en la reflexión final.	X	

Tabla 60

CG

Criterios	Si	No
Lee y comprende la información explícita en la noticia.	X	
Formula inferencias coherentes a partir de las pistas visuales y textuales.	X	
Evalúa críticamente la veracidad o intención del texto.		X
Registra reflexiones completas en la bitácora.	X	
Participa activamente en la reflexión final.	X	

Tabla 61

VC

Criterios	Si	No
Lee y comprende la información explícita en la noticia.	X	
Formula inferencias coherentes a partir de las pistas visuales y textuales.		X
Evalúa críticamente la veracidad o intención del texto.		X
Registra reflexiones completas en la bitácora.	X	
Participa activamente en la reflexión final.	X	

Sesión n°6:

Tabla 62

CM

Criterio	Si	No
Participa activamente en la lectura interactiva	X	
Comprende y responde preguntas del nivel literal	X	
Realiza inferencias justificando sus decisiones dentro de la historia.		X
Emite una reflexión crítica sobre su final y sus elecciones.		X
Mantiene la atención durante la lectura y toma de decisiones.	X	
Explica verbalmente por qué elige cada opción dentro del texto.	X	

Tabla 63

CG

Criterio	Si	No
Participa activamente en la lectura interactiva	X	

<b>Comprende y responde preguntas del nivel literal</b>	<b>X</b>
<b>Realiza inferencias justificando sus decisiones dentro de la historia.</b>	<b>X</b>
<b>Emite una reflexión crítica sobre su final y sus elecciones.</b>	<b>X</b>
<b>Mantiene la atención durante la lectura y toma de decisiones.</b>	<b>X</b>
<b>Explica verbalmente por qué elige cada opción dentro del texto.</b>	<b>X</b>

Tabla 64

VC

<b>Criterio</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Participa activamente en la lectura interactiva</b>	<b>X</b>	
<b>Comprende y responde preguntas del nivel literal</b>	<b>X</b>	
<b>Realiza inferencias justificando sus decisiones dentro de la historia.</b>	<b>X</b>	
<b>Emite una reflexión crítica sobre su final y sus elecciones.</b>		<b>X</b>
<b>Mantiene la atención durante la lectura y toma de decisiones.</b>	<b>X</b>	
<b>Explica verbalmente por qué elige cada opción dentro del texto.</b>	<b>X</b>	

Sesión n°7

Tabla 65

VC

<b>Criterio</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Identifica información explícita del texto (personajes, lugares, objetos, datos).</b>	<b>X</b>	
<b>Resuelve correctamente el código numérico y el crucigrama según datos del texto.</b>	<b>X</b>	
<b>Deduce información implícita para elegir correctamente la puerta y el pensamiento del personaje.</b>	<b>X</b>	
<b>Interpreta adecuadamente las pistas para inferir la ubicación siguiente del escape room.</b>	<b>X</b>	
<b>Crea un final alternativo coherente con la historia, sus acciones y elementos previos.</b>	<b>X</b>	
<b>Participa activamente en los desafíos mostrando interés, iniciativa y colaboración.</b>	<b>X</b>	

Tabla 66

CG

Criterio	Si	No
Identifica información explícita del texto (personajes, lugares, objetos, datos).	X	
Resuelve correctamente el código numérico y el crucigrama según datos del texto.	X	
Deduce información implícita para elegir correctamente la puerta y el pensamiento del personaje.	X	
Interpreta adecuadamente las pistas para inferir la ubicación siguiente del escape room.	X	
Crea un final alternativo coherente con la historia, sus acciones y elementos previos.	X	
Participa activamente en los desafíos mostrando interés, iniciativa y colaboración.	X	

Tabla 67

CM

Criterio	Si	No
Identifica información explícita del texto (personajes, lugares, objetos, datos).	X	
Resuelve correctamente el código numérico y el crucigrama según datos del texto.	X	
Deduce información implícita para elegir correctamente la puerta y el pensamiento del personaje.	X	
Interpreta adecuadamente las pistas para inferir la ubicación siguiente del escape room.	X	
Crea un final alternativo coherente con la historia, sus acciones y elementos previos.	X	
Participa activamente en los desafíos mostrando interés, iniciativa y colaboración.	X	

Sesión n°8

Tabla 68

VC

Criterios	Si	No
-----------	----	----

<b>Participa activamente en la selección del texto según su interés.</b>	<b>X</b>
<b>Realiza la lectura del mini cuento de manera autónoma.</b>	<b>X</b>
<b>Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, lugares o datos concretos.</b>	<b>X</b>
<b>Deduce información implícita: causas, intenciones, relaciones no dichas directamente.</b>	<b>? ?</b>
<b>Opina y reflexiona sobre el mensaje del mini cuento, justificando su interpretación.</b>	<b>X</b>
<b>Completa su bitácora de lectura con respuestas claras, reflexivas y coherentes.</b>	<b>X</b>

Tabla 69

CG

<b>Criterios</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Participa activamente en la selección del texto según su interés.</b>	<b>X</b>	
<b>Realiza la lectura del mini cuento de manera autónoma.</b>	<b>X</b>	
<b>Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, lugares o datos concretos.</b>	<b>X</b>	
<b>Deduce información implícita: causas, intenciones, relaciones no dichas directamente.</b>	<b>X</b>	
<b>Opina y reflexiona sobre el mensaje del mini cuento, justificando su interpretación.</b>	<b>X</b>	
<b>Completa su bitácora de lectura con respuestas claras, reflexivas y coherentes.</b>	<b>X</b>	

Tabla 70

CM

<b>Criterios</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Participa activamente en la selección del texto según su interés.</b>	<b>X</b>	
<b>Realiza la lectura del mini cuento de manera autónoma.</b>	<b>X</b>	
<b>Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, lugares o datos concretos.</b>	<b>X</b>	
<b>Deduce información implícita: causas, intenciones, relaciones no dichas directamente.</b>		<b>X</b>

---

<b>Opina y reflexiona sobre el mensaje del mini cuento, justificando su interpretación.</b>	<b>X</b>
<b>Completa su bitácora de lectura con respuestas claras, reflexivas y coherentes.</b>	<b>X</b>

---

## II.III Matriz de análisis entrevista

Tabla 71

línea	nudo
5-6, 8	yo comencé con los chicos a trabajar lengua y literatura desde el 2023 porque yo hice mi práctica profesional acá, así que igual tengo un conocimiento de los que venían desde ese año
8-11	Luego el año anterior (2024) también tuve Lengua y Literatura pero como profesora, por lo tanto, fui viendo los avances, retrocesos y como venían los chicos en comprensión lectora nuevos.
11-14	Ahora nuevamente (2025) retomé lengua y literatura con I° y II° medio siendo profesora de esta asignatura, donde también he podido ir visualizando lo que mencioné anteriormente los avances, retrocesos, barreras, etc.
18-19	Tenemos distintos niveles dentro del curso en el nivel inferencial, ya que existe una diversidad de conocimiento.
19-20	Hay dos estudiantes de todos los chicos, que logran inferir y leer entre líneas.
20-21	Nosotros les entregamos una dificultad en los textos a quienes logran inferir, para que se adapten al nivel de ellos.
21-22	A la mayoría de los estudiantes les cuesta inferir.
22-23	Ellos solicitan que uno como docente les diga dónde se encuentran las respuestas.
23-25	A pesar de que uno les dice que la respuesta no está explícitamente, igual necesitan del andamiaje para ver dónde están las respuestas.
26-27	En la mayoría del curso hay una dificultad con relación a textos que tengan preguntas de inferencia, leer entre líneas, pensamiento crítico, etc.
29-30, 35	En cuanto a técnicas que les hemos enseñado, está el subrayado, lo cual desde mi perspectiva les ha ayudado para poder manejar lo literal.

- 
- 31-34 También nosotros les entregamos diferentes textos, donde no siempre lo literal está en orden, por ejemplo una pregunta del final al comienzo y así sucesivamente.
- 39 Los chicos, presentan baja motivación con respecto a los textos.
- 39-42 Nosotros como profesores buscamos textos que tal vez sean de motivación para ellos, tecnología, videojuegos, grupos musicales.
- 42-44 Dificulta mucho la motivación y sobre todo cuando tienen que pensar más allá, como el pensamiento crítico u opinar sobre algo, la motivación se va abajo
- 44-46 Sin motivación se dificulta el proceso en las actividades, porque si tengo un estudiante desmotivado obviamente le va costar pensar críticamente o entregar su punto de vista sobre un texto.
- 48 Se utilizan siempre lecturas que estén ligadas a sus gustos.
- 49-51 Hemos trabajado textos literarios, textos no literarios, textos sacados de internet, fragmentos o incluso textos sacados del libro, pero que sean fragmentos.
- 51-53 Yo intenté trabajar la lectura domiciliaria, pero no dio resultados porque a pesar de que era un texto accesible, no se motivaron.
- 54-56 Al no funcionar la lectura domiciliaria y a pesar de que se tuvo que hacer la prueba igual, no se visualizaron resultados, por ende es que no se trabajan con textos extensos.
- 59 Yo creo que para inferir información es necesario, primero localizar la información.
- 59-60 Luego de localizar información es necesario procesar cognitivamente lo que me dice la pregunta.
- 60-61 Debo darme cuenta de que es una pregunta inferencial y no literal.
- 62 Desde mi perspectiva creo que es necesario primero localizar la información y luego comprender bien la pregunta para lograr interpretar o inferir información.
- 65-66 para evidenciar resultados.
- 67 A la gran mayoría de los estudiantes les cuesta estas habilidades cognitivas para inferir.
- 70 Yo creo que las habilidades de menor complejidad si las logran.
-

- 
- 71-72 Tenemos dos estudiantes que ellos sí logran tener estas habilidades como reflexionar y análisis.
- 72-73 Creo que aquellos que no logran utilizar las habilidades, a través de un andamiaje pueden lograr manejar las habilidades básicas.
- 76, 78 El dominio del vocabulario en relación a las dificultades de comprensión, sí tiene relación en este contexto.
- 76-78 Si bien nosotros trabajamos vocabulario en otras asignaturas como historia, siento que igual se les dificulta la comprensión.
- 78-79 Los chicos no están acostumbrados, a pesar que nosotros le hemos dicho que destaquen la palabra que no conocen, aún así no lo hacen.
- 80-81 Si no comprenden el vocabulario no comprenden los textos.
- 90 Con respecto a justificar sus interpretaciones presentan dificultades en la redacción.
- 91-93 Nosotros casi siempre hacemos que no presenten al tiro oralmente, sino que primero redactamos la respuesta o las presentaciones y luego se pueden decir oralmente.
- 94 Yo creo que la redacción apunta a tener dificultades de cómo redactar de buena forma su respuesta.
- 98 Yo creo que la familia es un contexto que dificulta el desarrollo de las habilidades lectoras.
- 100- Es necesario comenzar a leer desde pequeños para que cuando ya seamos  
101 grandes nos ayude a comprender mejor.
- 100, Si la familia no fomenta la parte lectora, si cuando pequeño nunca tomaron un  
102- libro o vieron que alguien de su familia tiene ese proceso lector, para ellos es  
103 innecesario hacerlo.
- 104- Como mencioné sobre la actividad de leer domiciliariamente, ya que no se  
106 motivaron y tampoco tuve la ayuda de las familias.
- 110- Aquí principalmente se leen fragmentos de internet o sacados del libro de  
111 primero y segundo medio.
- 112- Porque también se evidencia una dificultad al trabajar con multigrados ya que se  
113 visualiza un desfase en los libros
-

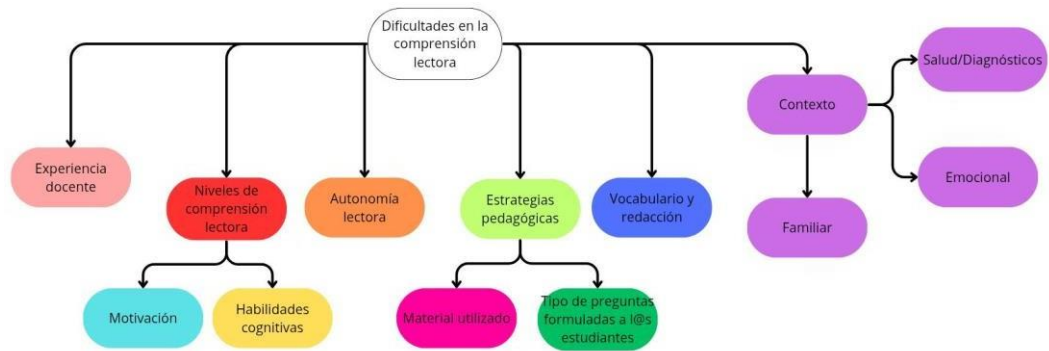
- 
- 114- Como preferencias y de manera más transversal se trabajan con materiales o  
115 cosas de internet que ayuda más a lo que se trabaja en la asignatura.
- 118- Los elementos que se consideran para que los recursos sean motivadores,  
119 aunque no han resultado como uno espera, primero son conocer a los  
estudiantes.
- 120 Otro elemento para que los recursos sean adecuados es visualizar qué tipo de  
textos pueden ser, ya sean literarios o no literarios.
- 120- Otro aspecto a considerar es el tipo de tema que sería importante abordar  
121 dentro de los textos Y desde ahí buscar la motivación.
- 122- También adaptamos al nivel, porque yo acá tomo un texto pero no lo trabajo  
124 con todos los chicos sino que voy viendo a cada nivel y ahí voy adaptando el  
texto para que sea adecuado.
- 127- Acá es necesario adaptar materiales, porque en primer lugar, trabajamos con  
128 multigrados.
- 128- En segundo lugar en este contexto hay estudiantes que han sido  
130 desescolarizados del sistema, entonces desde ya vienen con distintos niveles.
- 130- Entre las los tipos de adaptaciones, está adaptar los textos en extensión, en  
133 vocabulario sobre todo con estudiantes con diagnósticos cognitivos mayores.
- 134- En cuanto a las preguntas se adaptan por ejemplo de alternativas y desarrollos y  
136 con otros más preguntas de alternativa y reproducción de texto.
- 138 Las adaptaciones se realizan pensando en todos los estudiantes.
- 140- Para planificar las actividades primero se consideran los niveles en los que están  
142 los chicos a través de una prueba diagnóstica que se aplica al inicio del año  
escolar.
- 144- Para trabajar la comprensión lectora primero es incluir tanto preguntas literales  
145 y no literales.
- 145- Se trabaja también a través de las preguntas de las instrucciones para ver si ellos  
147 comprendieron.
- 147- Porque acá me he dado cuenta que los chicos no comprenden las instrucciones.  
148
-

- 
- 149- Luego de las instrucciones, se incorporan preguntas inferenciales y literales.  
150
- 152- Lo que yo hago cuando se les dificulta comprender es acercarme ya que muchos  
153 no dicen que tienen dudas entonces hay que ir monitoreando.  
153- Para monitorear constantemente al grupo voy preguntando si van bien si están  
154 bien y desde ahí se da el apoyo.  
155- Entonces cuando los chicos tienen dificultades al momento de la comprensión lo  
157 que yo hago es que leamos de nuevo la pregunta y que me explique qué  
entendió de la pregunta.
- 157- Luego de revisar la pregunta se va indicando dónde buscar la respuesta con tal  
160 de reducir el texto en el cual deba buscar sin dar la respuesta.  
160- Los chicos igual tienen el pensamiento de que buscan o quieren que nosotros  
162 directamente le digamos dónde están las respuestas pero eso hace que ellos no  
piensen por sí mismos.
- 165- En cuanto a las preguntas literal, se plantean los personajes, qué tipo de texto  
167 es, el título para ver la localización, si logran localizar las partes del texto.  
168- Siguiendo con lo literal también implementado que resuman el desarrollo del  
169 texto para visualizar la localización de la información y aparte razón.  
169- Porque el resumen es algo que viene de la comprensión y que a los chicos le ha  
172 costado mucho y es una herramienta que le sirve transversalmente.  
175- Hay una estudiante que tiene un síndrome muy poco común y va ligado a la  
177 comprensión.  
177- La estudiante con este síndrome también está perdiendo audición lo que afecta  
179 directamente cuando uno explica la instrucción.  
179 Por ende es necesario hacer adaptaciones individualizadas a la estudiante con  
este diagnóstico.
- 180- También existen diagnósticos entre los más comunes el TDAH, lo que afecta  
181 directamente la atención.  
181- Los estudiantes con TDAH cualquier cosa lo desconcentran y cuando eso sucede  
182 es necesario realizar un andamiaje guiando su foco a la tarea.
-

- 
- 182- Cuando se intenta focalizar nuevamente a los estudiantes se realizan preguntas  
183 como, explícame qué entiendes de la pregunta.  
184 Así que siento que las dificultades en comprensión lectora va ligado a las  
condiciones de salud de los chicos.  
188- Hay un estudiante que llegó por problemas familiares, ya que su contexto no  
190 está pendiente de él.  
190- Este estudiante de estar situado en un contexto vulnerable genera que él no  
191 tenga hábitos de estudios.  
191- El no tener un hábito de estudio establecido también dificulta la comprensión  
192 lectora.  
193- Esta estudiante al venir con problemas de la casa, su concentración y su mente  
194 no están enfocados en aprender.  
194- Para este estudiante es necesario adaptar el material actividades más breves y  
198 que tenga un apoyo constante de la docente con tal de que su mente se  
enfoque en la tarea  
198- Así que yo creo que este caso apunta más a lo emocional que dificulta la  
200 comprensión y el contenido que se está abordando.
-

## II.IV Árbol categorial

Figura 228



## II.V Matriz de análisis etapa final de la acción

## Rúbrica parte escrita (preliminar)

Tabla 72

Criterio	4 ptos	3 ptos	2 ptos	1 pto
<b>Comprensión literal</b>	Responde ambas preguntas de manera completa, usando información explícita del texto, con coherencia y detalle.	Responde correctamente una pregunta y la otra parcialmente; información mayormente correcta.	Responde parcialmente ambas preguntas; información incompleta o confusa.	No responde o responde incorrectamente.

<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, relacionando ideas del texto con coherencia.	Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.	Explicación poco clara, incompleta o confusa.	No comprende ni explica inferencias.
<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras sobre autenticidad, da consejo adecuado y argumenta de manera coherente.	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil; argumentación débil.	No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.
<b>Claridad y coherencia</b>	Respuestas redactadas de manera clara y ordenada, con oraciones completas.	Respuestas mayormente claras, con errores menores.	Respuestas poco claras o desordenadas.	Respuestas confusas, desordenadas o ilegibles.

Tabla 73

CM

Criterio	4 pts	3 pts	2 pts	1 pts
<b>Comprensión literal</b>	Responde ambas preguntas de manera completa,	Responde correctamente una pregunta y la otra parcialmente;	Responde parcialmente ambas preguntas; información	No responde o responde incorrectamente.

---

	usando información explícita del texto, con coherencia y detalle.	información mayormente correcta.	incompleta o confusa.	
<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, relacionando ideas del texto con coherencia.	Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.	Explicación poco clara, incompleta o confusa.	No comprende ni explica inferencias.
<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras sobre autenticidad, da consejo adecuado y argumenta de manera coherente.	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil; argumentación débil.	No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.
<b>Claridad y coherencia</b>	Respuestas redactadas de manera clara y ordenada, con oraciones completas.	Respuestas mayormente claras, con errores menores.	Respuestas poco claras o desordenadas.	Respuestas confusas, desordenadas o ilegibles.

---

Tabla 74

VC

Criterio	4 ptos	3 ptos	2 ptos	1 pto
<b>Comprensión literal</b>	Responde ambas preguntas de manera completa, usando información explícita del texto, con coherencia y detalle.	Responde correctamente una pregunta y la otra parcialmente; información mayormente correcta.	Responde parcialmente ambas preguntas; información incompleta o confusa.	No responde o responde incorrectamente.
<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, relacionando ideas del texto con coherencia.	Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.	Explicación poco clara, incompleta o confusa.	No comprende ni explica inferencias.
<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras sobre autenticidad, da consejo adecuado y argumenta de	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil; argumentación débil.	No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.

	manera coherente.			
<b>Claridad y coherencia</b>	Respuestas redactadas de manera clara y ordenada, con oraciones completas.	Respuestas mayormente claras, con errores menores.	Respuestas poco claras o desordenadas.	Respuestas confusas, desordenadas o ilegibles.

Tabla 75

## CG

Criterio	4 ptos	3 ptos	2 ptos	1 pto
<b>Comprensión literal</b>	Responde ambas preguntas de manera completa, usando información explícita del texto, con coherencia y detalle.	Responde correctamente una pregunta y la otra parcialmente; información mayormente correcta.	Responde parcialmente ambas preguntas; información incompleta o confusa.	No responde o responde incorrectamente.
<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, relacionando ideas del texto	Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.	Explicación poco clara, incompleta o confusa.	No comprende ni explica inferencias.

	con coherencia.			
<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras sobre autenticidad, da consejo adecuado y argumenta de manera coherente.	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil; argumentación débil.	No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.
<b>Claridad y coherencia</b>	Respuestas redactadas de manera clara y ordenada, con oraciones completas.	Respuestas mayormente claras, con errores menores.	Respuestas poco claras o desordenadas.	Respuestas confusas, desordenadas o ilegibles.

### Rúbrica parte oral

Tabla 76

Criterio	4 pts	3 pts	2 pts	1 pto
<b>Comprensión literal</b>	Responde correctamente ambas preguntas, mencionando detalles explícitos del texto con coherencia.	Responde correctamente una y la otra parcialmente; detalles mayormente correctos.	Responde parcialmente ambas; detalles incompletos o confusos.	Respuestas incorrectas o ausentes.
<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos,	Explica parcialmente; interpretación	Explicación poco clara o incompleta.	No comprende ni explica inferencias.

	conectando ideas de manera coherente.	limitada o incompleta.		
<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras y da consejo adecuado; argumenta coherentemente.	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil.	No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.
<b>Claridad y fluidez</b>	Expresión oral clara, fluida, con vocabulario adecuado y orden lógico.	Expresión entendible, con pausas o pequeños errores.	Expresión limitada, confusa o desordenada.	Expresión oral incomprensible o desorganizada.

Tabla 77

## CM

Criterio	4 pts	3 pts	2 pts	1 pts
<b>Comprensión literal</b>	Responde correctamente ambas preguntas, mencionando detalles explícitos del texto con coherencia.	Responde correctamente una y la otra parcialmente; detalles mayormente correctos.	Responde parcialmente ambas; detalles incompletos o confusos.	Respuestas incorrectas o ausentes.
<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, conectando ideas de manera coherente.	Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.	Explicación poco clara o incompleta.	No comprende ni explica inferencias.

<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras y da consejo adecuado; argumenta coherentemente.	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil.	No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.
<b>Claridad y fluidez</b>	Expresión oral clara, fluida, con vocabulario adecuado y orden lógico.	Expresión entendible, con pausas o pequeños errores.	Expresión limitada, confusa o desordenada.	Expresión oral incomprensible o desorganizada.

Tabla 78

VC

Criterio	4 pts	3 pts	2 pts	1 pto
<b>Comprensión literal</b>	Responde correctamente ambas preguntas, mencionando detalles explícitos del texto con coherencia.	Responde correctamente una y la otra parcialmente; detalles mayormente correctos.	Responde parcialmente ambas; detalles incompletos o confusos.	Respuestas incorrectas o ausentes.
<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, conectando ideas de manera coherente.	Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.	Explicación poco clara o incompleta.	No comprende ni explica inferencias.
<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras y da consejo adecuado;	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil.	No identifica enseñanza ni da consejo

	argumenta coherentemente.			adecuado; sin argumentación.
<b>Claridad y fluidez</b>	Expresión oral clara, fluida, con vocabulario adecuado y orden lógico.	Expresión entendible, con pausas o pequeños errores.	Expresión limitada, confusa o desordenada.	Expresión oral incomprensible o desorganizada.

Tabla 79

## CG

Criterio	4 ptos	3 ptos	2 ptos	1 pto
<b>Comprensión literal</b>	Responde correctamente ambas preguntas, mencionando detalles explícitos del texto con coherencia.	Responde correctamente una y la otra parcialmente; detalles mayormente correctos.	Responde parcialmente ambas; detalles incompletos o confusos.	Respuestas incorrectas o ausentes.
<b>Comprensión inferencial</b>	Explica claramente causas, motivos y significados implícitos, conectando ideas de manera coherente.	Explica parcialmente; interpretación limitada o incompleta.	Explicación poco clara o incompleta.	No comprende ni explica inferencias.
<b>Comprensión crítica / reflexión</b>	Extrae enseñanzas claras y da consejo adecuado; argumenta coherentemente.	Enseñanza o consejo general; argumentación limitada.	Enseñanza o consejo poco claro o débil.	No identifica enseñanza ni da consejo adecuado; sin argumentación.
<b>Claridad y fluidez</b>	Expresión oral clara, fluida, con	Expresión entendible, con	Expresión limitada,	Expresión oral incomprensible

---

vocabulario adecuado y orden lógico.	pausas o pequeños errores.	confusa o desordenada.	o desorganizada.
--	----------------------------------	---------------------------	---------------------

---

### III. Tabla de coherencia interna entre objetivos específicos, tareas/acciones y técnicas o instrumentos de recogida de la información.

**Tabla 80**

Objetivos específicos	Tareas o Acciones	Instrumentos de evaluación diagnóstica
<p>Identificar las principales barreras internas y externas que dificultan la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en el contexto de un aula hospitalaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinar con la docente del aula la aplicación de instrumentos, fechas y condiciones de implementación.</li> <li>• Redactar el consentimiento informado para la docente.</li> <li>• Redactar los asentimientos informados para los/as estudiantes participantes.</li> <li>• Redactar consentimientos informados para padres, madres o apoderados/as.</li> <li>• Recolectar firmas y asegurar el resguardo ético de la información.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar una entrevista semiestructurada centrada en: estrategias pedagógicas, barreras lectoras internas/externas, y percepción docente del proceso.</li> </ul> </li> <li>• Elaborar una prueba diagnóstica de comprensión lectora con foco en niveles literal, inferencial y</li> </ul>	<p>Entrevista semi estructurada.</p> <p>Prueba escrita de comprensión lectora.</p>

---

	<p>crítico, usando textos breves y preguntas abiertas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Validar ambos instrumentos con la docente guía y/o docente del aula.</li> <li>• Aplicar la entrevista a la docente (grabada o registrada por notas). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar la prueba a los/as estudiantes del multigrado I° y II° medio.</li> </ul> </li> <li>• Elaborar una matriz de análisis cualitativo para transcribir y categorizar las respuestas de la entrevista.</li> <li>• Diseñar una rúbrica de evaluación diagnóstica para analizar el desempeño lector en niveles inferencial y crítico.</li> <li>• Corregir la prueba y clasificar los resultados según indicadores definidos.</li> <li>• Sistematizar y triangular los hallazgos de entrevista y prueba diagnóstica.</li> </ul>	
<p>Diseñar e implementar estrategias didácticas diversificadas que promuevan la comprensión lectora literal, inferencial y crítica, considerando las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las estrategias de enseñanza más adecuadas para fomentar la comprensión inferencial y crítica (por ejemplo: predicción, formulación de hipótesis, inferencias, debates,</li> </ul>	<p>Lista de cotejo o rúbrica</p> <p>Bitácora de lectura</p>

---

---

características académicas  
del estudiantado.

lectura guiada, organizadores  
gráficos, etc.).

- Definir los criterios de selección de dichas estrategias según las características del grupo (nivel lector, atención, motivación, etc.).
  - Elaborar un plan de trabajo general, donde se indique la duración, propósito de la intervención, y conexión las dificultades presentadas.
  - Planificar una secuencia de 8 sesiones de intervención lectora, orientadas al desarrollo progresivo de las habilidades de inferencia y pensamiento crítico.  
Definir para cada sesión:
    - Objetivo específico.
    - Texto o recurso a utilizar.
  - Estrategia didáctica principal.
    - Actividad central.
    - Criterios de evaluación (formativa).
  - Diseñar materiales de apoyo adaptados a las necesidades del grupo: Organizadores gráficos, guías de lectura inferencial o crítica, bitácora de lectura para estudiantes y actividades breves y significativas.
-

- 
- Aplicar cada una de las sesiones planificadas con el grupo focal.
    - Registrar observaciones sistemáticas sobre participación, comprensión, y dificultades emergentes en cada sesión.
  - Utilizar una bitácora de lectura para que los estudiantes registren sus avances, reflexiones o interpretaciones personales de los textos.
  - Diseñar una lista de cotejo o rúbrica clase a clase para observar el desempeño lector en niveles inferencial y crítico.
    - Aplicar estos instrumentos durante o al final de cada sesión, según el foco.
  - Reflexionar como docente-investigadora sobre los resultados obtenidos, anotando en una bitácora personal los ajustes necesarios.
  - Realizar adecuaciones en las estrategias o actividades según las necesidades del grupo, de manera flexible y continua.

Evaluar el desarrollo de la autonomía lectora en los niveles literal, inferencial y crítico a partir de las

- Establecer indicadores observables (por ejemplo: uso autónomo de estrategias,

Prueba de comprensión lectora escrita y oral

---

---

estrategias aplicadas en el desarrollo de habilidades lectoras, con énfasis en la autonomía.

argumentación sin guía, iniciativa para analizar textos).

- Redactar descriptores para distintos niveles de logro.
  - Diseñar una rúbrica de evaluación de autonomía lectora, considerando: Inferencias realizadas sin ayuda directa, emisión de juicios críticos con argumentos propios y uso independiente de estrategias lectoras.
  - Diseñar una actividad de cierre integradora, con un texto nuevo donde se apliquen habilidades inferenciales y críticas.
  - Aplicar la rúbrica de evaluación final durante o después de la actividad de cierre.
  - Aplicar la autoevaluación a cada estudiante.
  - Recolectar las bitácoras de lectura de los/as estudiantes si las han estado completando.
    - Revisar mi bitácora reflexiva docente, anotando observaciones sobre la evolución del grupo y de cada estudiante.
  - Comparar los resultados de la rúbrica y la autoevaluación con los datos del diagnóstico inicial.
-

- 
- Identificar avances individuales y grupales en autonomía lectora.
  - Triangular la información: prueba diagnóstica inicial + desempeño en sesiones + instrumentos finales.
  - Evaluar la efectividad de las estrategias aplicadas durante las 8 sesiones.
  - Redactar una síntesis evaluativa que dé cuenta:
    1. Avances o retrocesos.
    2. Factores que favorecieron o limitaron la autonomía lectora.
    3. Propuestas de mejora para futuras intervenciones.
-

## IV. Planificaciones de las 8 sesiones o totalidad de sesiones implementadas.

Tabla 81

---

Sesión n°1: Comprendiendo lo explícito e implícito.

---

**Objetivo a trabajar:** Incentivar la lectura como herramienta de aprendizaje y recreación, identificando información explícita e implícita en un texto breve.

Descripción de la sesión	Estrategia a utilizar	Materiales o recursos
<p><b>Actividad de activación:</b></p> <p>Presentación del objetivo de la clase.</p> <p>Conversatorio breve sobre lectura, hábitos lectores y experiencias/preferencias personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura guiada por la docente.</li> <li>• Subrayado y marcado de pistas.</li> <li>• Discusión grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto “El videojuego” de Mateo Saavedra.</li> <li>• Texto breve “¿Limonada?, No gracias”.</li> </ul>
<p>Presentación de la bitácora de lectura que cada estudiante utilizará para</p>		

---

---

registrar sus observaciones a lo largo de las sesiones.

**Desarrollo:**

Explicación teórica: La docente presenta los conceptos de información explícita e implícita con ejemplos sencillos.

Texto inicial “¿Limonada?, No gracias”: trabajo guiado para diferenciar información explícita e implícita.

Lectura compartida del texto “El videojuego” de Mateo Saavedra: lectura en voz alta por parte de la docente.

Estrategias de comprensión:

- Subrayado/destacado de pistas en el texto.
- Discusión grupal para identificar ideas explícitas e implícitas.
- Reconstrucción colectiva de la información implícita.

Aplicación individual: responder preguntas de comprensión lectora en la bitácora de lectura.

---

- Reflexión metacognitiva individual.

- Copias de los textos para los y las estudiantes.
- Bitácora personal de lectura.
- Destacadores de colores o lápices.
- Presentación PPT de apoyo.

**Cierre:**

Comentario grupal de algunas respuestas seleccionadas al azar.

**Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.**

**Tabla 82**

**Sesión n°2: Literatura misteriosa**

**Objetivo a trabajar: Desarrollar la capacidad de inferir información implícita en un texto y reforzar la comprensión lectora mediante actividades lúdicas.**

Descripción de la sesión	Estrategia a utilizar	Materiales o recursos
<p>Actividad de activación: Pregunta inicial: “¿Qué cosas podemos adivinar o imaginar cuando leemos un texto aunque no lo diga directamente?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego de inferencias tipo puzzle.</li> <li>• Lectura mediada a través de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audiolibro “corazón delator”.</li> <li>• Plantilla de puzzle.</li> <li>• Bitácoras de lectura.</li> <li>• Pizarra/proyector, marcadores.</li> </ul>
<p>Primero, los/as estudiantes participarán en un juego tipo puzzle. Cada estudiante recibe un puzzle recortado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas inferenciales guiadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ppt de apoyo.</li> </ul>
<p>Para poder pegar una pieza del puzzle, deben responder correctamente una pregunta de inferencia (una frase con opciones).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje basado en juego.</li> </ul>	
<p>Cada pieza correcta va completando la figura y revela la frase escondida.</p>		

---

Al terminar, el puzzle muestra un mensaje-premio como: (Vale por \$200, Vale por \$100, Vale por \$150, Vale por \$50).

Desarrollo: Se presenta un texto en formato audiolibro “el corazón delator” de Edgar Allan Poe.

Durante la escucha se introducen pausas estratégicas que faciliten la formulación de preguntas inferenciales donde los y las estudiantes responden preguntas inferenciales: “¿Qué no se dice pero se puede deducir del caso?”.

Cierre: Finalmente, cada estudiante completa su bitácora respondiendo las preguntas de comprensión lectora correspondiente y se realiza un ticket de salida.

**Instrumento de evaluación: rúbrica.**

---

**Tabla 83**

---

**Sesión n°3: Lectopolis.**

---

**Objetivo a trabajar:** Desarrollar habilidades de comprensión lectora literal, inferencial y crítica mediante un juego de tablero, promoviendo la participación activa y el aprendizaje colaborativo.

**Descripción de la sesión**

**Estrategia a utilizar**

**Materiales o recursos**

---

**Actividad de activación:**

Presentación del objetivo de la clase.

Seguido de un Conversatorio breve: “¿Qué cosas podemos aprender jugando?”.

Posterior, se explica brevemente y motivadora las reglas del juego Lectopolis (se muestra el tablero y el manual de reglas).

**Desarrollo:**

La docente realiza la lectura del texto “La lección de August”.

Una vez realizada la lectura se da inicio al juego. Los y las estudiantes escogen su objeto con el cual jugarán (pulpo, oso, cartera, etc.). Luego, el que saque el número mayor en el dado comienza; todos se posicionan en la casilla de inicio y se da inicio al juego.

La dinámica consiste en que cada jugador lanza el dado, avanza, y responde preguntas del nivel correspondiente a la casilla (literal, inferencial o crítica), ya que cada

- Gamificación a través del juego de mesa.
- Lectura guiada a través de la docente.
- Lectura crítica y simbólica, a través de buscar significados ocultos en relatos.
  - Trabajo colaborativo.
- Relato breve “La lección de August”.
- Tablero de juego con casillas de colores “lectopolis”.
- Tarjetas de preguntas por color (categorías: personajes, emociones, pensamientos, hechos, Familia, amistad, etc.)
- Tarjetas de desafíos y suerte.
- Fichas para el puntaje (+1).
  - Dados.

---

color contiene tres casillas y cada una corresponde a un nivel de comprensión.

Cada color corresponde a una categoría:

Rojo: sociedad.

Azul: personajes.

Verde: emociones.

Amarillo: hechos.

Naranja: familia.

Celeste: amistad.

Rosado: escuela.

Morada: identidad.

Se acumulan puntos según la dificultad de la pregunta (1 punto = literal, 2 puntos = inferencial, 3 puntos = crítica).

Si caen en casillas ocupadas, se aplica la dinámica de “propiedad”: responder nuevamente o pagar el punto correspondiente al nivel de la pregunta.

La docente actúa como banco, guía el proceso, aclara dudas y fomenta la argumentación de las respuestas.

---

**Cierre:**

Comentario grupal sobre la experiencia del juego: ¿qué preguntas fueron más fáciles o difíciles? ¿Qué estrategias usaron?

**Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.**

**Tabla 84**

**Sesión n°4: Juicio lector**

**Objetivo a trabajar:** Desarrollar la comprensión inferencial y crítica a través de la argumentación oral y escrita, utilizando evidencias textuales para justificar distintas interpretaciones de un texto.

Descripción de la sesión	Estrategia a utilizar	Materiales o recursos
<p><b>Actividad de activación:</b></p> <p>La docente explica que en esta sesión los y las estudiantes se transformarán en abogados lectores, encargados de defender a un personaje a partir de la lectura de un dilema ético.</p> <p>Se proyecta y lee, junto a los y las estudiantes, un caso polémico breve o dilema ético, guiado por preguntas orales que faciliten la comprensión global del texto. (Ejemplo: “¿Qué decisiones toman los personajes? ¿Qué consecuencias tienen sus actos?”)</p>	<p>instrucciones del “Juicio lector”,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura guiada.</li> <li>• Aprendizaje colaborativo y trabajo por roles.</li> <li>• Argumentación oral y escrita.</li> <li>• Dramatización.</li> <li>• Reflexión metacognitiva a través de la bitácora.</li> </ul>

La docente presenta las

- Texto base (dilema ético).
  - Proyector o pizarra.
  - Tarjetas con roles (Lucas, Camila, Valentina).
  - Bitácora de lectura.
  - Hojas con preguntas de cada nivel de comprensión.
-

---

donde cada estudiante asumirá un rol de defensa (Defensor de Lucas, Defensor de Camila o Defensor de Valentina).

Cada rol implica responder una serie de preguntas que corresponden a los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

**Desarrollo:**

La docente reparte al azar papelitos con los tres roles posibles:

- Defensor de Lucas
- Defensor de Camila
- Defensor de Valentina (este rol se repite por ser más complejo).

La docente proyecta las preguntas correspondientes al nivel literal, que los estudiantes deben responder por escrito:

- ¿Cuál es tu rol dentro del dilema?
  - ¿Qué acciones realiza tu personaje?
-

- 
- ¿Por qué las realiza?
  - ¿Qué consecuencias conoce o prevé tu personaje?

A medida que los estudiantes avanzan, la docente entrega las preguntas del nivel inferencial, centradas en la defensa argumentativa del personaje:

- ¿Qué intención o emoción guía las acciones de tu personaje?
- ¿Qué argumentos puedes usar para justificar o defender su conducta?
- ¿Qué evidencias del texto apoyan tu defensa?

Los estudiantes revisan sus respuestas y preparan sus argumentos orales para defender a su personaje frente al grupo.

**Cierre:**

La docente asume el rol de jueza y dirige el juicio.

Va realizando preguntas a los defensores, tales como:

---

- 
- ¿Qué hizo tu personaje y por qué?
  - ¿Qué argumento me das para defenderlo?
  - ¿Por qué decidió actuar así y no de otra manera?

Se promueve la participación, la escucha activa y el uso de evidencias textuales para sostener las defensas.

Finalmente, la docente emite un veredicto simbólico, considerando la solidez de las argumentaciones presentadas.

Luego del juicio, los estudiantes responden en su bitácora:

- ¿Habrías hecho lo mismo que tu personaje? ¿Por qué?
- ¿Qué valores influyen en tus decisiones personales?
- ¿Qué mensaje o reflexión deja este dilema?

**Instrumento de evaluación: rúbrica.**

---

**Tabla 85**

---

**Sesión n°5: panelistas de farándula**

---

---

**Objetivo a trabajar:** Analizar noticias de farándula simuladas para desarrollar la comprensión literal, inferencial y crítica, reconociendo cómo se construyen los significados y rumores en los medios y redes sociales.

Descripción de la sesión	Estrategia a utilizar	Materiales o recursos
<p><b>Actividad de activación:</b></p> <p>La docente presenta el objetivo de la clase y explica que hoy trabajarán como “detectives de la farándula”, analizando cómo los rumores se construyen a partir de información incompleta.</p> <p>Explica las instrucciones:</p> <p>Cada estudiante recibirá un caso (noticia) diferente, relacionada con sus intereses.</p> <p>Deberán leer atentamente el texto y observar las pistas visuales y comentarios en redes que acompañan la noticia (distractores).</p> <p>Finalmente, cada estudiante deberá responder las preguntas de comprensión (literal, inferencial y crítica) incluidas en su bitácora y luego compartir sus conclusiones con el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura individual silenciosa.</li> <li>• Aprendizaje basado en casos.</li> <li>• Análisis de textos multimodales (chat, noticia, redes sociales).</li> <li>• Reflexión metacognitiva guiada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bitácoras de lectura.</li> <li>• Noticias simuladas de farándula (un caso distinto por estudiante).</li> <li>• Pistas visuales (post de Instagram, conversaciones de WhatsApp, comentarios en redes).</li> <li>• Preguntas de comprensión (literal, inferencial y crítica) pegadas en las bitácoras.</li> <li>• Proyector o pizarra digital.</li> </ul>
<p><b>Desarrollo:</b></p>	<p>1. La docente entrega la bitácora y el caso asignado a cada estudiante.</p>	

---

---

2. Los estudiantes leen de forma individual la noticia y las pistas asociadas (chat, post, comentario o titular).

3. En su bitácora, completan las preguntas literal, inferencial y crítica personalizadas para cada situación, ya que cada estudiante cuenta con sus preguntas correspondientes a su caso asignado.

4. La docente supervisa y orienta el proceso, ofreciendo apoyo en caso de dudas, especialmente a quienes presentan más dificultad para formular inferencias

#### **Cierre:**

Una vez respondidas las preguntas, la docente invita a cada estudiante a compartir su hipótesis sobre el caso:

“¿Qué crees que realmente pasó y por qué?”

Luego, la docente entrega o proyecta un nuevo post de Instagram simulado, en el que el personaje del caso confiesa la verdad detrás del rumor.

---

---

Los estudiantes comparan sus inferencias con la versión final y reflexionan:

- ¿Qué tan diferente era mi hipótesis de la realidad?
- ¿Por qué es importante no creer todo lo que vemos o leemos en redes?

Cierre colectivo reforzando la idea de que los textos y los medios construyen versiones, y que comprender implica también cuestionar e interpretar.

**Instrumento de evaluación: lista de cotejo.**

---

**Tabla 86**

---

**Sesión n°6: “el juego invisible”**

---

**Objetivo a trabajar: Comprender y analizar el texto “El Juego Invisible”, tomando decisiones dentro de la historia para desarrollar la comprensión literal, inferencial y crítica, reconociendo cómo cada elección cambia el rumbo del relato y reflexionando sobre sus posibles significados.**

Descripción de la sesión	Estrategia a utilizar	Materiales o recursos
Actividad de activación: Saludo inicial y presentación del objetivo a trabajar, posterior, explicación de la actividad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura interactiva guiada.</li> <li>• Toma de decisiones dentro del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto interactivo “El Juego Invisible”.</li> <li>• Tablet para leer el texto y tomar decisiones.</li> </ul>

---

- 
- Cada estudiante será llamado de manera individual.
  - Cada estudiante deberá leer el texto interactivo, y decidir qué decisiones tomar lo que cambiará el rumbo de la historia.
  - Responder preguntas.
- Acompañamiento individual.
  - Comprensión lectora por niveles (literal, inferencial y crítica).
- Bitácora de lectura.
  - Preguntas según nivel de comprensión.

#### Desarrollo:

La docente va llamando estudiante por estudiante, destinando un apoyo más individualizado.

Se lee el texto en conjunto, se van tomándose decisiones hasta llegar al final,

#### Cierre:

La docente asigna preguntas a cada estudiante según su nivel de comprensión.

Estás se responden con apoyo en caso de ser necesario.

Se asignan preguntas literal, inferencial y crítico.

**Instrumento de evaluación: Lista.**

---

**Tabla 87**

---

**Objetivo a trabajar: Desarrollar la comprensión lectora literal, inferencial y crítica mediante la participación en un escape room lector, resolviendo desafíos y pistas basadas en un texto narrativo, que promuevan la deducción, el análisis y la creatividad para construir un final alternativo coherente.**

Descripción de la sesión	Estrategia a utilizar	Materiales o recursos
<p>Actividad de activación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La docente presenta el objetivo de la clase y explica que los estudiantes serán parte de una misión lectora:</li> <li>2. Se explican las reglas básicas: trabajo en grupo o individual (según número de estudiantes), lectura atenta, respeto y cooperación.</li> <li>3. Se entrega la primera pista: un enigma que deben descifrar para encontrar el primer lugar del desafío.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gamificación</li> <li>• Aprendizaje cooperativo</li> <li>• Comprensión lectora aplicada (literal, inferencial y crítica)</li> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Narrativa inmersiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentos impresos del texto “El Misterio de Pablo”.</li> <li>• Sobres numerados con pistas.</li> <li>• Cajas pequeñas con códigos.</li> <li>• Crucigrama impreso.</li> <li>• Puertas o sobres de cartón.</li> <li>• Globos con mensajes ocultos.</li> <li>• Fragmentos de texto para colgar en el patio.</li> <li>• Letras sueltas</li> </ul>
<p>Desarrollo:</p> <p><b>Desafío 1 – Nivel literal</b></p> <p>Los y las estudiantes leen un fragmento donde aparece la hora “siete a.m.”.</p> <p>Deben ingresar el código 700 en el candado.</p> <p>Si lo resuelven, obtienen la segunda pista.</p> <p>Deben descifrar el código del candado con el número “700”.</p>		
<p><b>Desafío 2 – Nivel literal</b></p>		

---

Encuentran un crucigrama acompañado de un fragmento del texto.

Responden preguntas explícitas:

- ¿Quién es el personaje principal?, ¿Dónde ocurre la acción?, ¿Qué objeto aparece?, etc.

Cada respuesta correcta completa el crucigrama y entrega la pista n°3.

#### Desafío 3 – Nivel inferencial

Hay tres puertas de cartón, cada una con posibles acciones que Pablo podría tomar.

Si escogen la correcta: puerta verde + justificación.

Si es incorrecta: rojo + justificación.

Al acertar, reciben la pista n°4.

#### Desafío 4 – Nivel inferencial

En el siguiente punto hay cuatro globos, cada uno con un pensamiento posible del personaje.

Tras leer un nuevo fragmento, deben inferir cuál corresponde.

Revientan; si es correcto, encuentran dentro la pista n°5.

#### Desafío 5 – Nivel crítico

---

- Bitácoras de lectura.
- Marcadores, sobres, cartulinas, cinta adhesiva.

---

En el patio se encuentran once fragmentos del texto colgados en los árboles.

Deben ordenarlos según la secuencia lógica de los hechos.

Al terminar, reciben la última pista n°6.

#### Desafío 6 – Nivel crítico

En el último punto, hay tres estaciones con desafíos:

1. Laberinto con palabra oculta.
2. Sopa de letras con emociones.
3. Letras sueltas para formar un lugar.

#### Desafío 7 - final

Cada grupo o estudiante debe usar esas tres respuestas (objeto, emoción, lugar) para crear un final alternativo para la historia de Pablo.

#### Cierre:

Finalmente se realizan preguntas de reflexión en torno a la actividad realizada hacia los y las estudiantes.

**Instrumento de evaluación: Lista de cotejo.**

---

**Tabla 88**

---

**Sesión n°8 Haciendo inferencias básicas**

---

---

**Objetivo a trabajar: Fortalecer la comprensión lectora literal, inferencial y crítica mediante la lectura autónoma de mini cuentos, promoviendo la reflexión personal y el análisis del texto desde la interpretación individual.**

Descripción de la sesión	Estrategia a utilizar	Materiales o recursos
<p>Actividad de activación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presenta el objetivo a trabajar.</li> <li>2. Se presentan en la pizarra y en físico las portadas de los mini cuentos disponibles (solo el título y una imagen alusiva, sin revelar el texto).</li> <li>3. Cada estudiante elige el mini cuento que desea leer según su interés.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura autónoma guiada.</li> <li>• Comprensión lectora por niveles (literal, inferencial y crítica)</li> <li>• Reflexión metacognitiva individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mini cuentos impresos (diversos niveles de complejidad y temáticas).</li> <li>• Fichas de lectura con preguntas de los tres niveles de comprensión.</li> <li>• Bitácora de lectura personal.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La docente entrega a cada estudiante el mini cuento elegido, permitiendo que cada uno trabaje con el texto de su preferencia.</li> <li>2. Cada texto cuenta con una ficha de lectura personalizada, que incluye preguntas correspondientes a los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica). Estas deberán ser respondidas en las bitácoras de lectura, considerando que las preguntas se relacionan directamente con el contenido de cada mini cuento.</li> <li>3. Los estudiantes realizan la lectura individual del texto, con el acompañamiento y apoyo de la</li> </ol>		

---

---

docente en caso de dudas o dificultades de comprensión.

4. Una vez finalizada la lectura, los estudiantes completan las preguntas en su ficha o bitácora, reflexionando sobre el contenido y las interpretaciones posibles del texto trabajado.

Cierre:

La docente invita a los estudiantes a compartir brevemente sus reflexiones sobre el mini cuento leído, comentando qué les pareció más interesante o sorprendente del texto.

La sesión finaliza con un comentario general de la docente, destacando los avances observados en la comprensión lectora, la autonomía y la participación de cada estudiante a lo largo del proceso de intervención.

**Instrumento de evaluación: Lista de cotejo:**

---

## V. Cartas de consentimiento y asentimiento

### V.I Cartas de consentimiento informado para adultos participantes

Figura 229

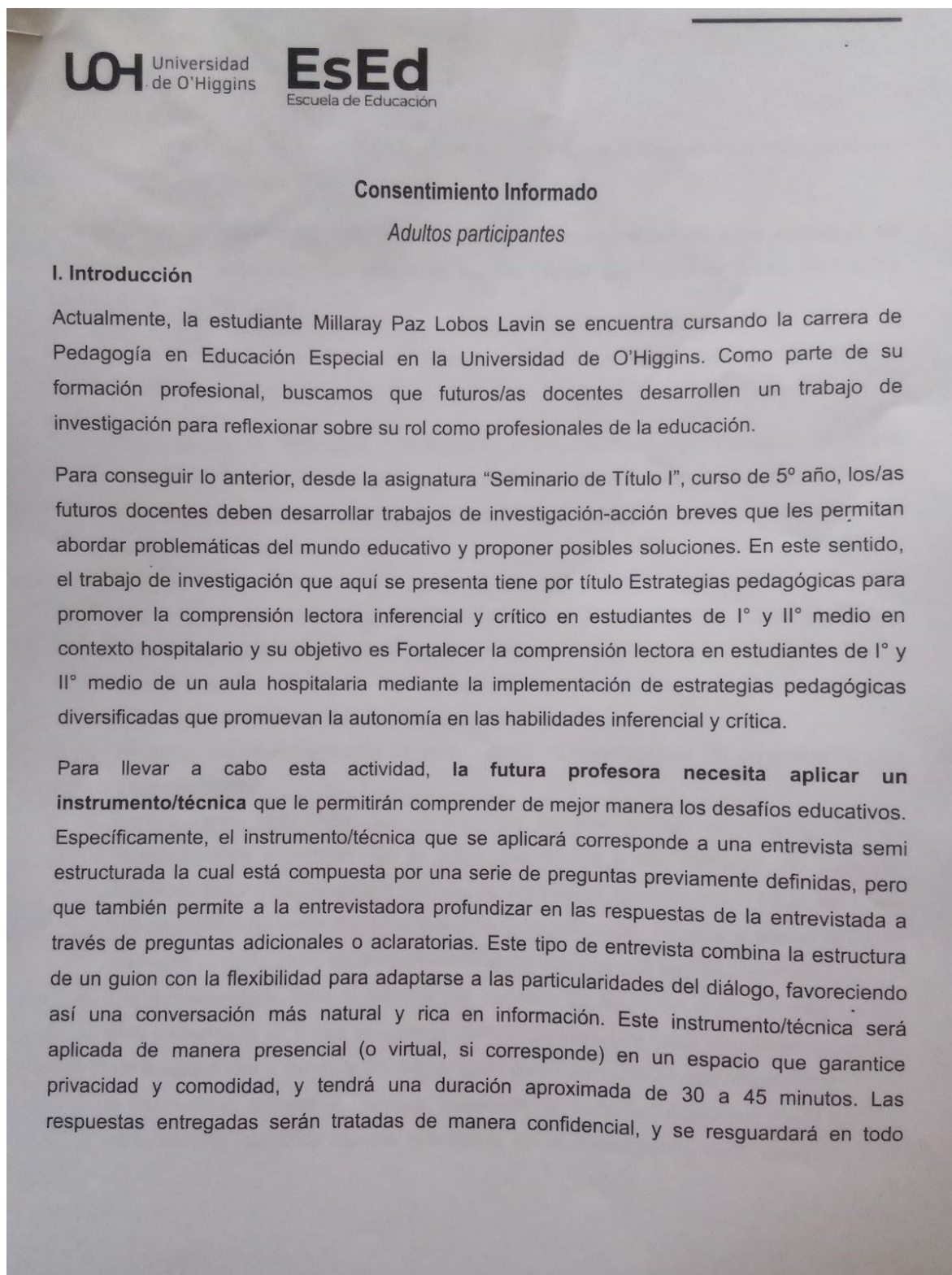
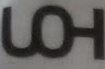



Figura 230

da.  Universidad de O'Higgins  EsEd Escuela de Educación

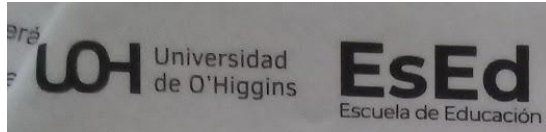
momento el anonimato de quien participa. Las respuestas que entregues serán confidenciales y resguardaremos tu anonimato.

Considerando lo anterior es que **le solicitamos su consentimiento para autorizar su participación en esta actividad relevante para la Formación Inicial de los/as futuros/as docentes de nuestro país.**

Para decidir si autoriza que sus respuestas sean consideradas es importante que considere la siguiente información.

1. **Objetivo de la actividad:** Reflexionar sobre problemáticas docentes para una comprensión de las mismas y/o mejoras de las prácticas pedagógicas e institucionales. En ningún caso el objetivo es evaluar la labor de la institución escolar ni de ninguno/a de sus profesionales.
2. **Participación:** Se le invitará a participar de una entrevista semi estructurada, que permitirá recoger evidencias para el trabajo de la futura profesora. Estas respuestas son fundamentales para evaluar la intervención.
3. **Beneficios:** Contribuir a la formación (reflexiva y contextualizada de los desafíos específicos del sistema escolar) de los/as futuros/as docentes.
4. **Riesgos:** La implementación de este trabajo de investigación no considera ningún riesgo asociado.
5. **Participación voluntaria:** Su participación en este trabajo de investigación es completamente voluntaria. En el caso que decida puede retirarse en cualquier momento del trabajo. Quedará eximida de entrevistas, grabaciones u otros, así como sus resultados no serán considerados para la investigación. Por ello, si decide rechazar participar (o retirarse en algún momento) no implicará ningún tipo de perjuicio.
6. **Confidencialidad:** Toda la información derivada de su participación en este trabajo será conservada en forma de estricta confidencialidad. Los datos sólo serán conocidos por la estudiante a cargo, y en ningún caso serán compartidos con ningún miembro de la comunidad escolar a la que pertenece la persona. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente

Figura 231



anónima; su nombre no aparecerá de ninguna forma y garantizaremos que no se pueda individualizar al centro educativo al que pertenece.

7. **Derechos a conocer los resultados:** Ud. tiene derecho a conocer los resultados agregados del trabajo, una vez que el estudio haya concluido.
8. **Datos de contacto:** Si Ud. requiere cualquier otra información sobre su participación en este trabajo, siéntase libre de preguntar, contactando al siguiente correo electrónico:  
[natalia.vallejos@uoh.cl](mailto:natalia.vallejos@uoh.cl) [mario.castro@uoh.cl](mailto:mario.castro@uoh.cl)

Figura 232

Asamblea

a: est **UOH** Universidad de O'Higgins **EsEd** Escuela de Educación

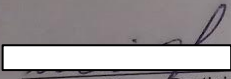
artic


**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Adultos participantes*

**DOCENTE ENTREVISTADA** ....., autorizo mis respuestas (orales o escritas) sean consideradas para para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

  
Firma Participante

  
Firma Profesor Responsable

Lugar y Fecha: Rancagua, 08 de Agosto, 2021

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

Figura 233

Universidad  
de O'Higgins

## Consentimiento Informado

### *Adultos participantes*

#### I. Introducción

Actualmente, la estudiante Millaray Paz Lobos Lavin se encuentra cursando la carrera de Pedagogía en Educación Especial en la Universidad de O'Higgins. Como parte de su formación profesional, buscamos que futuros/as docentes desarrollen un trabajo de investigación para reflexionar sobre su rol como profesionales de la educación.

Para conseguir lo anterior, desde la asignatura "Seminario de Título I", curso de 5º año, los/as futuros docentes deben desarrollar trabajos de investigación-acción breves que les permitan abordar problemáticas del mundo educativo y proponer posibles soluciones. En este sentido, el trabajo de investigación que aquí se presenta tiene por título Estrategias pedagógicas para promover la comprensión lectora inferencial y crítico en estudiantes de Iº y IIº medio en contexto hospitalario y su objetivo es Fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de Iº y IIº medio de un aula hospitalaria mediante la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas que promuevan la autonomía en las habilidades inferencial y crítica.

Para llevar a cabo esta actividad, **la futura profesora necesita aplicar un instrumento/técnica** que le permitirán comprender de mejor manera los desafíos educativos. Específicamente, el instrumento/técnica que se aplicará corresponde a en primer lugar, una prueba escrita, la cual tiene lectura de textos breves y preguntas referidas a los textos.

Este instrumento se realiza de forma individual, en el aula de clases y no tiene nota, la duración aproximada es de 30 minutos. Las respuestas que entregues serán confidenciales y resguardamos tu anonimato.

En segundo lugar, se aplicarán 8 intervenciones pedagógicas clase a clase, en el horario de lengua y literatura.

Figura 234



Las respuestas entregadas serán tratadas de manera confidencial, y se resguardará en todo momento el anonimato de quien participa.

Considerando lo anterior es que le solicitamos su consentimiento para autorizar su participación en esta actividad relevante para la Formación Inicial de los/as futuros/as docentes de nuestro país.

Para decidir si autoriza que sus respuestas sean consideradas es importante que considere la siguiente información.

1. **Objetivo de la actividad:** Identificar y fortalecer habilidades de comprensión lectora inferencial y crítica mediante estrategias pedagógicas contextualizadas.
2. **Participación:** Se le invitará a participar de responder una prueba escrita y participar en actividades pedagógicas dentro del horario de clases.
3. **Beneficios:** Contribuir al desarrollo de tus habilidades lectoras y a la formación profesional de futuros/as docentes.
4. **Riesgos:** La implementación de este trabajo de investigación no considera ningún riesgo asociado.
5. **Participación voluntaria:** Su participación en este trabajo de investigación es completamente voluntaria. En el caso que decida puede retirarse en cualquier momento del trabajo. Quedará eximida de entrevistas, grabaciones u otros, así como sus resultados no serán considerados para la investigación. Por ello, si decide rechazar participar (o retirarse en algún momento) no implicará ningún tipo de perjuicio.
6. **Confidencialidad:** Toda la información derivada de su participación en este trabajo será conservada en forma de estricta confidencialidad. Los datos sólo serán conocidos por la estudiante a cargo, y en ningún caso serán compartidos con ningún miembro de la comunidad escolar a la que pertenece la persona. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima; su nombre no aparecerá de ninguna forma y garantizaremos que no se pueda individualizar al centro educativo al que pertenece.

Figura 235



7. **Derechos a conocer los resultados:** Ud. tiene derecho a conocer los resultados agregados del trabajo, una vez que el estudio haya concluido.
8. **Datos de contacto:** Si Ud. requiere cualquier otra información sobre su participación en este trabajo, siéntase libre de preguntar, contactando al siguiente correo electrónico:

[natalia.vallejos@uoh.cl](mailto:natalia.vallejos@uoh.cl) [mario.castro@uoh.cl](mailto:mario.castro@uoh.cl)

Figura 236

**UOH** Universidad de O'Higgins **EsEd** Escuela de Educación

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Adultos participantes*

Yo, **ESTUDIANTE PARTICIPANTE**, autorizo mis respuestas para de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

**[Redacted Signature]**  
Firma Participante

**[Handwritten Signature]**  
Firma Profesor Responsable

Lugar y Fecha: Rancagua 19/09/2025

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

## V.II consentimientos informados: padres, madres con apoderados y/o tutores.

Figura 237

**UO** Universidad de O'Higgins **EsEd** Escuela de Educación

### Consentimiento Informado

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Actualmente, la estudiante Millaray Paz Lobos Lavin se encuentra cursando la carrera de Pedagogía en Educación Especial en la Universidad de O'Higgins. Como parte de su formación profesional, buscamos que futuros/as docentes desarrollen un trabajo de investigación para reflexionar sobre su rol como profesionales de la educación.

Para conseguir lo anterior, desde la asignatura "Seminario de Título I", curso de 5º año, los/as futuros docentes deben desarrollar trabajos de Investigación-Acción breves que les permitan abordar problemáticas del mundo educativo y proponer posibles soluciones. En este sentido, el trabajo de investigación que aquí se presenta tiene por objetivo identificar cómo los/as estudiantes comprenden los textos que leen, para luego proponer maneras de apoyar y fortalecer su aprendizaje en el área de lectura y comprensión lectora.

Para llevar a cabo esta actividad, **la futura profesora necesita aplicar instrumentos** que le permitirá comprender de mejor manera los desafíos educativos. Específicamente, los instrumentos que se aplicarán corresponden en primer lugar, a un prueba escrita, la cual será aplicada a su pupilo/a, la cual está compuesta por lectura de textos breves y preguntas que buscan conocer cómo los/as estudiantes entienden y analizan la información. Este instrumento será individual, tendrá lugar en el establecimiento educativo, durante el horario escolar, en un ambiente adecuado para el desarrollo de la actividad. La duración estimada es de 30 minutos.

En segundo lugar, se aplicarán 8 intervenciones pedagógicas, las cuales serán realizadas en el centro educativo, en el horario de clases correspondiente a lengua y literatura.

Las respuestas que se entreguen serán confidenciales y resguardaremos su anonimato.

Figura 238

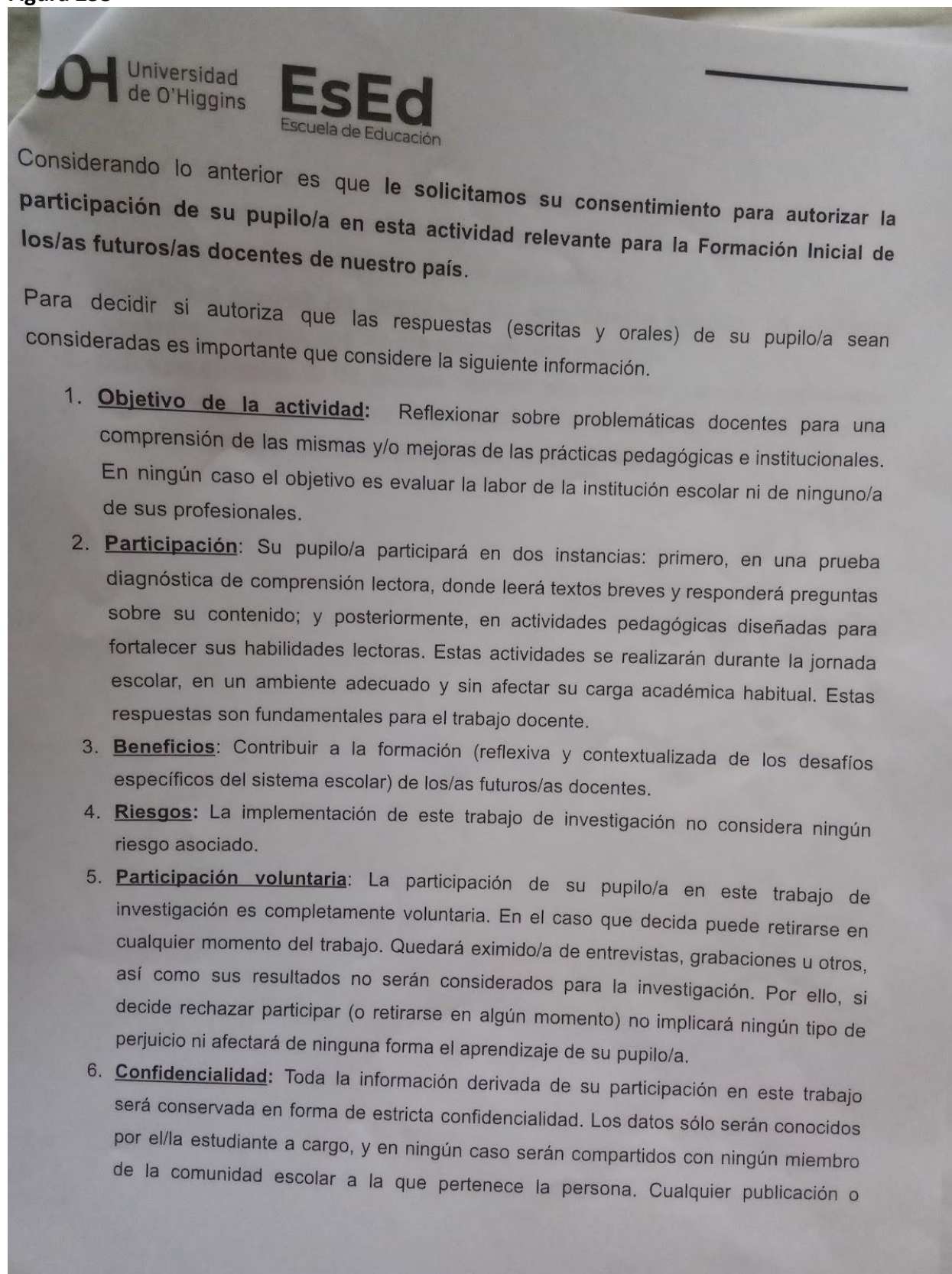


Figura 239

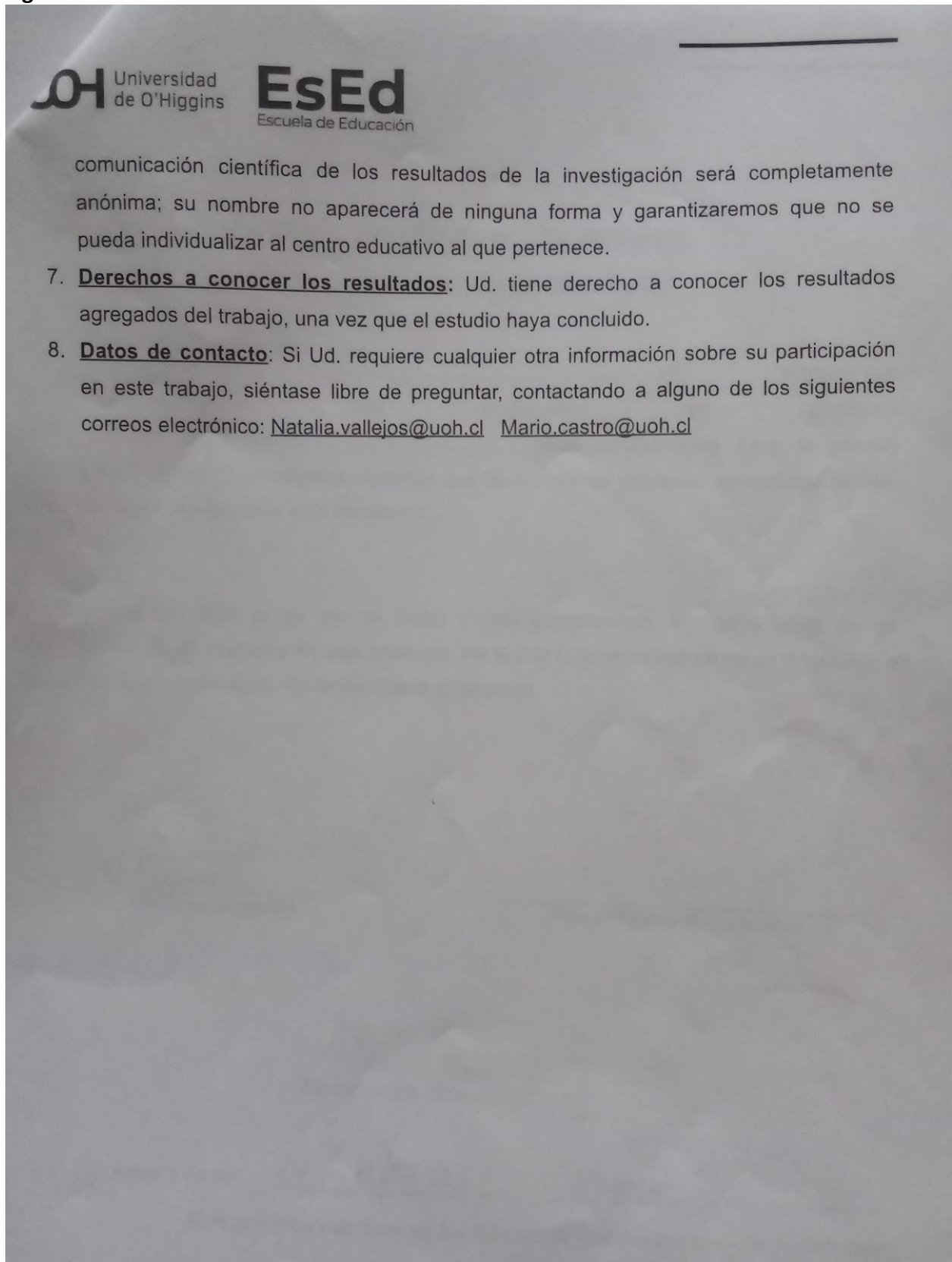




Figura 240


 Universidad de O'Higgins
 
 EsEd  
 Escuela de Educación

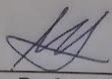
**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Yo, [REDACTED], autorizo que las respuestas que proporcione mi pupilo(a), JV sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupilo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

[REDACTED]  
 Firma Apoderado(a)

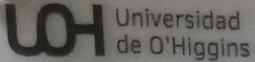

  
 Firma Profesor Responsable

ABUELO  
 Su relación con el menor  
 (Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

Lugar y Fecha: 14 - 08 - 25 HOGAR

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

Figura 241





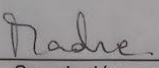
**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Yo, TUTOR, autorizo que las respuestas que proporcione mi pupilo(a), VC sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupuilo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



  
 Firma Profesor Responsable

  
 Su relación con el menor  
 (Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

Figura 242





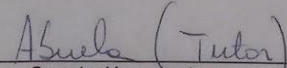
**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Yo, TUTORA, autorizo que las AM proporcione mi pupilo(a),  sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupulo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Apoderado(a)
 
  
 Firma Profesor Responsable

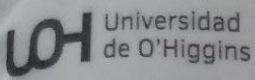

  
 Su relación con el menor  
 (Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

Lugar y Fecha: Riquelme, 17 - Julio 2025

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*



Figura 244

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Yo, TUTORA, autorizo que las DA proporcione mi pupilo(a),  sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupuilo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Apoderado(a) Firma Profesor Responsable

MADRE  
 Su relación con el menor  
 (Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

Figura 245

**UOH** Universidad de O'Higgins **EsEd** Escuela de Educación

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Yo, **TUTORA**....., autorizo que las respuestas que proporcione mi pupilo(a), **CG** sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, diseños que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupilo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.



**[Redacted Signature]** **[Handwritten Signature]**  
Firma Profesor Responsable

**[Handwritten Signature]**  
Su relación con el menor  
(Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

Figura 246

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Yo, TUTORA, autorizo que las respuestas que proporcione mi pupilo(a), AC sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupulo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

[Redacted Signature]  
 Firma Apoderado(a)

[Handwritten Signature]  
 Firma Profesor Responsable

[Handwritten Signature]  
 Su relación con el menor  
 (Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

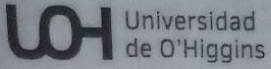

Lugar y Fecha: 11-8-25.

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*



### V.III Asentimientos informados para menores de 18 años de educación media

Figura 248

---

## Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación Para menores de 18 años de educación media

Dirigido a: estudiantes de I° y II° medio, año 2025.

Para participar, primero debes leer lo siguiente:

La futura profesora Millaray Paz Lobos Lavin está cursando la carrera de Pedagogía Educación Especial y pertenece a la Escuela de Educación de la Universidad de O'Higgins. La futura profesora está realizando un trabajo de Investigación-Acción que busca identificar las dificultades en comprensión lectora y así proponer actividades para fortalecer esta habilidad.

Para llevar a cabo esta actividad, **la futura profesora necesita aplicar** en primer lugar, una prueba escrita, la cual tiene lectura de textos breves y preguntas referidas a los textos. Este instrumento se realiza de forma individual, en el aula de clases y no tiene nota, la duración aproximada es de 30 minutos. Las respuestas que entregues serán confidenciales y resguardaremos tu anonimato.

En segundo lugar, se aplicarán 8 intervenciones pedagógicas clase a clase, en el horario de lengua y literatura.

Dado lo anterior, se te ha pedido que participes de este trabajo, lo que consiste en:

- 1. Realizar la prueba escrita de comprensión lectora mencionada anteriormente.**
- 2. Participar en actividades pedagógicas que se diseñarán para ayudarte a mejorar tus habilidades lectoras.**

Para que puedas participar, también conversaremos con tu padre/madre/tutor pero, aunque ellos estén de acuerdo en tu participación, tú puedes decidir libre y voluntariamente si deseas participar o no. Esta actividad no contempla riesgos involucrados.

Figura 249

Universidad de O'Higgins  
EsEd  
Escuela de Educación

Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente anónimos y privados. Los datos que se analizarán sólo tienen relación con el trabajo de la futura profesora. Tus respuestas serán cuidadas y protegeremos los datos, tomando todas las medidas necesarias para esto. Si tus respuestas llegan a ser publicadas, estas no estarán relacionadas con tu nombre, así que nadie sabrá cuáles fueron tus decisiones o respuestas.

Por otra parte, la participación en esta actividad no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales. Este estudio no tiene relación alguna con tu rendimiento o con tus notas.

Si tienes dudas sobre esta actividad o sobre tu participación en ella, puedes hacer preguntas en cualquier momento que lo desees. Esto lo puedes hacer directamente con la futura profesora. Igualmente, puedes decidir que tus respuestas no se consideren en cualquier momento, sin que eso tenga malas consecuencias. Además, tienes derecho a negarte a participar o a dejar de participar en cualquier momento que lo desees.

Si decides participar, ¡muchas gracias!

Figura 250

**UOH** Universidad de O'Higgins **EsEd** Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media

Fecha 14/08/2025

Mi nombre es JV


soy estudiante del curso 1<sup>a</sup> M, del colegio/liceo Alba Rosales.

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.

[Redacted]  
Firma del/la participante

[Signature]  
Firma profesor responsable

Figura 251

 Universidad de O'Higgins **EsEd**  
Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media

Fecha 29 julio 2025

Mi nombre es VC

soy estudiante del curso 2, del colegio/liceo Colegio Hospitalario  
Medio

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.


  
Firma profesor responsable

Figura 252

**UOH** Universidad de O'Higgins **EsEd** Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media

Fecha 18/07/25

Mi nombre es AM



soy estudiante del curso 2M, del colegio/liceo Rulo

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.

[Redacted]  
Firma del/la participante

[Handwritten Signature]  
Firma profesor responsable

Figura 253

 Universidad de O'Higgins  EsEd  
Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media

Fecha 26 Agosto 2025

Mi nombre es DA

soy estudiante del curso 1ro, del colegio/liceo San Matías.

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.

[Redacted Signature]  
Firma del/la participante

[Handwritten Signature]  
Firma profesor responsable

Figura 254

OH Universidad de O'Higgins  
EsEd Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media

Fecha 26/08/25

Mi nombre es NL,

soy estudiante del curso 1m, del colegio/liceo aula hospitalaria

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.

[Redacted]  
Firma del/la participante

[Signature]  
Firma profesor responsable

Figura 255

**UOH** Universidad de O'Higgins **EsEd** Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media

Fecha 17/07/25

Mi nombre es CG,

soy estudiante del curso 1º M, del colegio/liceo culo hospitalario.

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.

[Redacted]  
Firma del/la participante

[Signature]  
Firma profesor responsable

Figura 256

UOH Universidad de O'Higgins  
**EsEd**  
Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media

Fecha 09/08/25

Mi nombre es AC


soy estudiante del curso 1º A, del colegio/liceo aula Hospitalari

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.

[Redacted]  
Firma del/la participante

[Signature]  
Firma profesor responsable

Figura 257

 Universidad de O'Higgins

**EsEd**  
Escuela de Educación

**Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación**  
Para menores de 18 años de educación media


Fecha 19-08-2025

Mi nombre es ,

soy estudiante del curso 1<sup>o</sup>M, del colegio/liceo ADULTA HOSPITALARIA.

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer la comprensión lectora a través de actividades pedagógicas. Acepto que mis respuestas sean usadas en esta investigación.

Firma  participante



Firma profesor responsable



## VII. Fichas bibliográficas

## VII.I FICHA BIBLIOGRÁFICA N°1

Tabla 89

Título	Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje.
Autor/as	Leonela Yajaira Granda-Asencio. Byron Patricio Ordoñez-Ocampos. Jonathan Edmundo Aguirre-Labanda.
Base de datos o buscador en donde encontró el artículo	Dialnet.
Nombre Revista	Revista científica Portal de la Ciencia.
Año	2023.
Número y volumen	N°2 , volumen 4.
Link del artículo	<a href="https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365">https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365</a>
Cita en formato APA 7	(Granda-Asencio et al., 2023)
	Granda-Asencio, L. J., Ordoñez-Ocampos, B. P., & Aguirre-Labanda, J. E., (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. Revista Portal de la Ciencia, 4(2), 256-269. DOI: <a href="https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365">https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365</a> .

Tabla 90

<b>Resumen del diseño teórico y metodológico (máximo 200 palabras)</b>
<p>El artículo parte del problema del bajo rendimiento escolar en diversas asignaturas, el cual se relaciona directamente con las dificultades en comprensión lectora. En América Latina, los y las estudiantes presentan dificultades significativas para comprender e interpretar textos, lo que dificulta su aprendizaje en asignaturas clave como Matemáticas, Lengua Castellana o Ciencias.</p> <p>¿Qué se entiende por comprensión lectora? ¿Cuál es la importancia de los niveles de comprensión lectora?, ¿Qué factores y dimensiones fundamentan las habilidades de</p>

---

comprensión?, ¿Qué estrategias se pueden utilizar para mejorar el discernimiento de un texto? y ¿Cómo influye la comprensión lectora en las otras áreas del conocimiento?.

El marco conceptual se centra en la comprensión lectora como una habilidad transversal para el aprendizaje. Se abordan teorías sobre los niveles de comprensión, el papel de la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento reflexivo en el proceso educativo y se consideran estudios internacionales que evidencian el impacto de la comprensión lectora en los logros académicos.

La investigación es de tipo cualitativo y se basa en revisar y analizar documentos y estudios ya existentes. No trabaja con personas directamente, sino que analiza investigaciones anteriores sobre comprensión lectora. Para hacer esto, los autores interpretan los textos (hermenéutica) y dividen la información en partes para entenderla mejor, y luego la juntan para sacar conclusiones (analítico-sintético).

#### **Ideas centrales y citas relevantes del texto (máximo 500 palabras)**

El artículo destaca que la comprensión lectora es una habilidad clave para el éxito académico, ya que permite a los y las estudiantes acceder, interpretar y reflexionar críticamente sobre los contenidos de diversas asignaturas. En América Latina, uno de los principales desafíos educativos es que los y las estudiantes no logran más allá de una lectura literal, lo que afecta directamente en su desempeño escolar. Por ende, también se mencionan los tres niveles fundamentales de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, explicando sus características y la progresiva complejidad que implican. En primer lugar, el nivel literal se relaciona con la habilidad de identificar información explícita en el texto. En segundo lugar, el nivel inferencial implica la habilidad de interpretar y deducir información no expresada directamente. En tercer lugar, el nivel crítico supone que el lector emite juicios valorativos a partir de argumentos lógicos, aplicando sus propios valores y creencias para analizar el contenido del texto.

Además, el texto identifica factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora, tanto internos como externos, destacando la atención, la motivación, la memoria y la intervención docente como aspectos claves para lograr un aprendizaje significativo y sostenido en el tiempo. Es así como se enfatiza que la mejora de esta habilidad debe

---

---

abordarse desde enfoques pedagógicos que integren estrategias significativas y contextualizadas.

Como señalan dentro de sus conclusiones Granda-Asencio et al. (2023):

La comprensión lectora es una acción completamente necesaria para mediar el aprendizaje en las áreas básicas: Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Es la principal herramienta para el crecimiento personal y desenvolvimiento en la sociedad. La no asimilación de esta habilidad repercute en el aprendizaje de otras disciplinas. (P.265).

Además, mencionan el foco de la intervención docente “En este sentido, el docente juega un rol vital a través de la creación de ambientes de aprendizaje y la realización de actividades que motiven la participación de los estudiantes en la lectura” (Granda-Asencio et al., 2023, p.262).

**Conclusión del artículo según la pregunta de investigación (máximo 50 palabras)**

La investigación concluye que la comprensión lectora es esencial para el aprendizaje, ya que permite construir significados a través del pensamiento y procesos mentales. Su desarrollo, influido por factores internos y externos, impacta directamente en el desempeño académico y social, siendo clave para otras áreas del conocimiento.

**Observaciones personales e interpretación/es relacionadas con su proyecto de investigación (máximo 300 palabras).**

Este artículo entrega aportes relevantes para mi investigación, ya que vincula directamente la comprensión lectora con el rendimiento académico en diversas asignaturas. Uno de los principales aportes teóricos es la identificación de la comprensión lectora como habilidad transversal, siendo esta no solo del área de Lengua y Literatura, más bien una habilidad transversal tanto académica como personal.

Además, se involucra el abordaje de los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), lo que enriquece el marco conceptual de mi investigación, ya que permite estructurar de manera más clara las habilidades lectoras que deseo observar y fortalecer en los y las estudiantes.

---

---

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque cualitativo basado en análisis documental me resulta pertinente, ya que permite una comprensión profunda del fenómeno sin necesidad de trabajar directamente con participantes en una etapa inicial del estudio. Esto puede servir de base para una futura triangulación con datos empíricos.

Por último, entre las conclusiones o resultados que es posible evidenciar, se encuentra el resultado que señala la importancia del rol docente en la mejora de la comprensión lectora, ya que confirma la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas activas, motivadoras y contextualizadas. Esta perspectiva respalda mi intención de incorporar actividades centradas en la lectura comprensiva crítica en el aula, considerando las características individuales de cada estudiante y el entorno donde aprenden. Además, destaca la necesidad de crear ambientes donde la lectura no sea una obligación, sino una experiencia significativa, lo cual es relevante considerar en mi propuesta de intervención.

---

## VII.II BIBLIOGRÁFICA N°2

Tabla 91

Título	Comprensión lectora y rendimiento académico.
Autor/as	José Luis Valdez Asto.
Año	2022.
Nombre Revista	Revista científica Tecno humanismo.
Número y volumen	N°4 , volumen 2.
Base de datos o buscador en donde encontró el artículo	Google scholar.
Link del artículo	No posee link.
Cita en formato APA 7	Valdez, J. L. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. TecnoHumanismo. Revista Científica, 2(4), 44-66.

Tabla 92

<b>Resumen del diseño teórico y metodológico (máximo 200 palabras)</b>
Este estudio busca comprender cómo la habilidad lectora influye en el rendimiento académico. El problema que orienta la investigación es la baja comprensión lectora

---

observada en estudiantes y cómo esta puede afectar su desempeño escolar. No presenta pregunta explícitamente pero si busca dar respuesta a la relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico.

El marco conceptual se apoya en modelos como el de lectura como habilidad inteligente (que plantea que la comprensión mejora con práctica), el modelo interactivo (que resalta la interacción entre lector y texto), y el modelo transaccional (que considera el contexto como parte clave del proceso lector). También se abordan los niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) y los procesos psicológicos implicados en la lectura.

En cuanto al enfoque metodológico, el estudio es de tipo descriptivo–correlacional y de corte transversal, ya que busca observar la relación entre variables en un momento específico. Se utiliza el método hipotético-deductivo, que parte de supuestos teóricos para llegar a conclusiones. Aunque no se detalla el muestreo ni el análisis de datos específicos, el autor apoya sus planteamientos en observaciones y experiencias dentro del ámbito educativo, proponiendo estrategias motivadoras como el uso de historietas para fomentar la lectura.

**Ideas centrales y citas relevantes del texto (máximo 500 palabras)**

El artículo propone que la comprensión lectora es un factor decisivo en el rendimiento académico, ya que permite al estudiante acceder, interpretar y aplicar los conocimientos de diferentes áreas. Uno de los resultados clave que se presenta es que la lectura no debe considerarse una actividad aislada, sino una habilidad que influye directamente en el aprendizaje escolar. Esto se debe a que comprender un texto va más allá de decodificar palabras; implica interpretar, relacionar ideas y construir significados a partir del contenido y de la experiencia personal del lector.

Otro hallazgo importante es que existen diferentes niveles de comprensión lectora —literal, inferencial y crítico-valorativo—, y que el desarrollo de estos niveles permite a los y las estudiantes no solo recordar información, sino también reflexionar, cuestionar y emitir juicios sobre lo que leen. El texto enfatiza que los y las estudiantes que logran avanzar hacia

---

---

niveles más complejos de comprensión tienden a mostrar un mejor desempeño académico general.

Además, se destaca que el desarrollo de la comprensión lectora depende de múltiples factores, como los procesos psicológicos involucrados (atención, memoria, inferencia), las características del texto, y el propósito con que se lee. El artículo señala que es necesario generar condiciones de lectura que sean significativas y motivadoras para los y las estudiantes, pues esto influye en la calidad de la comprensión. En esa línea, se propone el uso de materiales didácticos atractivos como las historietas, que pueden despertar el interés por la lectura y hacer del proceso lector una experiencia placentera y efectiva.

Finalmente, el autor concluye que fortalecer la comprensión lectora impacta positivamente en el rendimiento académico porque mejora la capacidad de razonar, analizar y aprender en distintas áreas del saber. Por eso, se plantea que una enseñanza centrada en estrategias activas y motivadoras puede ser clave para mejorar los resultados educativos.

Valdez (2022), “intervienen todas sus capacidades de forma simultánea, por lo que es un proceso bio-psicológico, afectivo y social, donde el lector va a ser capaz de establecer una relación con lo que ha leído” (p. 68).

Valdez (2022) quien asume que en el proceso lector incluye 3 elementos, en primer lugar quien lee , es decir, la persona . En segundo lugar , el texto, pues se requiere que el lector lea, y por último, la actividad o la acción que el sujeto desempeña sobre el texto.

**Conclusión del artículo según la pregunta de investigación (máximo 50 palabras)**

La investigación concluye que existe una relación directa y positiva entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, destacando que mejorar las habilidades lectoras mediante estrategias motivadoras favorece el aprendizaje integral y el desempeño escolar en diversas áreas del conocimiento.

**Observaciones personales e interpretación/es relacionadas con su proyecto de investigación (máximo 300 palabras).**

---

---

El artículo ofrece valiosos aportes teóricos para mi investigación, al profundizar en los diferentes modelos de comprensión lectora y sus procesos psicológicos, me permite fundamentar mejor el enfoque. La diferenciación entre niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) es especialmente útil para diseñar instrumentos y actividades que evalúen no solo la memorización sino también la habilidad de interpretación y reflexión de los y las estudiantes. Además, la importancia que se da a la interacción entre lector, texto y contexto destaca la importancia de considerar características socioculturales en el análisis de la comprensión lectora, lo que enriquecerá la perspectiva de mi investigación.

Metodológicamente, el artículo plantea un enfoque descriptivo-correlacional y el uso del método hipotético-deductivo, herramientas adecuadas para establecer relaciones entre variables sin intervención experimental directa. Esta aproximación es coherente con mi proyecto, que busca identificar cómo la comprensión lectora se vincula con otros factores académicos, permitiéndome tomar como referencia este diseño para estructurar la recolección y análisis de datos. Aunque no se detalla el muestreo, el enfoque transversal es práctico para obtener una visión puntual de la situación actual, útil para diagnósticos iniciales en contextos escolares.

Un resultado particularmente relevante para mi proyecto es la confirmación de que motivar a los y las estudiantes con estrategias lúdicas, como el uso de historietas, mejora su interés por la lectura y, por ende, su comprensión y rendimiento. Esto reafirma la necesidad de incluir en mi investigación propuestas didácticas activas que impulsen la motivación y no solo la técnica lectora, lo que puede facilitar una mejor transferencia hacia aprendizajes significativos en otras áreas.

---

## VII.III FICHA BIBLIOGRÁFICA N°3

Tabla 93

---

Título	El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión.
Autor/as	Macarena Silva Trujillo.
Año	2014.

---

Nombre	Innovación educativa.
Revista	
Número y volumen	N° 64, Vol. 14.
Base de datos o buscador en donde encontró el artículo	Scielo.
Link del artículo	<a href="https://biblat.unam.mx/hevila/Innovacioneducativa/2014/vol14/no64/4.pdf">https://biblat.unam.mx/hevila/Innovacioneducativa/2014/vol14/no64/4.pdf</a>
Cita en formato APA	Silva, M. S. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. <i>Innovación Educativa</i> (México, DF), 14(64), 47-55.
7	

**Tabla 94**


---

**Resumen del diseño teórico y metodológico (máximo 200 palabras)**

---

El problema que aborda la investigación es que en Latinoamérica muchos estudiantes presentan dificultades para comprender textos, incluso después de aprender a leer. La pregunta que guía el artículo es: ¿Qué factores explican estas dificultades en la comprensión lectora y cómo se pueden trabajar desde edades tempranas para mejorarla?

El marco conceptual se basa en la idea de que leer no es solo reconocer palabras, sino también comprenderlas en contexto. Por eso, se consideran fundamentales habilidades como el vocabulario profundo, el conocimiento gramatical, la capacidad de hacer inferencias, monitorear lo que se entiende y organizar la información en forma coherente, especialmente a través de la narrativa. Estas habilidades están respaldadas por investigaciones previas sobre lectura, lenguaje oral y desarrollo cognitivo.

Desde el punto de vista metodológico, el artículo se presenta como una revisión teórica, por lo tanto, no utiliza un muestreo ni recolección de datos nuevos. En cambio, analiza

---

---

estudios internacionales y evidencia empírica existente para argumentar que es necesario comenzar a trabajar la comprensión desde los primeros niveles educativos. El análisis se basa en la comparación crítica de distintas investigaciones y propone orientaciones para futuras prácticas pedagógicas.

**Ideas centrales y citas relevantes del texto (máximo 500 palabras)**

El artículo “El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica” de Macarena Silva Trujillo plantea una reflexión crítica sobre las limitaciones del enfoque tradicional en la enseñanza de la lectura, centrado casi exclusivamente en la decodificación, y destaca la necesidad urgente de incorporar la comprensión como un eje central desde los primeros años de escolaridad. La autora argumenta que comprender un texto no es una habilidad que surja automáticamente al dominar el código escrito, sino que requiere del desarrollo intencionado de competencias lingüísticas más complejas, como el vocabulario, la gramática y las habilidades discursivas.

Una primera idea central del texto es que los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado la enseñanza de la decodificación, relegando la comprensión lectora a etapas más avanzadas. Esta práctica se basa en la creencia de que comprender será una consecuencia natural del aprendizaje del código, lo cual la autora rebate con evidencia empírica y teórica. Según señala, “la comprensión no deriva de manera automática de este proceso y, además, que la decodificación adecuada no asegura la comprensión lectora” (Silva, 2014, p. 50).

En segundo lugar, el texto destaca la estrecha relación entre lenguaje oral y comprensión lectora. A través de diversos estudios, se demuestra que el desarrollo del vocabulario, la comprensión gramatical y la capacidad de hacer inferencias son habilidades del lenguaje oral que impactan directamente en la lectura comprensiva. Estas habilidades no solo se vinculan con el reconocimiento de palabras, sino con la posibilidad de construir sentido a partir del texto escrito.

Una tercera idea central es el valor formativo de la narrativa como herramienta para fortalecer la comprensión. La autora resalta que el discurso narrativo expone a los/as

---

---

niños/as a estructuras lingüísticas complejas, fomenta la organización del pensamiento y permite practicar inferencias y monitoreo de la comprensión de manera natural. “La narrativa abre también una ventana para practicar estas habilidades” (Silva, 2014, p. 52), señala, en alusión a la posibilidad de generar instancias reflexivas durante la lectura de cuentos.

Finalmente, se plantea que trabajar la comprensión desde edades tempranas no solo impacta en el desempeño académico, sino que es clave para asegurar la participación social de los estudiantes en el mundo letrado. En este sentido, el artículo vincula los bajos resultados obtenidos por los países latinoamericanos en pruebas como PISA con la falta de un enfoque integral de la lectura, donde se desarrolle tanto la decodificación como la comprensión.

**Conclusión del artículo según la pregunta de investigación (máximo 50 palabras)**

El artículo concluye que para mejorar la comprensión lectora en Latinoamérica es fundamental enseñar desde edades tempranas habilidades lingüísticas orales complejas, especialmente a través de la narrativa, integrando este enfoque con la decodificación para favorecer una comprensión profunda y sostenida del texto escrito.

**Observaciones personales e interpretación/es relacionadas con su proyecto de investigación (máximo 300 palabras).**

El artículo de Macarena Silva me aporta varias ideas muy útiles para mi proyecto sobre las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de I y II medio. Uno de los aportes más importantes es que no basta con que los estudiantes lean bien en voz alta o decodifiquen las palabras; para comprender realmente un texto, necesitan desarrollar otras habilidades, cómo entender el significado de las palabras, hacer inferencias y reflexionar sobre lo que leen. Esto me ayuda a entender por qué muchos estudiantes en enseñanza media leen fluidamente, pero igual no logran entender del todo lo que leen.

En lo metodológico, aunque el artículo no presenta una investigación con datos nuevos, entrega una buena base de estudios anteriores que explican qué aspectos del lenguaje oral y escrito influyen en la comprensión. Esto me sirve para pensar cómo observar o

---

---

evaluar esas dificultades en los y las estudiantes, y qué preguntas o actividades podría usar en mi investigación para detectarlas mejor.

Un resultado que me pareció muy interesante es el rol que cumple la narrativa (como los cuentos, relatos, historias) en el desarrollo de la comprensión. Aunque muchas veces se trabaja más con textos informativos en media, la autora plantea que contar y entender historias ayuda mucho a mejorar la comprensión porque obliga a conectar ideas, entender causas, consecuencias y seguir el hilo de lo que pasa. Creo que esto se puede aplicar muy bien con jóvenes, usando textos que les interesen, y puede ser una forma más cercana y entretenida de trabajar la comprensión lectora en clases. Sin duda, me da ideas para probar nuevas estrategias en mi proyecto.

---

## VII.IV Ficha 1 Contextualización y análisis del establecimiento educativo

Tabla 95

Nombre de la Institución	X
Niveles educativos de la Institución	Multigrados (Pre-kínder a 2° básico, 3° a 6° básico, 7° y 8° básico, I° y II° medio y III° y IV° medio).
Dependencia administrativa (subvencionada, municipal o particular)	Particular subvencionado.
Matrícula actual (cantidad total de estudiantes del establecimiento)	89 estudiantes.
Promedio de alumnos por curso y cantidad de cursos por cada nivel	Dentro del promedio de estudiantes por curso, estos se consideran de acuerdo a las 3 modalidades ; ambulatorio, hospitalizados y domicilio, dando lugar a 5 multigrados:  En primer lugar el multigrado de pre kínder a 2° básico (compuesto por 4 cursos) tiene un promedio de 13 estudiantes.

---

En segundo lugar el multigrado de 3° a 6° básico (compuesto por 4 cursos) tiene un promedio de 20 estudiantes.

En tercer lugar el multigrado de 7° y 8° básico cuenta con un promedio de 16 estudiantes.

En cuanto a I° y II° medio, el multigrado cuenta con 19 estudiantes. Por último, III° y IV° medio se compone por 21 estudiantes.

Indique los/as docentes de educación especial y asistentes de la educación que colaboran (cantidad, horas y funciones de docentes, psicólogas/os, terapeutas ocupacionales u otras/os).

### **Docentes diferencial**

Marisol Torres (docente diferencial) cuenta con un contrato de 44 horas cronológicas, de las cuales 38 son pedagógicas lectivas y 20 no lectivas (45 minutos). Es docente jefe de los multigrados de I° y II° medio, y de III° y IV° medio. Imparte asignaturas como orientación, música, lenguaje y comunicación, lengua y literatura, educación ciudadana, filosofía, además de atención a estudiantes hospitalizados.

Su distribución horaria incluye, 4 horas asignadas a orientación ( 2 horas para cada multigrado; I° y II° medio y III° y IV° medio), 5 horas para música en todos los multigrados (1 hora para cada multigrado), 12 horas para lenguaje y comunicación en básica (impartiendo 4 horas en los siguientes multigrados; pre kínder a 2° básico, 3° a 6° básico y 7° y 8° básico), 6 horas para lengua y literatura en enseñanza media (4 horas asignadas a I° y II° medio y 2 horas a III° y IV° medio), 2 horas enfocadas en filosofía, asimismo 2

---

---

horas en educación ciudadana, ambas enfocadas en IIIº y IVº medio y 5 horas para atención hospitalaria.

Catalina Miranda (docente diferencial) cuenta con un contrato de 40 horas cronológicas, de las cuales 35 son pedagógicas lectivas y 13 no lectivas (45 minutos). Es docente jefe de los multigrados de Pre Kínder a 2º básico y de 3º a 6º básico. Dentro de sus asignaturas se encuentran orientación, matemáticas, historia y geografía, ciencias naturales, y atención hospitalaria.

Su jornada contempla 2 horas de orientación (1 hora para cada multigrado asignado como jefatura), 8 horas de matemáticas ( 4 horas para cada multigrado; pre kínder a 2º básico y 3º a 6º básico), 10 horas de historia y geografía en todos los multigrados (distribuidas en 2 horas para cada nivel), 9 horas de ciencias naturales ( 2 horas para pre kínder a 2º básico, 3º a 6º básico, 7º y 8º básico, mientras que para Iº y IIº medio, se destinan 3 horas) y 4 horas de atención a estudiantes hospitalizados.

Catalina Umaña (docente diferencial) cuenta con un contrato de 30 horas cronológicas, de las cuales 26 son pedagógicas lectivas y 14 no lectivas (45 minutos). Es docente jefe del multigrado de 7º y 8º básico. Imparte orientación, educación física y recreativa (EFI), artes visuales, atención a

---

---

hospitalizados y atención a estudiantes de corta estadía.

Entre sus responsabilidades, destacan 1 hora de orientación enfocado al curso de jefatura, 8 horas en EFI en todos los multigrados ( 2 horas enfocadas a pre kínder a 2º básico, 3º a 6º básico y IIIº y IVº medio, mientras que solo se destina 1 hora para 7º y 8º básico , como también, para Iº y IIº medio) 6 horas en artes visuales en todos los multigrados ( 1 hora para pre kínder a 2º básico, como también para 3º a 6º básico, por otra parte, se imparte 2 horas en los multigrados de 7º y 8º básico, Iº y IIº medio y IIIº y IVº medio), y 8 horas dedicadas a la atención directa a estudiantes hospitalizados y de corta estadía.

Fernando Díaz (docente de matemáticas) cuenta con un contrato de 22 horas cronológicas, de las cuales 19 son pedagógicas lectivas y 10 no lectivas (45 minutos). Dentro de sus asignaturas se encuentran matemáticas, física, ciencias para la ciudadanía y atención hospitalizados.

Su carga horaria se distribuye en 10 horas de matemáticas, de las cuales 4 corresponden a 7º y 8º básico, 4 a Iº y IIº medio y 2 para IIIº y IVº medio, 6 horas en física, destinando 2 horas pedagógicas a los siguientes multigrados; 7º y 8º básico, Iº y IIº medio y IIIº y IVº medio, 2 horas destinadas a impartir la asignatura de ciencias para la

---

---

ciudadanía en IIIº y IVº medio, por último, 1 hora para atención a hospitalizados.

Mitzy Castro (Docente en inglés) cuenta con un contrato de 12 horas cronológicas, de las cuales 10 son pedagógicas lectivas y 6 no lectivas (45 minutos). Dentro de sus asignaturas se encuentra inglés y atención a hospitalizados.

Sus actividades dentro del aula radican en 8 horas dedicadas a inglés en todos los multigrados destinando 2 horas a cada uno, a excepción de pre kínder a 2o básico (quienes no cuentan con inglés).

Por otro lado, destina 2 horas a la atención a hospitalizados.

Por último, se cuenta con una Psicóloga, la cual se desempeña un total de 37 horas en las diversas aulas hospitalarias de la región de O'Higgins.

Sus principales funciones son: gestionar el contacto con los dispositivos externos, entregar estrategias a los y las docentes sobre desregulación emocional, intervenir con estudiantes y apoyar en labores o talleres.

Indique tipo de establecimiento (urbano o rural) y el índice de Vulnerabilidad

Refiérase al NSE (Nivel Socioeconómico) de la comunidad educativa -particularmente de las familias.

El establecimiento es urbano.

En cuanto al índice de vulnerabilidad a nivel fundacional, es decir, considerando todas las aulas hospitalarias es vulnerable, contando con un 40% de vulnerabilidad.

Sin embargo, considerando el índice de vulnerabilidad, al mismo tiempo, que el nivel

---

---

socioeconómico (NSE) de la comunidad educativa del aula hospitalaria del hospital regional de Rancagua, este es incalculable, puesto que, debido a la gran diversidad existente de familias, existen contexto de alto nivel socioeconómico, tales como; hijos/as de profesionales, universitarios o técnicos, como también, existen contextos donde los/as apoderados/as no han completado la enseñanza media y se desempeñan dentro de trabajos obreros.

Identifique y describa planes y programas de apoyo con los que cuenta el establecimiento con foco en la atención a la diversidad. Por ejemplo, el plan de apoyo a la inclusión que implementa acciones para estudiantes extranjeros; programas o planes con foco en la extrema vulnerabilidad; programas o planes para evitar la deserción escolar.

***¿Estos planes y programas de apoyo permiten responder a la diversidad necesidades de los estudiantes? (considere estudiantes inmigrantes, con NEE u otro).  
Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito***

Entre los planes y/o programas de apoyo existentes en el aula hospitalaria, estos adquieren un enfoque no solo pedagógico sino más bien integral:

En primer lugar, existe el programa enfoque perfil humano (PH) el cual se basa en conocer a profundidad a los y las estudiantes, es decir, intereses, emociones, pasiones y motivaciones con el fin de fomentar un ambiente de aprendizaje más personalizado a través de diseñar actividades que consideren sus necesidades individuales, buscando así, aumentar la motivación y participación de los y las estudiantes.

En segundo lugar, se encuentra el Programa de Atención Remota Educativa Domiciliaria (PARED), el cual surge en el año 2017 con el fin de entregar atención educativa a aquellos/as estudiantes que debido a su condición de salud se encuentran en aislamiento. Entonces, este programa se focaliza

---

---

en atención educativa individual y/o grupal por vías remotas, tales como; WhatsApp o meet.

En tercer lugar, existe el Grupo de Apoyo Personalizado (GAP), el cual tiene como principal objetivo abordar las necesidades educativas específicas e individuales de estudiantes que, a pesar de las adaptaciones curriculares de su multigrado, no logran acceder al currículum adecuadamente. Por tanto, se realiza una atención educativa de nivelación.

El programa es de carácter transitorio y busca nivelar curricularmente a los y las estudiantes de acuerdo a su multigrado, y de acuerdo a la selección de estudiantes, esto se realiza por medio del equipo de docentes del aula, quienes conocen a él/la estudiante y bajo la supervisión del equipo de gestión.

Es importante mencionar, que este programa se basa desde el paradigma educativo en la formación centrada en el estudiante, por ende, se busca trabajar desde la individualidad, y no solo mejorar en el ámbito curricular, sino que también busca potenciar habilidades sociales, comunicativas y emocionales.

En cuarto lugar, se llevan a cabo Talleres Socioemocionales (TASE), considerando que el 85% son ingresos por salud mental, y debido a la petición urgente de docentes en abordar el cuidado de la salud mental, se implementan los

---

---

talleres socioemocionales , con el fin de abordar las necesidades socioemocionales de los y las estudiantes, las cuales son identificadas por medio de la coordinación entre docentes , entre las cuales se han seleccionado temáticas tales como, empatía, trabajo en equipo, tolerancia y respeto, resolución de conflictos, autocuidado en redes sociales, entre otros.

Por último, el programa Habilidades para la Vida (HAVI), busca otorgar herramientas para su autonomía, autodeterminación y modelar destrezas para la vida adulta a aquellos/as estudiantes que se encuentren en situación de discapacidad intelectual y estén cursando sus últimos dos años de enseñanza media, es decir, ad portas de egresar del sistema educativo obligatorio.

### **Fortalezas y debilidades**

Los programas implementados muestran una respuesta integral y diferenciada ante la diversidad de necesidades que presenta la población estudiantil del aula hospitalaria. Se observa una preocupación por estudiantes con NEE: tanto cognitivas como emocionales, en situación de aislamiento por salud, en situación de discapacidad intelectual, que requieren nivelación curricular y con necesidades de apoyo socioemocional.

---

---

Dentro de las fortalezas, es posible evidenciar el enfoque integral de los programas, la personalización de la enseñanza, la coordinación entre docentes, la flexibilidad en las modalidades de atención y la preocupación tanto por el ámbito curricular como socioemocional.

No obstante, también se identifican algunas debilidades, como la falta de lineamientos formales y horarios específicos para el funcionamiento del programa GAP, la limitada cobertura de los talleres socioemocionales para estudiantes en modalidad remota, y la dependencia de una sola persona para la implementación del enfoque PH, lo que restringe su alcance. Asimismo, se observa una escasez de recursos tecnológicos que podría afectar la calidad de la atención remota.

Describa brevemente la infraestructura y accesibilidad a los distintos espacios de la escuela: salas, espacios para deporte, estudio, recreación, salas de aprendizajes de las diversas asignaturas como ciencias o música, etc.

***¿La infraestructura del establecimiento es adecuada para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?, ¿Permite diversidad***

El Aula Hospitalaria se encuentra en el 3er piso de las dependencias del hospital regional de Rancagua, al costado de la UCI adulto.

El Aula cuenta con tres salas para la realización de clases: dos de ellas son pequeñas y una más grande, la cual se divide en dos espacios mediante pizarras móviles para permitir la atención simultánea de multigrados. No existe una distinción específica por asignaturas, ya que todos los espacios son de uso múltiple y se adaptan según la asignatura del momento.

---

---

***de actividades, usos de recursos, etc.? Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito.***

En cuanto a equipamiento, el aula cuenta con gran cantidad de recursos didácticos: dispone de pizarra tradicional, pizarra digital, proyectores, acceso estable a internet, así como una amplia variedad de materiales pedagógicos y gráficos (cartulinas, reglas, goma eva, cuadernos, lápices, blocks, entre otros). Esto permite abordar diversos contenidos de forma flexible y adaptada al nivel y condición de cada estudiante.

Si bien los espacios son accesibles, su tamaño reducido limita la movilidad y dificulta la habilitación de áreas diferenciadas para otras actividades.

El hospital dispone de una cancha que podría usarse para actividades físicas o deportivas, aunque ésta queda a las afueras, dando así un trayecto largo, en el cual han sucedido diversos inconvenientes relevantes.

#### Fortalezas y debilidades

Entre las fortalezas, destaca la gran cantidad de materiales pedagógicos disponibles, el acceso a internet, la existencia de aire acondicionado y el compromiso por adaptar el entorno a las necesidades de cada estudiante.

Sin embargo, existen también algunas falencias importantes: dentro de la infraestructura, se encuentra la falta de espacios definidos para recreación, puesto que los y las estudiantes no cuentan con un espacio propio asignado a los

---

---

recreos, la escasa ventilación natural debido a las restricciones de abrir ventanas, debido a que el 85% de estudiantes presentan diagnóstico de salud mental y éstos se encuentran sin protección y la interferencia de ruido cuando la sala grande es compartida simultáneamente por dos grupos.

Describe instancias de colaboración con redes comunitarias, como consultorios, Oficinas de Protección de la Infancia, ONG, fundaciones, empresas u otras.

En el aula hospitalaria, las instancias de colaboración con redes comunitarias son relevantes para asegurar un enfoque integral en el proceso educativo y socioemocional de los y las estudiantes, permitiendo generar los apoyos necesarios.

***¿Cómo se efectúan estas instancias de colaboración?, ¿Quiénes participan?, ¿Qué beneficios tiene para los estudiantes participar con estas redes de apoyo? .***

***Describe las fortalezas y debilidades en este ámbito.***

Es sabido que, dentro de las redes de apoyo, existen clasificaciones entre externas e internas, y formales y no formales. Para el caso del aula hospitalaria, la colaboración se realiza principalmente con entidades formales, tanto internas como externas, entre las cuales se pueden destacar:

Tribunales de justicia en el ámbito familiar, quienes determinan acciones a seguir con los menores y sus familias.

Programas de Intervención Especializada (PIE), orientados a la recuperación integral de niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de vulneraciones graves de derechos.

---

---

Colegios de origen, donde los/as estudiantes asistían regularmente, incluyendo sus Programas de Integración Escolar y duplas psicosociales.

Consultorios, dispositivos públicos que brindan atención médica ambulatoria.

Hospital de Día, que actúa como alternativa a la hospitalización psiquiátrica, promoviendo un rol activo del paciente.

COSAM, centros especializados en salud mental y atención psiquiátrica.

Municipalidades, a través de sus diversos departamentos de apoyo a la infancia, la educación, la cultura o la salud.

Universidades, mediante prácticas profesionales, pasantías e investigaciones aplicadas.

CEPIJ – PRM, programas dedicados a la protección y reparación de niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos.

Equipos de Salud, compuestos por médicos, enfermeros, terapeutas y otros profesionales que colaboran desde el recinto hospitalario.

Estas colaboraciones se concretan a través de reuniones una vez al mes con los dispositivos, tales como COSAM y hospital de día. Sin embargo, con los equipos mejorados la situación es más compleja por temas de horarios disponibles para reunión, aún así se mantiene el contacto

---

---

constante, puesto que, el contexto educativo y la condición de salud son factores fundamentales para los y las estudiantes, por ende, se coordinan a través de las bajadas de información de un contexto a otro, considerando las recomendaciones de los médicos , con el fin de resguardar el bienestar físico y mental del estudiantado.

Dentro de los beneficios que brinda a los y las estudiantes, destacan la atención integral, en la cual se abordan dimensiones educativas, médicas, emocionales y sociales, mayor continuidad educativa, incluso en contextos de hospitalización o tratamiento prolongado, acompañamiento emocional y psicosocial, fundamental en situaciones de crisis. Apoyo en la reinserción escolar, articulando con colegios de origen y promoción de derechos y protección, especialmente en casos de vulneración.

Indague y describa sobre la existencia de instancias de perfeccionamiento para los integrantes de la comunidad (docentes y no docentes).

***¿Existen instancias de perfeccionamiento docente?,***

En el Aula Hospitalaria del Hospital Regional de Rancagua, se observa una diferencia significativa entre la visión institucional y la percepción del cuerpo docente en relación con las oportunidades de perfeccionamiento profesional.

Según Javiera Martin, encargada de la gestión del aula, sí existen instancias de perfeccionamiento docente. Ella menciona cursos impartidos por el

---

---

***¿Este perfeccionamiento docente con qué aspectos del quehacer docente se vinculan?, es decir, ¿Este perfeccionamiento impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes?***

***Según la percepción de los docentes, ¿En qué áreas o ámbitos de su quehacer necesitan perfeccionarse?***  
***Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito.***

CPEIP y, actualmente, un curso sobre bienestar emocional docente financiado por la Fundación Inclusiva. Además, destaca la posibilidad de acceder a diplomados, magísteres y congresos internacionales de la Red Latinoamericana de Aulas Hospitalarias (como los realizados en Panamá, Argentina y Colombia), cuyos gastos de estadía y pasajes son cubiertos por la fundación.

Por su parte, los docentes también mencionan su participación en estos congresos internacionales; sin embargo, no los reconocen como verdaderas instancias de perfeccionamiento profesional, ya que los perciben más como espacios de exposición institucional o de representación, que como instancias formativas que contribuyan directamente al desarrollo de nuevas herramientas o conocimientos aplicables a su labor docente. Además, manifiestan que no existen instancias sistemáticas, planificadas ni accesibles para perfeccionarse en las áreas específicas que demanda su contexto.

De acuerdo a Las oportunidades formativas señaladas por la gestión institucional se vinculan a temas clave para el aula hospitalaria, como el bienestar emocional docente y la educación inclusiva. Sin embargo, si estas instancias no son vividas ni valoradas por los docentes como espacios de aprendizaje profesional efectivo, su impacto en la mejora del quehacer docente y, por

---

---

ende, en los aprendizajes de los estudiantes, se ve limitado.

### **Percepción docente sobre necesidades de perfeccionamiento**

Los docentes expresan la necesidad de formarse en áreas directamente relacionadas con su realidad pedagógica: adaptación curricular en contextos de hospitalización, estrategias inclusivas, trabajo colaborativo con equipos médicos, manejo emocional y estrategias de evaluación flexibles. Estas necesidades surgen de los desafíos propios de trabajar con estudiantes en condición de enfermedad, en un entorno no tradicional de aprendizaje.

### **Fortalezas y debilidades en este ámbito**

Por lo tanto, entre las fortalezas se destaca la disposición institucional para financiar ciertos cursos o eventos y el compromiso de algunos docentes en participar en instancias formativas cuando pueden. Sin embargo, la principal debilidad radica en la desconexión entre la oferta institucional y la percepción de los docentes respecto a su valor formativo. También se evidencia una carencia de políticas claras de perfeccionamiento continuo, además de la falta de tiempo y planificación que permita a los docentes acceder a espacios de formación contextualizados y pertinentes a su quehacer.

---

Acá puede agregar otro aspecto que usted considere relevante a observar y que no está en la ficha.

**Tabla 96**

<b>PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)</b>	
<p>Sintetice nudos críticos del diagnóstico institucional identificando problemáticas descritas sobre prácticas desarrolladas en el establecimiento educativo.</p> <p><b><i>En relación a la misión del PEI:</i></b></p> <p><b><i>¿Se declara una perspectiva inclusiva como parte de la misión de la institución?</i></b></p> <p><b><i>¿Las metas y objetivos del establecimiento se declaran explícitamente?</i></b></p> <p><b><i>¿Observa coherencia entre la misión, los objetivos y la práctica educativa?, ¿Qué acciones observa que le permiten observar o no la coherencia?</i></b></p>	<p>El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento declara una orientación clara hacia una educación inclusiva, participativa y centrada en el desarrollo integral del estudiantado. Se destaca una misión que promueve la formación en valores, el respeto por la diversidad, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de habilidades cognitivas, afectivas y sociales. La visión refuerza este compromiso, proyectando una comunidad educativa que busca consolidarse como un espacio inclusivo, innovador y con altos estándares académicos.</p> <p>Sin embargo, al contrastar estas declaraciones con las prácticas pedagógicas observadas, se identifican diversos nudos críticos que tensionan la coherencia entre el discurso institucional y su aplicación en el aula. Si bien existe una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y el compromiso docente, la inclusión no se manifiesta de manera sistemática ni transversal en todas las áreas del quehacer educativo.</p> <p>Por ejemplo, el enfoque inclusivo se refleja con mayor fuerza en la asignatura de Lenguaje, donde se observa</p>

---

una planificación intencionada para abordar la comprensión lectora con apoyo docente constante, diversificación de recursos y acompañamiento individualizado. No obstante, en asignaturas como Matemáticas, predominan estrategias tradicionales, con escaso uso de materiales concretos y limitada adaptación metodológica, lo que evidencia una brecha entre la teoría del PEI y la práctica pedagógica diaria.

A nivel organizativo, se constata que las docentes diferenciales cumplen múltiples funciones: actúan como jefas de curso, responsables de asignaturas y referentes para estudiantes con NEE. Esta realidad limita la posibilidad de generar espacios de co-docencia o planificación compartida con otros profesionales del establecimiento. Las decisiones sobre adaptaciones curriculares y apoyos son mayoritariamente individuales, lo que dificulta la construcción de un trabajo colaborativo sostenido.

Respecto a la evaluación, si bien se reconoce la existencia de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, la práctica sigue centrada en la heteroevaluación y en el uso de instrumentos tradicionales, con escasa incorporación de estrategias como la autoevaluación, la coevaluación o la retroalimentación entre pares. Además, no se han implementado intervenciones evaluativas sistemáticas para mejorar los productos de

---

---

aprendizaje, lo que limita la profundidad del proceso formativo.

Por otra parte, el vínculo escuela-familia se canaliza principalmente a través de medios informales (WhatsApp, redes sociales) y formales (correo electrónico), permitiendo mantener contacto frecuente. No obstante, se identifican debilidades como la ausencia de instancias de formación para apoderados, ni actividades que fortalezcan el sentido de pertenencia comunitaria. La participación de las familias es baja, y no se observa una articulación sostenida con los tutores/as de estudiantes con NEE.

Finalmente, en el trabajo entre estudiantes, no se evidencian metodologías colaborativas aplicadas de manera sistemática. Si bien existen momentos espontáneos de ayuda mutua, no se promueve activamente el trabajo en equipo, el respeto por diferentes ideas o la construcción conjunta del conocimiento, lo que constituye una debilidad importante para una escuela que se declara inclusiva.

En síntesis, el establecimiento cuenta con un PEI que presenta una base sólida en términos de principios inclusivos y metas institucionales. Sin embargo, la implementación de dichos principios aún presenta limitaciones en aspectos clave, como la diversificación metodológica en todas las asignaturas, el trabajo colaborativo entre docentes, la evaluación formativa auténtica, la participación activa de las familias y la

---

---

promoción del aprendizaje entre pares. Estos nudos críticos representan oportunidades de mejora y puntos de partida relevantes para diseñar intervenciones pedagógicas que profundicen la inclusión y la calidad educativa, particularmente en el ámbito de la comprensión lectora.

Sintetice las fortalezas y debilidades del PEI en 5 líneas.

Considere los factores que podrían explicar tanto las fortalezas como las debilidades. (puedes introducir citas breves)

El PEI declara una orientación inclusiva y valórica clara, destacando el compromiso con una educación integral y respetuosa de la diversidad. Entre sus fortalezas se encuentra la coherencia discursiva, la promoción del respeto y la intención de mejora continua. Sin embargo, persisten debilidades en la implementación práctica de la inclusión, la diversificación metodológica y la participación activa de las familias. Estas brechas se explican en parte por la sobrecarga de roles del equipo docente y la falta de espacios sistemáticos de colaboración. La distancia entre el ideal institucional y la realidad diaria evidencia una implementación parcial de sus principios.

---

## VII.V Ficha 2. Contextualización y análisis del curso

Tabla 97

Curso	Multigrado Iº y IIº medio.
Cantidad de estudiantes	19 estudiantes de los cuales 1 asisten al aula de manera ambulatoria, dando así que 8 son parte de la atención domiciliaria y hospitalizados.
Distribución por género	5 hombres y 4 mujeres.
Estudiantes migrantes	0.
Estudiantes de extrema vulnerabilidad u otra condición, y que se vea afectada su asistencia o permanencia en la escuela.	0

Necesidades educativas especiales que atiende la escuela (diagnósticos)	85% diagnósticos asociados a salud mental, dando así solo un 15% de diagnósticos físicos, tales como; Trastorno del espectro autista (TEA) , Depresión, ansiedad, Enfermedad de Kawasaki Severa, Trastorno conductual, TDAH, Trastorno vincular, CI limítrofe, trastorno del desarrollo de la personalidad, antisocial, Síndrome Apert, Epilepsia secundaria, Osteomielitis, artritis infantil, crisis de pánico,
---	---

### Características del curso:

<p><b>Clima de aula</b></p> <p>Percepción sobre vínculos establecidos entre estudiantes del curso, calidad de las relaciones interpersonales en el aula. Dentro de este ámbito se pueden observar: participación/exclusión, conflictos y abordaje de conflictos. Normas compartidas/normas impuestas, otras.</p>	<p>El grupo curso se caracteriza por ser unido, inclusivo y empático. Los y las estudiantes suelen preocuparse por el bienestar de sus compañeros y compañeras, preguntando por ellos en casos de ausencia o desregulación emocional. Aunque existen afinidades naturales entre algunos estudiantes más extrovertidos, en general, todos mantienen relaciones de respeto, cariño y empatía, saludándose y despidiéndose de manera afectuosa.</p>
<p><b><i>¿Qué tipo de vínculos se desarrollan entre estudiantes y el profesorado?</i></b></p> <p><b><i>Describe los vínculos positivos y negativos que usted observa.</i></b></p> <p><b><i>¿Se observan conflictos entre estudiantes que afecten las dinámicas? (describa el conflicto,</i></b></p>	<p>Se observan pocos conflictos, y los que surgen son de carácter menor, principalmente relacionados con malentendidos entre dos estudiantes que tienen dificultad para dialogar cuando no coinciden en opiniones. Debido a las características del grupo, no se realizan actividades grupales de manera frecuente, ya</p>

---

***factores que gatillan estas diferencias)***

***¿Se observan conflictos entre estudiantes y profesores? (describa el conflicto, factores que gatillan estas diferencias)***

***¿Se observa participación igualitaria de todos los estudiantes en todas las asignaturas?***

***¿De qué manera se resuelven los conflictos? Describa las instancias (momentos, responsables de conducir la resolución de conflictos, estrategias, etc.)***

***Sintetice fortalezas y debilidades del clima de aula.***

que tienden a frustrarse fácilmente y les cuesta organizarse, lo que podría derivar en conflictos mayores. No se han observado situaciones de acoso o burlas entre estudiantes.

Respecto al vínculo entre estudiantes y docentes, este es cercano y cariñoso. Los estudiantes constantemente buscan interactuar con los docentes, compartiendo experiencias y mostrando afecto mediante saludos y abrazos. En situaciones de desregulación, los estudiantes acuden espontáneamente a los docentes con quienes tienen mayor confianza para pedir apoyo o ayuda.

Los conflictos que se presentan son principalmente malentendidos derivados de situaciones poco significativas, como acusaciones de trampa en juegos, que pueden provocar insultos por parte de algún estudiante. El docente interviene de inmediato, mediando la situación mediante llamados de atención, promoviendo el tiempo de calma y asegurando el distanciamiento físico para evitar una escalada del conflicto.

No se han observado enfrentamientos verbales entre estudiantes y docentes. Sin embargo, sí se presentan momentos de

---

---

tensión provocados por la actitud disruptiva de algunos estudiantes, quienes pueden negarse a trabajar, manifestar gritos fuera de contexto, golpear mesas o mostrar desinterés, requiriendo constantes llamados de atención.

En cuanto a la participación, todos los estudiantes, a pesar de manifestar en ocasiones fatiga, desmotivación o aburrimiento, terminan realizando las actividades propuestas, algunos con mayor autonomía que otros. La participación es buena en la mayoría de las asignaturas, con excepción de Matemáticas, donde se observa un alto índice de disgusto y frustración, llegando incluso a episodios de desregulación y oposición a participar.

Entre las estrategias de fomento a la participación utilizadas por los docentes se encuentran la guía constante, el uso de preguntas críticas, la retroalimentación frecuente y el diseño de actividades lúdicas o basadas en intereses de los estudiantes.

La resolución de conflictos recae, en primera instancia, en el docente a cargo. En casos de conflictos mayores, se recurre al registro de anotaciones y la intervención de la psicóloga escolar, quien lidera el equipo de convivencia. Además, existen instancias formales de diálogo

---

---

como reuniones y talleres socioemocionales (aunque la asistencia a estos talleres suele ser baja).

Fortalezas del clima de aula:

Ambiente acogedor, inclusivo y empático entre los estudiantes.

Vínculos cercanos y afectuosos con el profesorado.

Predominio de la resolución pacífica de conflictos.

Debilidades del clima de aula:

Presencia de actitudes disruptivas por parte de algunos estudiantes.

Dificultades académicas relacionadas con la atención, motivación y desempeño en asignaturas troncales, especialmente Matemáticas.

---

**Estrategias de aprendizajes destinadas a la atención a la diversidad que buscan disminuir las barreras de aprendizaje y participación**, tales como:

estrategias didácticas utilizadas en lenguaje y matemáticas, estrategias de motivación/participación de tod@s, actividades desafiantes que promuevan el pensamiento, retroalimentación entre pares o entre docente a estudiantes, uso de

En el aula observada se evidencia una preocupación constante por atender a la diversidad del grupo, particularmente en la asignatura de Lenguaje, donde el profesorado implementa una variedad de estrategias didácticas orientadas no solo al acceso equitativo al aprendizaje, sino también al desarrollo de competencias fundamentales como la comprensión lectora. Estas estrategias incluyen actividades teóricas y lúdicas, el uso de guías, quizzes, plataformas digitales como Kahoot, escritura guiada y libre, así como el análisis y creación de distintos tipos de textos.

---

---

materiales/ estrategias  
diversificadas, etc.

***¿Las clases por asignaturas se efectúan con diversidad de estrategias? (trabajo colaborativo entre estudiantes, proyectos de investigación, juegos, uso de materiales concretos, etc.)***

***¿Se utilizan recursos didácticos específicos para lenguaje y comunicación? (biblioteca de aula, diversidad de textos, textos auténticos, letras móviles, etc.) Mencione los recursos y cómo son utilizados. Las tareas o actividades que se proponen a los alumnos ¿promueven el análisis, la discusión, la resolución de problemas, la reflexión y/o la confrontación de distintos puntos de vista?***

***¿Se utilizan recursos didácticos específicos para educación matemática? (materiales concretos, bloques multibase, cinta numerada, cuadro de números, etc.). ¿Se observan estrategias diversificadas de enseñanza en el aula? (resolución de problemas, trabajo***

Las actividades varían según los contenidos y se planifican considerando los conocimientos previos del estudiantado, lo que permite avanzar de forma progresiva y significativa.

En el caso particular de la comprensión lectora, se observa un trabajo sistemático con textos literarios y no literarios, tales como noticias, afiches, poemas y textos con recursos literarios como figuras retóricas. La selección de los textos responde tanto al nivel de comprensión del grupo como a sus intereses, lo que permite una mayor conexión emocional y cognitiva con el contenido. Dado que muchos y muchas estudiantes presentan bajo vocabulario y dificultades en la decodificación, la docente realiza la lectura en voz alta, lo que permite acompañar el proceso de interpretación del texto con explicaciones, ejemplos y reformulaciones adaptadas a las necesidades del grupo.

Durante estas lecturas, la docente busca constantemente aclarar vocabulario, conectar ideas con experiencias cotidianas y explicar conceptos complejos a través de un lenguaje cercano. Aunque no se han implementado estrategias explícitas como el subrayado o la predicción escrita, las intervenciones orales que se dan durante la lectura cumplen una función comprensiva, generando

---

---

***cooperativo entre estudiantes, uso de portadores numéricos, etc.?)***

***¿Se utilizan recursos didácticos en otras asignaturas? (recursos audiovisuales, canciones, juegos, etc.) Mencione los recursos y cómo son utilizados.***

***Identifiquen y/o asocien las prácticas descritas a los modelos de enseñanza de la matemática y el lenguaje.***

***¿Existe un monitoreo de los aprendizajes y retroalimentación constante por parte del docente?***

***Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito.***

oportunidades de análisis guiado y comprensión compartida. En ocasiones, se utilizan recursos complementarios como canciones, imágenes, raps y videos, lo que facilita el acceso al contenido, especialmente en temas más abstractos o inferenciales.

Las actividades diseñadas para evaluar o profundizar la comprensión suelen ser de carácter escrito o visual, ya que la expresión oral representa una dificultad para muchos estudiantes debido a factores como la vergüenza, el miedo escénico o la desregulación emocional. En respuesta, la docente ofrece apoyos diferenciados, como explicaciones individuales, reformulación de preguntas e incluso la posibilidad de presentar trabajos mediante cápsulas audiovisuales.

Respecto a los apoyos concretos, aunque no se han implementado recursos visuales sistemáticos como pictogramas u organizadores gráficos, sí existe una mediación constante por parte del equipo docente, quien adapta las instrucciones, ofrece ejemplos modelados y orienta de manera individual a quienes lo requieren. Además, se trabaja activamente en la ampliación del vocabulario, explicando previamente las palabras potencialmente desconocidas o complejas.

---

---

En otras asignaturas, como Matemáticas, las estrategias didácticas tienden a ser más tradicionales, centradas en guías, uso de pizarra y resolución de ejercicios. A pesar de que existen materiales concretos disponibles, estos se utilizan de forma muy limitada, lo que representa una oportunidad de mejora considerando las distintas formas en que el estudiantado puede acceder a los contenidos. Lo mismo ocurre con el uso de estrategias colaborativas, que si bien se aplican en ciertos momentos (como en el aprendizaje basado en proyectos), no están del todo sistematizadas, en parte por las dificultades de autorregulación del grupo.

En cuanto a la motivación y participación, estas varían dentro del grupo, pero se reconoce el esfuerzo del profesorado por mantener el interés del estudiantado a través de preguntas constantes, retroalimentación positiva, validación de respuestas y apoyo individualizado. Se observa que todos y todas participan en las actividades propuestas, incluso aquellos con mayores dificultades, gracias a la adaptación flexible de las tareas y las distintas formas de evaluación utilizadas.

La evaluación de los aprendizajes, particularmente en comprensión lectora, se realiza de manera formativa y continua, a

---

---

través de guías, preguntas orales, análisis de textos y proyectos que integran lectura y producción escrita. La retroalimentación es constante y busca no solo corregir, sino orientar hacia la mejora, respetando el ritmo y nivel de cada estudiante.

Respecto a las emociones que se generan en torno a la lectura, se ha evidenciado tanto interés como frustración. Esta última suele aparecer cuando los textos exigen una mayor elaboración inferencial o cuando el estudiante se enfrenta a una tarea que percibe como compleja. Sin embargo, cuando los textos se relacionan con sus gustos o vivencias, la disposición mejora visiblemente, lo que refuerza la importancia de seguir promoviendo espacios significativos y emocionalmente seguros para el desarrollo lector.

#### Fortalezas:

- Implementación de estrategias variadas y contextualizadas en Lenguaje, con énfasis en comprensión lectora.
  - Selección de textos breves, auténticos y vinculados a los intereses del grupo.
- Mediación docente constante, con adaptación del lenguaje, reformulación de instrucciones y acompañamiento individualizado.
- Evaluación flexible, formativa y diferenciada.
-

- 
- Inclusión de recursos audiovisuales y actividades creativas que favorecen la comprensión.

Debilidades:

- Limitado uso de estrategias explícitas de comprensión (subrayado, organizadores gráficos, predicciones, etc.).

Escasa autonomía lectora y baja expresión oral por parte del grupo.

Poco uso sistemático de materiales concretos y estrategias diversificadas en Matemáticas.

Falta de espacios estructurados para la lectura por placer o elección libre.

**Trabajo colaborativo.**

a) ***Entre docentes y otros profesionales.***

Prácticas de colaboración con docentes y otros profesionales para abordar barreras al aprendizaje y la participación. Co-docencia (docentes de educación especial asistentes de educación como asistente de aula, psicólogo/a, terapeuta ocupacional u otro)

a) Entre docentes y otros profesionales

En el contexto observado, el trabajo colaborativo se organiza de manera particular, ya que las docentes diferenciales cumplen un rol doble: por un lado, son responsables de atender a la diversidad, y por otro, asumen funciones de docentes jefes o de asignatura en los distintos cursos multigrado. En este sentido, su labor se distribuye transversalmente, participando activamente en la planificación y ejecución de clases en diversas materias.

***¿Cómo se organiza el trabajo colaborativo entre docentes y***

Si bien existen horas definidas para la planificación, esta se realiza de manera

---

**asistentes de la educación? Explícite cómo se lleva a cabo. Para ello considere:**

**El trabajo colaborativo, ¿contempla horas de planificación conjunta?**

**¿Cómo se diseñan e implementan las decisiones sobre las adaptaciones curriculares, recursos específicos y apoyos? (en articulación del docente diferencial-profesor de aula o se efectúan separadamente?)**

**¿Se efectúa co-docencia en clases? Describa en cuáles sí se observa y cómo se efectúa.**

**b) Entre docentes.**

Describa el trabajo entre el profesor diferencial y el profesor de asignatura (planificación, selección de recursos específicos, diversificación, adaptaciones curriculares, etc.).

**Entre profesores, ¿Existen espacios y momentos para el diálogo, reflexión y revisión de experiencias pedagógicas que faciliten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿En qué asignatura?,**

individual. Cada docente es responsable de diseñar sus propias planificaciones, objetivos, estrategias y actividades de acuerdo con el grupo que tiene asignado. No obstante, durante las horas de colaboración, se comparten ideas, se coordinan acciones y se distribuyen tareas cuando es necesario implementar actividades transversales.

Las adaptaciones curriculares, los apoyos y la selección de recursos específicos son también responsabilidad de cada docente diferencial según la asignatura o curso que tiene a cargo.

Por lo tanto, el proceso no se realiza en articulación directa con otro docente del aula, ya que, en la práctica, son las mismas docentes diferenciales quienes asumen el rol de docentes de aula en cada nivel.

No se observa una co-docencia en el sentido tradicional, ya que no hay una dupla de docentes compartiendo simultáneamente el espacio del aula con un mismo curso y asignatura. Sin embargo, sí se evidencia colaboración en el diseño de actividades, distribución de roles y apoyo mutuo, especialmente durante jornadas de planificación.

En cuanto a otros profesionales, se destaca la presencia de la psicóloga, quien también

***¿Mediante qué estrategias se efectúan estas reflexiones? (jornadas de reflexión, jornadas de análisis de resultados, horario para planificación, etc.)***

***Entre el profesor de aula y el o la docente de educación especial ¿Cómo se efectúa el trabajo colaborativo relacionado con el diseño de las actividades de una clase?. Describa: tiempo asignado, roles de cada uno, distribución de las tareas, etc.***

***¿De qué manera se observa el involucramiento equitativo de los docentes en la tarea de diversificar las clases así como de adaptar los recursos o materiales, evaluaciones de los niños/as con NEE?***

***Describa las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo entre docentes.***

***c) Entre pares.***

Describa el trabajo entre estudiantes en situaciones de aprendizaje en aula y en otros espacios definidos para promover el aprendizaje.

cumple funciones como encargada de convivencia escolar. Su participación se vincula más al acompañamiento emocional y social del estudiantado, articulando acciones con las docentes cuando se requiere intervenir ante situaciones específicas.

b) Entre docentes

La relación entre docentes es fluida y positiva. Se evidencia un equipo cohesionado, empático y comprometido con el bienestar del estudiantado. Existe una cultura de trabajo en equipo, donde se comparten experiencias, se buscan soluciones conjuntas y se apoyan mutuamente en diferentes contextos.

Existen espacios formales para el diálogo y la reflexión pedagógica, tales como reuniones técnico-pedagógicas y jornadas de análisis. Aunque cada docente tiene autonomía sobre su planificación y la atención a su grupo, se mantiene una comunicación constante sobre los avances, dificultades y necesidades de los estudiantes. Esto es especialmente relevante considerando que una misma docente puede ser jefa de curso de un grupo y, al mismo tiempo, apoyar en distintas asignaturas, lo que exige una mirada global y colaborativa.

---

<p>Describa las formas de trabajo colaborativo observadas, metodologías trabajadas en las asignaturas que promuevan la colaboración.</p>	<p>No se han evidenciado desajustes significativos entre docentes. Por el contrario, se observa una distribución equitativa de responsabilidades, donde cada profesional asume con claridad su rol, pero mantiene una disposición abierta al trabajo conjunto y al acompañamiento entre pares.</p>
<p><b><i>¿Qué metodologías utilizadas promueven el trabajo colaborativo entre pares? (proyectos, investigación, problemas, análisis de textos, etc.)</i></b></p>	<p>c) Entre pares</p>
<p><b><i>¿En qué asignaturas se trabaja colaborativamente?, ¿Cómo se efectúa el trabajo colaborativo entre pares?, es decir, ¿Cómo distribuyen las tareas?, ¿Cómo se seleccionan los grupos?, etc.</i></b></p>	<p>El trabajo colaborativo entre estudiantes no es una práctica sistemática en el aula. No se realizan actividades grupales como parte habitual de la dinámica de clases. Sin embargo, se observan situaciones espontáneas de colaboración entre estudiantes, quienes se ayudan mutuamente, explican contenidos o aclaran dudas entre ellos, sobre todo cuando existe confianza o afinidad.</p>
<p><b>Describa las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo entre estudiantes.</b></p>	<p>Las metodologías utilizadas que más se acercan al trabajo colaborativo son los proyectos, las investigaciones y algunos juegos. En este tipo de actividades, si bien la colaboración no siempre es estructurada, se generan oportunidades de interacción. Durante los juegos, por ejemplo, se observa que los estudiantes más extrovertidos tienden a participar con entusiasmo y frecuencia, aunque en ocasiones dominan el espacio, dificultando la participación equitativa. No obstante, se aprecia que respetan turnos y</p>

---

---

siguen las instrucciones cuando se establecen normas claras.

En cuanto a la distribución de tareas, no se han observado formas sistematizadas de organización en grupo. En algunas oportunidades, se han realizado actividades en secciones donde cada estudiante desarrolla una parte, que luego se une a un producto común, pero sin trabajo en conjunto durante la ejecución.

Fortalezas:

- Equipo docente cohesionado, colaborativo y con alta disposición al apoyo mutuo.  
Participación activa de docentes diferenciales como agentes clave en la planificación y ejecución.
- Comunicación constante sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Presencia de profesionales como la psicóloga que apoyan la dimensión socioemocional.

Debilidades:

- Falta de co-docencia estructurada en el aula.  
Planificación mayoritariamente individual y no articulada entre docentes.  
Ausencia de trabajo colaborativo formal entre estudiantes.
-

- Participación poco equitativa en dinámicas grupales, marcada por el protagonismo de estudiantes extrovertidos.

### **Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.**

Describa cómo se efectúa la evaluación de los aprendizajes, considerando *agente, intención y momento*. Mencione los instrumentos utilizados (pruebas objetivas, rúbricas, lista de cotejo, escala de valoración) y describa las situaciones de desempeño que requieren estos instrumentos).

En el establecimiento observado, la evaluación de los aprendizajes se organiza principalmente bajo un enfoque de heteroevaluación, donde el agente evaluador es el o la docente, y los estudiantes son quienes reciben dicha evaluación. Esta práctica se encuentra presente tanto en la asignatura de Lenguaje como en Matemáticas, aunque con énfasis y métodos que varían según el estilo de cada docente.

### **¿Cómo se organiza la evaluación en las asignaturas de lenguaje y matemática?**

**¿Qué instrumentos utilizan los docentes para evaluar los aprendizajes?**

**¿Evalúa formativamente los aprendizajes de los estudiantes?**

**¿Mediante qué actividades, situaciones e instrumentos?**

**¿Aplica coevaluación y autoevaluación?**

**¿En qué consiste y cómo efectúa la retroalimentación de la evaluación?**

**¿Se realizan intervenciones evaluativas para trabajar en torno a**

Desde el inicio del año escolar se aplica una evaluación diagnóstica inicial, de carácter informal, con el objetivo de recopilar información relevante respecto a los aprendizajes previos, así como también sobre las dificultades individuales de cada estudiante. Esta instancia ocurre durante la primera semana de clases, y cada docente diseña sus propios instrumentos evaluativos, priorizando tanto los contenidos troncales como complementarios, lo que permite una lectura amplia del nivel del grupo. Los resultados son luego analizados por cada docente, sin un sistema unificado de tabulación, aunque sí se transforman en insumo para la planificación pedagógica.

---

<p><b><i>la mejora de los productos de aprendizaje de los y las estudiantes?</i></b></p>	<p>Durante el desarrollo del semestre, se implementa una evaluación formativa continua, la cual se lleva a cabo mediante distintas estrategias como la observación directa, la realización de tareas, el trabajo en clases, la participación activa y las producciones escritas u orales. En estas instancias, la evaluación cumple una función de seguimiento, permitiendo detectar avances, necesidades de apoyo y posibles ajustes a las estrategias de enseñanza.</p>
<p><b>Describe las fortalezas y debilidades de los procesos de evaluación de los/as estudiantes.</b></p>	<p>Al término de cada unidad, se aplica una evaluación sumativa, que suele dividirse en dos partes: una prueba escrita o guía evaluativa, y una instancia práctica en la que los estudiantes deben elaborar un producto que dé cuenta del contenido trabajado. Estas situaciones de desempeño permiten observar no solo la comprensión de contenidos, sino también habilidades como la aplicación, la síntesis y la creatividad.</p>
	<p>En cuanto a los instrumentos, se emplean principalmente guías escritas, pruebas objetivas y evaluaciones prácticas. En menor medida se utilizan rúbricas, listas de cotejo o escalas de valoración formales. La retroalimentación se realiza tanto de forma oral como escrita, y se entrega de manera continua a lo largo del proceso. Se enfoca en</p>

---

---

destacar aspectos positivos del desempeño, señalar elementos a mejorar y orientar hacia próximos pasos concretos. Además, se realizan intervenciones evaluativas específicas cuando se detectan productos que requieren mejora, permitiendo a los estudiantes corregir, profundizar o rehacer parte de sus trabajos.

La coevaluación y la autoevaluación no se aplican de manera sistemática, aunque en algunas ocasiones se promueve la reflexión individual respecto al trabajo realizado, especialmente en proyectos o tareas más extensas.

#### Fortalezas:

Implementación de evaluación diagnóstica que permite conocer el punto de partida del estudiantado.

- Presencia de evaluación formativa durante todo el proceso, con seguimiento cercano del aprendizaje.
- Retroalimentación constante, centrada en la mejora y el acompañamiento.
- Evaluaciones sumativas que incluyen tanto aspectos teóricos como prácticos, promoviendo diversas formas de expresión.

#### Debilidades:

---

- Escaso uso de instrumentos diversificados como rúbricas o listas de cotejo.
- Falta de sistematización en la aplicación de coevaluación y autoevaluación.

Evaluaciones elaboradas y analizadas de forma individual por cada docente, sin instancias de revisión conjunta que permitan compartir criterios.

### **Vínculos escuela y familia**

Describe vínculos que observe entre escuela, docentes y las familias de las/os estudiantes. Por ejemplo:

**¿Qué estrategias implementa el establecimiento y/o las docentes del curso para difundir información con los apoderados?, ¿quiénes despliegan esas estrategias?, ¿qué tipo de información comparten?, ¿con qué propósitos?**

**¿Existen espacios de formación y/o capacitaciones destinadas a las familias?, ¿quiénes las realizan?, ¿sobre qué temas se les forma o capacita?**

**¿Existen instancias que promuevan la participación y el sentido de pertenencia de las familias a la**

En el establecimiento observado, los vínculos entre la escuela, los y las docentes, y las familias de los estudiantes se construyen principalmente a través de estrategias comunicativas tanto formales como informales. Estas estrategias son desplegadas por las docentes a cargo de los cursos, quienes asumen un rol activo en la difusión de información y en el acompañamiento del proceso educativo de cada estudiante.

Entre los canales formales, se utiliza el correo electrónico institucional, el cual se emplea para enviar información general como la programación de talleres, actividades recreativas, o circulares sobre el funcionamiento del establecimiento. En cuanto a los canales informales, destacan el Instagram del curso, gestionado por una docente, donde se comparten momentos significativos de la vida escolar, celebraciones, actividades pedagógicas y trabajos realizados por los

---

**institución educativa (actividades culturales, recreativas, deportivas, de bienestar social, entre otras)?, ¿quiénes las lideran?, ¿quiénes participan?**

**¿Qué tipos de vínculos observa entre apoderados/as de estudiantes que pertenecen al PIE y sus docentes?, ¿cómo, para qué, en qué contextos y con qué frecuencia ocurren estos encuentros?, ¿observa algún impacto de esas relaciones en el aprendizaje de estos estudiantes?**

**Describa las fortalezas y debilidades de las relaciones familia escuela**

estudiantes. Este espacio no solo cumple una función informativa, sino también de visibilización positiva de los aprendizajes y del clima de aula.

Además, se utiliza WhatsApp como un medio de contacto directo con los y las apoderadas. A través de esta plataforma, se informa de manera inmediata sobre reuniones, situaciones puntuales que involucran a algún estudiante (como malestares o comportamientos), y se mantiene un canal abierto para resolver dudas o compartir avisos urgentes. Este contacto rápido y personalizado permite fortalecer el vínculo entre docentes y familia, promoviendo una mayor cercanía.

No se han identificado espacios de formación o capacitación destinados a las familias. Tampoco se evidencian instancias formales lideradas por el establecimiento que promuevan el desarrollo de habilidades parentales o el fortalecimiento del rol educativo en el hogar. Esto representa una oportunidad de mejora, ya que dichas instancias podrían apoyar la labor docente y fortalecer la relación escuela-familia desde una perspectiva más participativa y formativa.

Respecto a la participación de las familias en actividades escolares, se observan iniciativas

---

---

institucionales activas que promuevan de manera sistemática su sentido de pertenencia mediante actividades culturales, deportivas o de bienestar social.

El al hospitalaria no se rige por el programa de integración escolar, aún así en el caso de los y los estudiantes que presentan mayores dificultades o diagnósticos más complejos, incluso rezago académico de Gran índice, s vínculos con sus apoderados/as se desarrollan a través de contactos individuales, especialmente cuando es necesario informar sobre avances, necesidades o situaciones particulares que afecten el proceso de aprendizaje. Estas comunicaciones suelen realizarse de forma informal, a través de WhatsApp o reuniones breves. Si bien existe preocupación por parte del equipo docente por mantener informadas a las familias, la frecuencia y profundidad de estos encuentros varía según el caso. No se observan instancias colectivas o sistemáticas de trabajo conjunto con las familias de estudiantes con NEE, lo cual podría potenciarse como parte del enfoque inclusivo.

Fortalezas:

Uso de múltiples canales de comunicación que permiten mantener contacto constante y cercano con las familias.

---

- 
- Estrategias visuales y emotivas (como redes sociales) que fortalecen la relación entre el aula y el hogar.

Disposición del equipo docente para responder de manera rápida a las necesidades de comunicación con los apoderados.

Debilidades:

- Ausencia de espacios de formación o capacitación para las familias.

**Acá puedes agregar otro aspecto que consideres relevante para observar y registrar.**

---

### VIII. Registro de validación de instrumento por parte de académicos o profesionales del área correspondiente.

#### Prueba de Comprensión Lectora

**Nivel:** I y II Medio

**Duración:** 45 minutos

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

COMENTARIO: En tu correo mencionas que este instrumento tiene por finalidad levantar dificultades para responder a preguntas de inferencia y de corte crítico. DE igual forma veo que frente a cada textos planteas 2 preguntas de información explícita, sugiero enfocar la investigación en los tres niveles, así aboradas de manera completa la comprensión lectora.

No sé cual es la intención de esta evaluación, pero incorporar una sección de autoevaluación te permitiría recopilar información desde la perspectiva de los estudiantes con respecto a los textos presentados y dificultades asociadas a la prueba en general.

Además, me parece importante que puedas definir que se consideraría adecuado como respuesta en cada pregunta.

#### Instrucciones

1. Lee atentamente cada texto.
2. Responde con letra clara.
3. Completa en cada espacio.

#### Texto 1: "El mural"

En un pequeño pueblo, un grupo de jóvenes decidió pintar un mural en la pared del colegio. Querían representar la historia de su comunidad y sus sueños para el futuro. Día tras día, trabajaron con esfuerzo, mezclando colores y compartiendo ideas. Cuando terminaron, todo el pueblo se reunió para observar la obra, y por un momento, todos sintieron que eran parte de algo más grande.

**Preguntas**

1. ¿Dónde pintaron el mural los jóvenes?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Qué querían representar en el mural?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Por qué piensas que el pueblo se reunió para observar el mural?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué crees que sintieron los jóvenes al terminar el mural?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Crees que el arte puede unir a una comunidad? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Si pudieras pintar un mural en tu comunidad, ¿qué tema elegirías y por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Texto 2: "TikTok: más que una aplicación de videos"

TikTok es una red social que permite crear y compartir vídeos cortos con música, efectos y filtros. Se ha vuelto popular entre adolescentes y jóvenes por su facilidad de uso y porque permite expresar la creatividad de manera rápida. Sin embargo, su uso también genera debates, ya que puede provocar distracción durante el estudio y es importante aprender a

utilizarla de forma responsable. Además, TikTok es un espacio donde nacen tendencias, bailes y retos que influyen en la cultura juvenil de todo el mundo.

### **Preguntas**

1. ¿Qué tipo de contenido permite crear TikTok?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Por qué se ha vuelto popular TikTok entre adolescentes y jóvenes?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Por qué crees que TikTok puede provocar distracción durante el estudio?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué significa que TikTok influye en la cultura juvenil de todo el mundo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Consideras que TikTok puede ser usado de forma positiva en la vida de los jóvenes? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. ¿Qué recomendaciones darías para usar TikTok de manera responsable?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Texto 3: "Amig@s"



## Preguntas

1. ¿Qué está considerando Sofía?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Qué le preocupa a Sofía sobre ese cambio? Esta pregunta la asociaría a la primera

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Por qué crees que cambiarse de colegio da miedo a Sofía? Replantea

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué mensajes de apoyo recibe Sofía de sus amigos? Es literal

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Crees que es importante tener amigos que te apoyan en decisiones difíciles? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. ¿Qué consejos darías a alguien que tenga miedo de un cambio importante en su vida?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

