

ACTAS DEL II CONGRESO REGIONAL DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS

15 y 16 de octubre de 2024



**ACTAS DEL II CONGRESO REGIONAL DE
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE O'HIGGINS**

Rancagua, Chile
15 y 16 de octubre de 2024

Editores:
Eder Pinto
Emmy González-Lillo
Cristian Rojas



Para citar:

Pinto, E., González-Lillo, E. y Rojas, C. (Eds.) (2025). *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH*. Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Página Web: <https://www.uoh.cl/congreso-regional-de-estudiantes-de-pedagogia/>

Logo y portada diseñadas por: Dirección de Comunicaciones UOH



El *II Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía de la UOH* estuvo compuesto por dos comités, tal como se describe a continuación.

Comité Organizador Local

Este comité diseñó e implementó cada una de las actividades de esta versión del Congreso.

Dra. Anna Ivanova, Directora de la Escuela de Educación.

Dra. Carolina Pérez-Arredondo, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación.

Dr. Eder Pinto, Coordinador de Formación Transversal de la Escuela de Educación, Académico del Instituto de Ciencias de la Educación.

Dra. Emmy González-Lillo, Investigador posdoctoral del Instituto de Ciencias de la Educación.

Cristian Rojas, docente adjunto de la Escuela de Educación.

Constanza Cortés, docente adjunta de la Escuela de Educación.

Adolfo Buigley, coordinador ejecutivo del Instituto de Ciencias de la Educación.

Gerardo Ponce, profesional del equipo de gestión de la Escuela de Educación.

Comité Científico

Todas las contribuciones fueron sometidas a un proceso de revisión doble ciego. Agradecemos a las siguientes personas que revisaron una o más contribuciones.

Nelson Becerra

Claudia Cornejo-Morales

Claudia Espinoza

Benjamín Gareca

Emmy Gonzalez-Lillo

Valentina Giaconi

Gabriela Gómez

David Gómez

Ngairé N. Honey

Anna Ivanova

Isabel Ibaceta

Mario Luna

David Martínez

Ma. Victoria Martínez

José Mela

Manuela Mendoza

Loreto Muñoz Villa

Federico Navarro

Jairo Navarrete

Meliza Osorio

Carolina Pérez-Arredondo

Eder Pinto

Miguel Ramos

Roxana Rodríguez

Pablo Rupin

INTRODUCCIÓN

La Escuela de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins (UOH) organizaron la segunda versión del Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía, celebrado en Rancagua los días 16 y 17 de octubre de 2024. Para el Comité Organizador Local, este desafío fue asumido con entusiasmo y compromiso, pero también con la certeza de que las expectativas eran altas, dado el éxito y la calidad alcanzados en la primera versión del evento.

El diseño de esta edición del Congreso comenzó en marzo de 2024 con el propósito de generar diversos espacios que fortalecieran el pensamiento crítico y la reflexión pedagógica en la formación inicial docente. En este proceso, contamos con el respaldo de distintas unidades académicas de nuestra universidad, así como con el compromiso de docentes que incentivaron a sus estudiantes a participar activamente en las actividades. Asimismo, las jefaturas de carrera de las siete pedagogías de la UOH brindaron su apoyo y compromiso para asegurar que estas instancias impactaran de manera significativa en los aprendizajes de los y las futuras docentes.

Además de su relevancia académica, el Congreso se alineó con los Ejes de Rol Público e Inclusión y Equidad de Género del Plan de Desarrollo Estratégico UOH, reafirmando el compromiso institucional con la excelencia académica y su papel activo en la discusión de asuntos públicos. En este contexto, el evento no solo permitió la difusión de conocimiento, sino que también impulsó el desarrollo de competencias investigativas en los futuros docentes, contribuyendo así a su formación integral y a la mejora continua de la educación en la región.

El Congreso contó con un programa académico diverso y atinente a las necesidades que tiene hoy la formación de educadores/as y profesores/as. Se dio inicio con la conferencia inaugural de la Dra. Nolfia Ibáñez Salgado, Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2021, cuya intervención resaltó la importancia de la investigación en la formación docente. Asimismo, la conferencia de cierre estuvo a cargo de la Dra. Verónica López Leiva, académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Directora del Centro de Investigación en Educación Inclusiva, quien abordó los desafíos de la equidad en la educación. Además, se realizaron siete charlas por carrera a cargo de académicos, académicas y docentes de distintas universidades e instituciones públicas del país, brindando una visión amplia sobre las problemáticas actuales en la educación.

La participación activa de los y las futuras docentes fue un pilar fundamental del Congreso. Se presentaron 41 ponencias orales y 34 pósteres académicos, todos elaborados por estudiantes de las siete carreras de pedagogía impartidas en la UOH. Estas contribuciones fueron sometidas a un proceso de revisión ciega, llevado a cabo por el Comité Científico. Las contribuciones abordaron diversas temáticas vinculadas a la formación inicial docente, permitiendo la socialización de experiencias investigativas y la generación de nuevas perspectivas sobre la práctica pedagógica. En este sentido, el Congreso consolidó un espacio de colaboración y aprendizaje que refuerza el posicionamiento de la Universidad en el ámbito educativo regional y nacional.

Este libro de actas reúne las contribuciones presentadas en el Congreso, reflejando las ideas de los y las académicas invitadas, así como el esfuerzo y la dedicación de los y las futuras docentes que han asumido el desafío de investigar y reflexionar críticamente sobre su práctica profesional. Así, este libro se organiza en cuatro secciones: (a) conferencias plenarias; (b) charlas por carrera; (c) ponencias orales; y (c) pósters académicos.

Como Presidente de los Comités de este evento, agradezco profundamente a mis compañeras y compañeros del Comité Científico y del Comité Organizador Local, cuyo compromiso y trabajo

fueron fundamentales para el éxito de este evento. Asimismo, extendo mi gratitud al equipo de futuros/as docentes de la UOH que nos apoyaron en la organización logística y pre-edición de las contribuciones estudiantiles presentes en este libro de actas. Finalmente, extendo mis sinceros agradecimiento y especial reconocimiento a la Dra. Anna Ivanova, Directora de la Escuela de Educación, y a la Dra. Carolina Pérez-Arredondo, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación, por su constante apoyo en la promoción de trayectos formativos que trascienden el aula y enriquecen la experiencia de nuestros y nuestras estudiantes.

Dr. Eder Pinto Marín

Presidente del Comité Organizador Local y Científico del Congreso

ÍNDICE

CONFERENCIAS INAUGURALES	Página
<i>Aprendizaje, diversidad y emociones en la formación inicial docente.</i> Ibáñez, N.	1
<i>Convivencia democrática e inclusión educativa: claves para otro futuro educativo.</i> López, V.	6
CHARLAS POR CARRERA	7
<i>Reading bridges: exploring the linguistic interdependence between L1 and L2.</i> Ormeño, C.V.	8
<i>Herramientas de la lingüística computacional para el estudio escolar de la literatura.</i> Martínez-Gamboa, R.	11
<i>Una mirada a la introducción de los conceptos básicos del cálculo en el sistema escolar.</i> Bustos, C.	14
PONENCIAS ORALES	18
<i>Oral corrective feedback strategies and students' speaking performance in the EFL classroom: An action research.</i> Vega, D.	19
<i>Transforming perceptions: exploring the role of scenario-based learning in changing the perceptions of 12th graders in Machali on english language learning.</i> Hernández, J.	21
<i>Exploring the impact of collaborative learning through role-play activities on the speaking skills of sixth-grade efl students.</i> Galarce, F.	23
<i>Students perceptions of collaborative work in small groups for developing speaking skills.</i> Mella, M.	25
<i>11th Grade Students' Perceptions about Gender-Based Violence.</i> Fernández, J.	27
<i>Students' Perceptions Towards the use of Comics to foster Writing Skills.</i> Alarcón, M.	29
<i>Exploring Students' Motivation and Vocabulary Learning through the use of Audiovisual Media.</i> Serrano, D.	31
<i>Willingness to Communicate in the Target Language Through Task-based Activities: A Collaborative Approach for EFL Primary Learner.</i>	33

Parra, V.

La oralidad en la Educación Secundaria en Chile: un problema imperceptible en estudiantes de 3° y 4° Medio, Machali. 36

Abarca, N.

El arte culinario a partir de la creación de un texto de recetas para fomentar las competencias lecto-escrituras. 38

Lorca, K.

Más allá de la habilidad, argumentación como eje transversal desde la perspectiva docente. 41

Fuenzalida, P.

Impacto de la argumentación en la comprensión de la homotecia en estudiantes de primero medio. 44

Albornoz, V.

¿Qué forma la autoestima académica? Una relación entre el desempeño académico y la autoestima académica. 47

Fuentes, D.

Adquisición de la lectoescritura y el proceso de alfabetización en estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias en una escuela de la comuna de Pichidegua. 50

Zuñiga-Azagra, A.

Voces al margen: la agencia de la literatura en la reconfiguración sociocultural de los feriantes de San Fernando. 52

Contreras, B.

Artes Plásticas, Escritura y Tecnología para promover la Convivencia Escolar. Reflexiones del Proyecto de Investigación-Acción “No es cosa de niños”. 55

Aninao-Droguett, F.

Prácticas que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de las matemáticas desarrolladas por docentes en las aulas de primer ciclo de enseñanza básica de diversos establecimientos. 59

Donoso, E.

La influencia de las características de los problemas matemáticos y la implementación del método de polya en la resolución de problemas por estudiantes de 8° básico. 61

Villalón, J.

Percepciones en el desarrollo de la habilidad de modelamiento en el aprendizaje de la matemática. 64

Caro, J.

Implementación de secuencias didácticas ligadas al sistema métrico estandarizado, bajo un contexto de resolución de problemas: potenciando la autonomía individual de estudiantes adultos con discapacidad intelectual (DI) en un taller laboral de carpintería en Escuela Especial. 66

Riquelme, P.

<i>Enseñanza-aprendizaje de la oralidad en relación con la convivencia escolar: la recuperación del radioteatro como género de riqueza oral.</i>	69
Riveros, A.	
<i>Paisajes lingüísticos y memoria colectiva: la barra de O'Higgins como espacio de resistencia cultural.</i>	72
Figuerola, M.	
<i>Adecuación contextual de los repertorios lingüísticos en la escritura a través de la reescritura creativa y el uso de herramientas digitales.</i>	74
Romero, E.	
<i>Pensamiento crítico en la nueva actualización curricular para la Educación Básica.</i>	78
Aliaga, L., Fuenzalida, P. y González, B.	
<i>Autorregulación del aprendizaje como habilidad para propiciar la autonomía de las y los estudiantes dentro del aula: una secuencia de escritura en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en estudiantes de cuarto año básico.</i>	81
Parraguez, N.	
<i>The influence of collaborative oral tasks on fifth graders' levels of engagement and willingness to communicate in the EFL classroom</i>	84
Loyola, K.	
<i>Influencia de los estereotipos de género en las metodologías de enseñanza de las Ciencias Naturales en contexto universitario.</i>	86
Ortiz, V.	
<i>Students' perspectives on hegemonic masculinity in an EFL classroom.</i>	89
Cordero, F.	
<i>Educación científica contextualizada y sentido de pertenencia en la enseñanza de las ciencias.</i>	91
Marchant, A.	
<i>Task_based language teaching and willingness to communicate in a Chilean ELF classroom.</i>	93
Santander, J.	
<i>Planificación, conocimiento y aplicación de las Normas de Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales de la Región de O'Higgins.</i>	95
Carrilaf, S y Rozas, M.	
<i>Fostering English Language Usage: Exploring the Influence of Contextualized Materials Through TBLT in 5th graders.</i>	98
Ramos, C.	
<i>Exploring the Impact of Collaborative Speaking Tasks on 6th Graders' Levels of SelfEfficacy, Anxiety and Willingness to Communicate.</i>	100
Ahumada, C.	

<i>Using Collaborative Writing Tasks to Enhance students' Level of engagement and willingness to communicate.</i>	102
Contreras, B.	
<i>Comprensión lectora: La implementación de lecturas vernáculas y contemporáneas en las clases de comprensión lectora de estudiantes de 7mo año básico.</i>	104
Contalba, J.	
<i>Interacción en el aula: estrategias didácticas para mejorar la autopercepción como oradores en estudiantes del octavo año básico A del Colegio Santo Tomás de Rancagua.</i>	106
Cartes, L.	
<i>Los apuntes multimodales para el fomento de identidad académica y habilidades lectroescritoras.</i>	108
Díaz, M.	
<i>Elaboración de un libro multimodal para desarrollar la motivación intrínseca y mejorar la interpretación de textos literarios.</i>	111
Miranda, A.	
<i>Task-Based Language Teaching: The Potential of Collaborative Speaking Tasks to Enhance Students' Willingness to Communicate.</i>	113
Borgoño, C.	
<i>Niños y niñas como agentes de sus aprendizajes: explorando el método proyecto como estrategia educativa.</i>	115
López, F.	
<i>Estrategias de evaluación pertinentes a partir del diagnóstico educativo en un jardín infantil de Rancagua.</i>	117
Valdés, T.	
PÓSTER ACADÉMICOS	119
<i>You got the power! The influence of Self-Assessment in fifth graders Self-Efficacy at a private school in Machalí.</i>	120
Cornejo, S.	
<i>Percepción de los y las Docentes de Educación Especial frente a la Enseñanza mediada por la Tecnología.</i>	122
Ibáñez, M.	
<i>Influencia de manipulativos virtuales en la motivación estudiantil.</i>	124
Acuña, T.	
<i>Enseñanza de la escritura: un desafío en 4° medio.</i>	126
Pino, F.	
<i>Obras literarias en el aula: criterios docentes.</i>	128

Hernández, F.	
<i>Exploring EFL 11th-grade students' perceptions of the use of authentic materials in interactive oral activities in a private-subsidized school in Rancagua, Chile.</i>	130
Escanilla, N.	
<i>Tiktok in video production tasks and emotional engagement: a chilean EFL action research on students' perceptions</i>	132
Valenzuela, R.	
<i>Las actividades prácticas y su impacto en el aprendizaje de Biología en un curso de 2° medio del Liceo Bicentenario Óscar Castro Zúñiga.</i>	134
Orrego, C.	
<i>Project-based learning to foster motivation toward english speaking skills on 8th graders.</i>	136
Ramírez, C.	
<i>The use of contextualized materials in the EFL classroom: Primary EFL learners' levels of engagement and perceptions.</i>	138
Madrid, J.	
<i>Brain Breaks in the Classroom: a Strategy to Improve Speaking Skills and Foster Engagement in EFL.</i>	140
Labra, J.	
<i>Who is talking: Exploring the relationship between gender norms and classroom participation in EFL.</i>	142
Cerda, P.	
<i>Using short stories to promote inclusive LGBTQA+ language learning in the EFL classroom.</i>	144
Moreno, J.	
<i>La incorporación de los repertorios lingüísticos de los estudiantes en la clase de lengua para el desarrollo de la competencia comunicativa.</i>	146
Cancino, J.	
<i>Mitigating Speaking Anxiety in the EFL Classroom through the use of Collaborative Learning Activities.</i>	148
Espinoza, F.	
<i>Lectura teatralizada y los medios digitales como estrategias multimodales para la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades propias del eje de lectura.</i>	150
González, E.	
<i>From Teacher's to Students' Perspectives: The Influence of TBLT on Writing Skills for Elementary School Students: An Action Research.</i>	152
Urbina, C.	
<i>Comprensión lectora inferencial a través de textos dramáticos: una propuesta pedagógica para</i>	154

<i>mejorar la lectura en estudiantes de 1° Medio “A” del Colegio Villa María College.</i>	
Rojas, M.	
<i>Multimodalidad y Multiliteracies en el aprendizaje de los estudiantes.</i>	156
Fernández, R.	
<i>Enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en alumnos de tercero medio.</i>	158
Abelleira, S.	
<i>Lenguaje y Comunicación: La escritura como medio para facilitar el desarrollo de respuestas argumentativas.</i>	161
Rubio, F.	
<i>Motivación lectora en la lectura domiciliaria de estudiantes de 8vo básico del Colegio San Fernando College.</i>	163
Ramírez, S.	
<i>Análisis de elementos prosódicos y su impacto en la habilidad oral: un estudio en estudiantes de primero medio del Colegio Don Bosco Rancagua.</i>	165
Arce, S.	
<i>El impacto de la producción de los juegos de mesa como mediador en la comprensión lectora mediante el uso de cuentos en el segundo medio A del Liceo Técnico Juan Hoppe Gantz.</i>	167
Iturriaga, A.	
<i>El rescate de la diversidad lingüística en estudiantes de primer año medio a partir del paisaje lingüístico en Coinco.</i>	169
Cornejo, C.	
<i>Prácticas de lectura vernácula en estudiantes de establecimientos municipales de Rancagua, ¿cómo entienden la lectura?</i>	172
Farías, D.	
<i>La integración de los ejes de lectura y oralidad para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de segundo año medio del Instituto O’Higgins.</i>	174
Fontaine, A.	
<i>Escritura y comprensión lectora: desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos de octavo básico.</i>	176
Esparza, V.	
<i>Impacto en la motivación lectora y autopercepción: Implementación de un diario de lectura multimodal en el Primero Medio D del Liceo Técnico Bicentenario Felisa Tolup.</i>	178
Roga, M.	
<i>The influence of Contextualized Materials on 9th graders’ Levels of Engagement and Enjoyment in the EFL Class.</i>	180
González, F.	

<i>Escritura dirigida como método para el desarrollo de la competencia interpretativa dentro de la comprensión lectora.</i>	182
Martínez, C.	
<i>Escape Room, Experiencias y Escritura: El camino hacia la escritura mediante la experiencia significativa en estudiantes de 2°medio del Liceo Bicentenario Técnico de Rancagua.</i>	184
Alcarruz, T.	
<i>Desarrollo de la oralidad en contextos formales en estudiantes de primero medio en el colegio Niño Jesús de Praga.</i>	186
Rivera, D.	
<i>Estrategias de diversificación que utilizan docentes de inglés para estudiantes con necesidades educativas en una escuela regular de San Fernando.</i>	188
Carreño, C.	

CONFERENCIAS PLENARIAS

APRENDIZAJE, DIVERSIDAD Y EMOCIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Ibáñez, N.

nolfa.ibanez@umce.cl

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2021

Sabemos que la educación es mucho más que un servicio porque incide de modo importante en las características de la sociedad toda. Tenemos una escuela que no está cumpliendo la promesa de formar personas responsables de su entorno y de sí mismos, capaces de resolver problemas autónomamente, de aceptar al otro diverso; vemos más competencia que colaboración, más individualismo que preocupación por lo colectivo. El currículo aparece desligado del mundo de vida de las y los estudiantes -aún con las priorizaciones que han mitigado en algo este problema-, con un asignaturismo que parece imposible de romper, donde lo más importante parecen ser los productos, expresados en puntajes o notas, dejando de lado los procesos que son los que configuran el conocimiento en contexto, o sea, el conocimiento que puede ser reelaborado y aplicado en la vida misma (Ibáñez, 2022). La educación formal se ha caracterizado históricamente por la reproducción unívoca de ciertos valores, conocimientos y metodologías que son propios de los grupos hegemónicos, excluyendo los modos de conocimiento propios de otros grupos culturales que son pertinentes a los espacios locales (Di Caudo, 2016; Ibáñez-Salgado, 2015; Ibáñez-Salgado et al, 2024; Ñanculef, 2016; de Sousa Santos, 2018; Tubino, 2015). En el sistema escolar chileno predomina una lógica estructuralista, instrumental y técnica, que se focaliza en los productos y prioriza la competencia por sobre la colaboración, donde “los instrumentos de evaluación pasaron de ser una mera medición, a un dispositivo que determina qué es lo importante y define la vida cotidiana escolar” (Assael, Albornoz y Caro, 2018:86), la atención pedagógica a la diversidad es la competencia profesional con menor presencia y la monoculturalidad es central (Arias, Quintriqueo y Valdebenito, 2018; Ibáñez, 2010, 2011a; Ibáñez-Salgado et al, 2024).

En este contexto educacional que parece inmune a cambios estructurales que pudieran dar paso a una educación auténtica y ajustada a los tiempos actuales y venideros, las conceptualizaciones de aprendizaje, diversidad y emociones, son, en mi opinión, las que debiesen ser consideradas como ejes epistemológicos en la formación docente inicial, más allá de los contenidos disciplinares. Estrechamente relacionadas entre sí, relevarlas podría aportar al camino necesario para tener la educación que soñamos.

APRENDIZAJE: ¿CÓMO OCURRE EL APRENDIZAJE?; ¿QUÉ LO FACILITA?; ¿QUÉ LO DIFICULTA?

Siguiendo a Maturana, entiendo el aprendizaje como un fenómeno de transformación en la convivencia. Sabemos que hay aprendizaje cuando somos observadores de una conducta nueva que

Para citar: Ibáñez, N. (2025). Aprendizaje, Diversidad y emociones en la formación inicial docente. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas (eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 1-5). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

se corresponde con una historia de interacciones que conocemos (Maturana, 1993). Para efectos prácticos en esta conferencia, situaré las concepciones de aprendizaje bajo dos grandes marcos (Maturana e Ibáñez, 1990): Uno corresponde a lo que podríamos llamar teorías asociacionistas, cuyo fundamento epistemológico considera un mundo objetivo, que está ahí para ser conocido. Esto es, el ser humano puede captar la realidad “tal como es”, y por tanto las y los docentes deben preocuparse de que los estímulos sean suficientemente claros y repetidos para que ocurra el aprendizaje. Esta concepción estuvo presente en la formación docente hasta fines del siglo pasado.

Bajo el segundo marco, está lo que podemos llamar teorías o explicaciones socio constructivistas, que postulan que el aprendizaje es un proceso activo desde el propio sujeto y que constituyen hoy el paradigma declarado en educación superior. Si bien las ideas sobre constructivismo son muy antiguas, recién a comienzos del siglo pasado autores como Piaget y Vygotski las relevaron y derivaron al campo de la educación; posteriormente, investigadores de la rama más radical del constructivismo, pertenecientes a distintos campos disciplinares, como Maturana, von Glasersfeld, Bateson, Morin y von Foerster, entre otros, mostraron la imposibilidad de hacer referencia a un mundo objetivo con independencia de las condiciones de constitución del observador, cuestión que Maturana plasmó en su “objetividad en paréntesis” (Maturana, 1997). El aprendizaje es construido por el propio sujeto; en palabras de von Glasersfeld, “sea lo que fuere lo que entendemos por “conocimiento”, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia” (2000:19).

Si bien la formación docente inicial actual considera el aprendizaje como un proceso activo desde el o la estudiante, las evidencias de mi línea de investigación sobre saber pedagógico y práctica docente, desarrollada entre 2006 y 2018 en aulas de educación parvularia y básica, en distintas zonas del país y con estudiantes de distintas culturas (Ibáñez, 2011a; Ibáñez et al, 2009; 2010; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018), mostraron que, mayoritariamente, las concepciones de las y los docentes sobre el conocimiento y el aprendizaje aprendidas en su formación y aceptadas por ellos, no se ven reflejadas en su accionar concreto en el aula, el que muestra más coincidencias con las posturas señaladas bajo el primer marco.. Esto podría tener muchas causas, pero lo importante aquí es la reflexión sobre si la situación de enseñanza-aprendizaje en la formación docente realmente se desarrolla de modo coherente con las teorías o explicaciones sobre conocimiento y aprendizaje que se enseñan. Del mismo modo, es fundamental que las y los docentes en ejercicio, tanto a nivel universitario como escolar, se detengan a mirar su accionar profesional, para constatar si efectivamente dicho accionar se corresponde con a las concepciones sobre conocimiento y aprendizaje que han adoptado en la teoría.

DIVERSIDAD: “ENTENDEMOS LA DIVERSIDAD COMO LA CONSECUENCIA DE MODOS DISTINTOS”

de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura" (Ibáñez, 2004: 61). La diversidad es condición de la situación educativa. Como todas y todos tenemos distintas experiencias de vida, distintos modos de convivencia, mi encuentro con otro será siempre el encuentro con otro diverso. Si se comprendiera la

diversidad como consecuencia de modos distintos de construir significados y sentidos, se entendería que esa diversidad es legítima y que no es mejor ni peor, sino sólo diferente. Mi línea de investigación sobre diversidad como construcción de mundo, desarrollada entre 1999 y 2018, que incluye la interculturalidad, mostró que niños y niñas de distintas culturas construyen significados y sentidos diferentes, en todo o en parte, para determinados objetos relacionales. Sin embargo, los objetos relacionales contruidos por ellas y ellos desde el nacimiento se nombran después con las mismas palabras, por ser estos niños hablantes del mismo idioma. Esto es, las palabras aquí no revelan, sino que ocultan aquello construido en la convivencia ((Ibáñez, 2003; Ibáñez y Maturana, 2002, 2005).

Lo más significativo de lo anterior para la escuela, y también para la formación docente, es comprender que palabras, gestos y actitudes pueden tener significados diferentes a aquellos del profesor o profesora; que esos significados son legítimos porque constituyen el bagaje experiencial de cada niño, niña o joven, y que si se quieren modificar, se debe desarrollar una convivencia con el sentido deseado.

Nuestra escuela es monocultural, considera válido solo un modo de construir y validar conocimientos y, en general, sigue las lógicas imperantes hoy a nivel global en el desarrollo social y económico, considerando que lo que es bueno de lograr se alcanza con procedimientos similares para todos quienes conforman una sociedad determinada, ignorando la diversidad de construcciones de mundo de los distintos grupos que la conforman y, por tanto, no dando espacios para que distintas epistemologías y distintas experiencias enriquezcan la formación de los estudiantes (Ibáñez et al, 2012; Ibáñez et al, 2024). Esto, que es también multicausal, a mi juicio es posible de modificar en cada comunidad educativa por los únicos agentes que tienen la posibilidad de hacerlo en su ejercicio profesional: las y los docentes, por lo que la formación tiene aquí un gran desafío (Ibáñez, 2022).

LAS EMOCIONES COMO DISPOSICIONES CORPORALES DINÁMICAS

En la concepción de emociones postulada por Humberto Maturana (1980), con quien tuve el privilegio de compartir mi trabajo por años, las emociones son disposiciones del cuerpo para hacer cosas, son dinámicas, por lo que pueden cambiar momento a momento. En palabras de Humberto Maturana “No hay acción humana sin una emoción que la funde”. Mi línea de investigación de las emociones en el aula se desarrolló desde 1999 y hasta 2011 En los primeros estudios participaron mil estudiantes de todas las carreras de pedagogía de la UMCE y más de 100 académicos (Ibáñez, 2001, 2002; Ibáñez et al, 2004). El último estudio se desarrolló en todas las escuelas y liceos públicos de dos comunas de la región Metropolitana (Ibáñez, 2011). En ese tiempo no había gran preocupación por lo que hoy se denomina lo ‘socioemocional’; ningún docente entrevistado en esos estudios se había preguntado antes por las emociones que surgían en los estudiantes en su clase. Hoy la situación es distinta, hay distintos enfoques para abordar las emociones, por lo que es importante para mí clarificar el sentido de considerar las emociones en el aula en esta perspectiva, cuyo propósito es mostrar a las y los formadores de profesores y a los profesores en ejercicio, cómo las emociones gratas favorecen el aprendizaje al dar lugar a acciones como hacer preguntas, pedir precisiones, etc., y lo contrario en el caso de las emociones no gratas. No se trata aquí de regular emociones o de hacerlas conscientes o de controlarlas ni nada parecido. Se trata de que profesoras y profesores se hagan cargo de que las emociones están a la base de las acciones. Si se quiere cambiar la acción, primero se debe

cambiar la emoción. Lo que ha mostrado ser efectivo para esto último, es la visibilización de cada estudiante, la valoración de sus experiencias previas, y por tanto de su diversidad, a través de preguntas abiertas, así como la generación de espacios para que ellos determinen las soluciones a los problemas académicos a los que los enfrentamos. No dar instrucciones sobre cómo hacer un proceso para lograr un determinado objetivo, significa dar la posibilidad de que cada estudiante muestre sus talentos y ponga en práctica sus propios modos de hacer las cosas, lo cual muchas veces nos sorprende gratamente.

En síntesis, y como concluye la comisión internacional sobre los futuros de la educación: “Para forjar futuros pacíficos, justos y sustentables, es necesario transformar la educación misma” (UNESCO 2021). Esta es la gran responsabilidad de la formación docente.

Referencias

- Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa* [online] v. 44, e164545. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Assael, J.; Albornoz, N. y Caro, M. (2018) Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, vol. 22, (1), 83-90.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Para Decolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires:Clacso-Prometeo libros.
- Di Caudo, M. (2016). Interculturalidad y Universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En María V. Di Caudo, Daniel Llanos y María C. Ospina (coord.), *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*, (pp. 93-130).
- Ibáñez, N. (2001) El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos* (27) 43-53.
- Ibáñez, N. (2002) Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
- Ibáñez, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología*, vol.XII, (2), 71-84.
- Ibáñez, N. (2004), "La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales", en *Estudios Pedagógicos*, núm. 30.
- Ibáñez-Salgado, N. (2011). Enseñanza-aprendizaje: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14 (3), 457-474.
- Ibáñez, N. (2011a) La atención pedagógica a la diversidad: estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad*, UNESCO Año 15 (2), 83-110.
- Ibáñez, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, vol.13 (1), 357-368. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.13121260914>
- Ibáñez, N. (2022) La ‘rebelión docente’: una posibilidad de avanzar hacia el cambio educativo en Chile. *Contextos Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (50), 240–247.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2002). *El surgimiento del lenguaje en el niño*. Informe final Proyecto FONDECYT N°1000078.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 35(2), 292-310.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2005). *El surgimiento del lenguaje en el niño: estudio comparativo en dos culturas*. Informe final Proyecto FONDECYT 1020496.

- Ibáñez, N., Díaz, T., Rodríguez, M. S., Druker, S. y Smith C. (2009). Saber pedagógico y práctica docente. Estudio en aulas de educación parvularia y básica. En *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, (pp. 55-97). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, M. S. (2010), Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana, Informe Final Proyecto FONIDE N°55. Disponible en <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/2008-UMCE-Ibanez-2.pdf>
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S. & Rodríguez-Olea, M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. 19 (59), 215-240.
- Ibáñez-Salgado, N., Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, S. (2024). Aprendizaje y Educación en Familias Mapuche y Aymaras: Los Modos de Hacer las Cosas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 153-169. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.008>
- Maturana, H. (1993) *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- Maturana, H. (1997). *La Objetividad: un Argumento para Obligar*. México: Anthropolos.
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Paidós.
- Maturana, H e Ibáñez N. (1990) De la enseñanza al aprendizaje. *Revista de Educación* (174), 21-24.
- Ñanculef, J. (2016). *TAYIÑ MAPUCHE KIMÜN EPISTEMOLOGÍA MAPUCHE*. Santiago: FACSO/Universidad de Chile.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6 (1),1-5.
- von Glasersfeld, E. (2000). *Despedida de la objetividad*. En Paul Watzlawick y Peter (comps.) *El Ojo del Observador*. (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. París: UNESCO/Fundación SM.

CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: CLAVES PARA OTRO FUTURO EDUCATIVO

López, V.

veronica.lopez@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

A pesar de importantes avances en materia de inclusión social y educativa, Chile sigue atrapado en una lógica de educación de mercado, con un sistema de estandarización y responsabilización con altas consecuencias (*high-stakes testing*), y con un modelo híbrido entre integración e inclusión de diversidades, que impone barreras tanto para la inclusión como para la convivencia democrática. En esta conferencia presentaré una visión crítica de cuáles han sido estos avances, retrocesos y desafíos, así como algunas claves para avanzar a una educación inclusiva y democrática aprendidas desde la investigación con escuelas, el desarrollo y transferencia de dispositivos de apoyo a nivel escolar, en organismos de liderazgo intermedio y en políticas públicas. Finalizo discutiendo los desafíos que estas claves significan en los procesos de subjetivación de aprendices, docentes, colectivos docentes y comunidades educativas.

CHARLAS POR CARRERA

READING BRIDGES: EXPLORING THE LINGUISTIC INTERDEPENDENCE BETWEEN L1 AND L2

Ormeño, C. V.

vormeno@ulagos.cl

Universidad de Los Lagos

It is no secret that reading comprehension is probably one of the most useful skills in life, and it is a skill that needs to be developed early in life, since after children learn to read, they need reading to learn (Martin, Mullis, & Foy, 2017). Thus, the younger children learn to comprehend what they read the better.

Yet, the news about Chileans' difficulty to 'comprehend' texts in general appears at least every time standardized testing results become public, e.g. SIMCE or other. Not long ago, OECD (2018) indicated that one in two people in Chile cannot comprehend what they read. What is more, at Region de Los Lagos, students' SIMCE results in reading comprehension in Spanish puts us at one of the lowest levels in the country. Is that really the case? If so, then what a challenge this is for us, teachers of English, who are expected to develop this and all other skills in a foreign language which, despite its role as a lingua franca, is sometimes so distant for many of our students. Yet, context rules, and a quick look at our National Curriculum shows that the learning outcomes set as target for English in Chile leave no room for omissions as they are aligned to CEFR standards in English.

Thus, the ultimate goal is to help prepare 'good readers'. But what is a good reader? We know good readers read in different ways. Sometimes they read slowly and carefully (intensive reading/study reading). At other times, they read quickly for the general idea (skimming) or for information (scanning); that is, a good reader chooses the right way to read and is 'strategic' to achieve proper comprehension. Research indicates that good readers read a wide range of texts, they use different reading skills and strategies, they read regularly, they guess the meaning of unknown words, they reflect on what they read, they record and reuse new vocabulary. This is what good readers normally do in their mother tongue, and is what we should aim at when reading in other languages too, given that this can be done so naturally in L1. In fact, studies in the context of bilingual education have investigated these issues, and Canadian researcher Jim Cummins, back in 1979, coined the idea of Linguistic Interdependence Hypothesis. According to this hypothesis, under specific circumstances, skills, knowledge and abilities gained in the L1 may be transferred to an L2. Linguistic Interdependence relies on the idea that a person who speaks more than one language shares some underlying proficiency between the L1 and the L2; that is, the cognitive and academic skills we acquire or develop in one language can be applied to another language. This transfer is possible because, despite differences at the surface level regarding vocabulary or syntax, for example,

Para citar: Ormeño, V. (2025). Reading bridges: exploring the linguistic interdependence between L1 and L2. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas (eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 8-10). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

languages appear to be interdependent at a deeper level, into what Cummins (1979) calls the Common Underlying Proficiency (CUP). Nevertheless, for linguistic transfer to occur the language learner may need to reach certain linguistic competency threshold levels in the target language to prevent cognitive deficit and allow the positive transfer into their cognitive and academic performance.

Given this, it is logical to conclude that strengthening skills in L1 can support the acquisition of L2 and vice versa. Or seeing it from another perspective, poor L2 reading comprehension can reflect poor reading comprehension in the mother tongue, the wrong use of reading strategies to address reading in a foreign language or the use of strategies that differ from the ones used in the L1 (Koda, 2005).

Drawing on evidence from research at international and national level, we will discuss the skills possible to be transferred from the L1 into the L2, such as cognitive and metacognitive awareness, phonological awareness, vocabulary and morphological knowledge, among others. In fact, essential reading strategies such as decoding, predicting, and inferencing can be effectively transferred from the L1 into the L2. In particular, these can help students make sense of texts that include challenging vocabulary or complex structures, as the general cognitive processes behind these strategies support their L2 reading comprehension (Grabe & Stoller, 2002).

Then, focusing on some more recent research, including research at the national and local context of Universidad de Los Lagos (Ibañez, 2008; Jimenez et al, 2017; Llanquileo, 2018), we will explore the reverse phenomenon showcasing a more dynamic relationship between languages where L2 learning can influence and enhance the development of skills in the L1, in particular, in areas such as reading comprehension of complex texts and metacognitive strategies, such as planning, monitoring and evaluating comprehension. In fact, it is argued that bilingualism fosters cognitive flexibility (Bialystok, 2011), as the cognitive demands of reading in L2 appear to encourage students to adopt more efficient strategies, which may later benefit their reading in the mother tongue.

Following this, we will address some practical implications for language teachers, focusing on recommendations for a balanced reading approach that integrates explicit development of reading comprehension strategies and transfer. This involves the incorporation of explicit teaching and practice in reading comprehension strategies and tasks that get students to reflect on how the newly acquired L2 reading strategies can also help them to better comprehend L1 texts.

In sum, this talk is intended to reflect on our role as facilitators of the learner's reading comprehension process by raising their awareness of the need to become strategic readers. One way to address this is by fostering a focus on linguistic interdependence between L1 and L2 and its bi-directional potential, where skills in both L1 and L2 influence each other. Being a bit more optimistic, perhaps this could contribute to improving future standardized assessment of reading comprehension in the country.

References

Bialstik, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Grabe, W. y Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Longman.
- Ibañez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista Signos*, 41(67), 203-229. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200008>
- Ipsos Chile (2022). *Leer en Chile 2022: estudio de hábitos y percepciones lectoras*. Octubre 2022. Accessed from https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2022-10/Leer%20en%20Chile%202022_baja.pdf
- Jiménez, P., Rosas, M. y Sáez, C. G. (2017). Marco textual y desarrollo de la comprensión de textos académicos en inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), pp. 84-102. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.7783>
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistics Approach*. Cambridge University Press.
- Llanquileo A., E. (2018). La influencia de la instrucción en L2 sobre el proceso de comprensión de textos escritos en L1 en el contexto universitario: establecimiento de la coherencia local. En Ormeño y Pacheco (Eds.), *Nuevos escenarios y nuevos desafíos para la lectura y la escritura en la educación chilena* (pp. 75-88).
- Llanquileo A., E. (nd.). *Transferencias de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora de L2 a L1 en el contexto escolar: análisis cualitativo*. Unpublished research report. Universidad de Los Lagos.
- Martin, M. O., Mullis, I.V.S. y Foy, P. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Accessed from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580353.pdf>
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Rosas, M. (2009) ¿Cómo cruzar el umbral lingüístico para optimizar los procesos de comprensión lectora en lengua extranjera? Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura realizado el 17- 19 junio en Instituto Pedagógico de Caracas.

HERRAMIENTAS DE LA LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL PARA EL ESTUDIO ESCOLAR DE LA LITERATURA

Martínez-Gamboa, R.

ricardo.martinez@udp.cl

Universidad Diego Portales, Escuela de Literatura Creativa

El florecimiento de la escritura digital ha favorecido la irrupción no solo de las humanidades digitales desde el ámbito de la creación literaria, sino que también su análisis por medio de herramientas computacionales. Estas herramientas han permitido establecer tendencias, patrones, regularidades en los textos, a menudo de manera masiva, que han abierto un campo, el de la interpretación mediada por computadores, que ha generado importantes logros a lo largo de las últimas dos décadas, particularmente en lo que respecta a lo que Moretti denomina la “lectura distante”. El autor de este artículo ha desarrollado en este ámbito diferentes procedimientos para dar cuenta de las características de los fenómenos escriturales creativos como, por ejemplo: estimaciones cuantitativas temáticas de los textos literarios, estimaciones cuantitativas de contenido de los textos literarios, clasificación de textos literarios según sus propiedades semántico-léxicas, determinación de patrones literarios por género y generación, establecimiento de similitudes entre textos literarios diversos, establecimiento de redes de autores contemporáneos. En el presente artículo se expone uno de estos logros, el del Análisis Literario Computacional de la Poesía, por medio de una herramienta desarrollada por el autor denominada SICAM (“Silabizador del Castellano Moderno”) la que se encuentra en el siguiente link: <https://www.tecling.com/cgi-bin/sicam/index.pl>.

SICAM

En el año 2003 Ricardo Martínez-Gamboa, el autor del presente texto, construyó, con la ayuda de Scott Sadowsky, una rutina Excel para separar una palabra del castellano moderno en sus sílabas constituyentes.

Para 2006 en colaboración con el profesor Guillermo Soto, se ampliaron las capacidades del sistema, llamado SICAM, para analizar versos considerando que la métrica es una de las características esenciales de la poesía y que ella puede ser determinada por medio de algoritmos computacionales y también por mecanismos más particulares de aprendizaje de máquina (*machine learning*).

Más tarde, desde el año 2018 y hasta el día de hoy (octubre de 2024) se desarrolló una nueva versión de este algoritmo en el lenguaje Perl. Por un lado, esta nueva versión incorpora más funcionalidades que la original. Por otro, una implementación en Perl resulta más práctica que una hoja de cálculo en escenarios en los que se requiere automatizar procesos de análisis en volúmenes masivos de datos.

Para citar: Martínez-Gamboa, R. (2025). Herramientas de la lingüística computacional para el estudio escolar de la literatura. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas (eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 11-13). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

SICAM, llamado más informalmente como “García Silicio”, es, entonces una aplicación computacional implementada en Perl que tiene por objetivo el análisis descriptivo de la métrica de sílabas, versos, estrofas y poemas, en especial del castellano de Chile y de la poesía chilena. García Silicio es la continuación del proyecto SICAM original, desarrollado por Sadowsky, Martínez-Gamboa y Soto (2003- 2006), que, mediante reglas generativas propias, realiza la separación en sílabas de palabras castellanas y luego analiza versos y estrofas y poemas completos.

SICAM resulta de suma significancia para su uso en el aula escolar, toda vez que los contenidos de lírica y el análisis de la métrica resultan un Objetivo en el Currículum Nacional de Chile que se despliega desde la etapa prebásica hasta el fin de la Educación Media, y en ese contexto disponer de una herramienta que ayude a este análisis facilita la tarea de docentes y estudiantes.

García Silicio / SICAM se inspira en un personaje de la novela “Los Detectives Salvajes”, escrita en 1997 por Roberto Bolaño, donde dicho personaje, García Madero, conocía todas y cada una de las formas de versificación de la tradición hispana. SICAM opera siguiendo rigurosos sistemas reglares y, en el estado actual, es capaz de:

1. Separar en sílabas palabras individuales
2. Contar las sílabas gramaticales de un verso individual y grupos de versos que forman estrofas y poemas más extensos, así como el realizar el conteo que añade una sílaba virtual a los versos que finalizan con una palabra aguda, o restar una sílaba a los versos que terminan con una palabra esdrújula
3. Realizar la separación poética de sílabas aplicando la licencia métrica de las sinalefas
4. Determinar el axis rítmico de los versos, siguiendo el modelo de Ibarra que calcula ritmos troqueos y yambos, y, asimismo, determinar si las sílabas que componen un verso son rítmicas (-), extrarrítmicas (|) o antirrítmicas (-| ó |-)
5. Determinar el tipo de verso de acuerdo con las clasificaciones tradicionales (por ejemplo: pentasílabo adónico o endecasílabo heroico)
6. Determinar la rima de cada verso individual
7. Determinar el tipo de rima que se usa en una estrofa o poema completo (por ejemplo: rima consonante, rima asonante, verso libre)
8. Determinar el tipo de estrofa (por ejemplo: redondilla, serventesio, etc.).

El output del sistema incluye los siguientes datos:

- **Nº:** el número del verso dentro de la estrofa (de 1 en adelante).
- **Verso:** el texto del verso.
- **Acentos y silabización:** la separación de las sílabas del verso considerando la sinalefa, más sus acentos (marcados con 'X').

- **Nº de sílabas:** el número de sílabas contabilizadas del verso.
- **Clasif. Según Ibarra:** el ritmo del verso considerando secuencias rítmicas (-), extrarrítmicas (|) o antirrítmicas (-| ó |-).
- **Tipo verso:** el tipo de verso (por ejemplo, octosílabo).
- **Tipo de acento:** el tipo específico del verso según la tradición poética hispana (por ejemplo, endecasílabo A minore / sáfico).
- **Última Palabra:** la identificación de la palabra final del verso.
- **Rima:** la rima de la palabra final del verso, esto es, los sonidos / grafemas desde el acento de la palabra hasta el final de la palabra.
- **Métrica:** la forma tradicional tipo A11B11B11A11, en que la letra indica el verso, la repetición de letra indica verso rimante, en que si la letra es minúscula ('a') se indica que el verso es de arte menor, y si es mayúscula ('A') que es de arte mayor, y el uso de cursiva indica que la rima es asonante, así como el número indica el número de sílabas de la letra / verso previo.
- **Tipo de métrica:** el tipo de estrofa clasificado por la métrica castellana, como terceto o décima.
- **Tabla de rimas:** el análisis de la manera como riman los versos de la estrofa, en una tabla de doble entrada en que se indica qué versos riman (consonante o asonantemente) con cuales, y cuales no riman entre sí, indicando la rima de cada verso.

De este modo la herramienta SICAM dispone de una batería muy completa de análisis formales de la poesía y permite su uso en el contexto educacional.

UNA MIRADA A LA INTRODUCCIÓN DE LOS CONCEPTOS BÁSICOS DEL CÁLCULO EN EL SISTEMA ESCOLAR

Bustos, C

cristian.bustos@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Numerosas investigaciones realizadas han dado cuenta de las dificultades que se han dado a lo largo del tiempo en la enseñanza y aprendizaje del cálculo. Por un lado, es posible enseñar algunos procedimientos algorítmicos, pero por otro, se encuentran grandes dificultades para lograr la comprensión de los conceptos básicos y formas de pensamiento que son propios de este campo de la matemática (Artigue, 1998; Hitt, 2017). Es así como podemos encontrar investigaciones (Contreras, Luque y Ordoñez, 2003; Sánchez-Matamoros, García y Llinares, 2008), en donde destacan que, aunque se planteen cambios en su enseñanza, en general, esta se sigue impartiendo de manera tradicional. En este sentido, algunos autores (Salinas y Alanís, 2009) dan cuenta de que este paradigma tradicional, está en la secuenciación de los temas en los que la enseñanza se limita a exhibir una estructura que da cuenta de que para enseñar derivadas, por ejemplo, habrá que enseñar antes límites (porque la derivada es un límite) y para enseñar límites habrá que enseñar antes funciones (porque los límites son de funciones), y para enseñar funciones habrá que enseñar antes los números reales (porque son funciones de variable real). Otras miradas investigativas mencionan que en la enseñanza del cálculo se dan, en general, dos enfoques. Por un lado, aquellos en donde se favorece el uso de algoritmos y procedimientos y, por otro, en los que se benefician los enfoques formales y teóricos (Alfaro y Fonseca, 2018).

En Chile, desde el año 2021 se ha incluido en el sistema escolar secundario, la asignatura de profundización “Límite, Derivadas e Integrales” con intención de preparar a los estudiantes para los cursos de Cálculo que habitualmente se dictan en la Educación Superior. (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2021). En este sentido, el propósito de esta comunicación es poder observar la nueva propuesta curricular chilena, a la luz de las diversas investigaciones que nos entrega la literatura, respecto de la enseñanza y aprendizaje del cálculo.

DESARROLLO

El marco referencial usado para realizar esta mirada se basa en la teoría de la Transposición Didáctica (Chevallard, 1991) entendida esta como el conjunto de transformaciones que sufre un saber a efectos de ser enseñado. Se distinguen tres modos del Saber: el Saber Sabio, que es el saber especializado, la matemática pura. El Saber a Enseñar, aquel que sirve para ser presentado al estudiante explicitado en los textos escolares, programas de estudio y otros materiales de apoyo. Y finalmente se tiene el Saber Enseñado definido como aquel que es registrado en la acción del docente en el aula.

Para citar: Bustos, C. (2025). Una mirada a la introducción de los conceptos básicos del cálculo en el sistema escolar. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas (eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 14-17). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Respecto del Saber Sabio, entender, por ejemplo, que en la construcción del concepto de límite no hay movimiento alguno ni acercamiento hacia un último término significa comprender el saber sabio que se corresponde con la definición ε - δ traducida por Weierstrass en el siglo XIX y que conocemos hoy en día (Bustos y Ramos, 2021). De acuerdo con Hitt (2013) el problema principal para comunicar estos conceptos en el aula radica en el lenguaje natural utilizado pues al decir “el límite cuando n tiende a infinito”, por ejemplo, estamos incorporando la idea de movimiento. También señala la importancia de promover una mayor reflexión sobre el infinito matemático. Finalmente es posible considerar la generalización del límite a otros contextos matemáticos como los espacios topológicos.

Por otro lado, los conceptos que dieron origen a la derivada y su desarrollo fueron el problema de la tangente a una curva cualquiera y el cálculo de máximos y mínimos. Esto comenzó en la Grecia antigua (S. III a.C.) y continuó hasta el siglo XVII en donde con Newton y Leibniz se encontraron métodos sistemáticos de resolución. Sin embargo, no fue sino hasta la comprensión del concepto de límite que se logró conformar el objeto derivada. Según Pinto y Parraguez (2013) es posible considerar varias formas de generalización: para funciones en varias variables, para el análisis complejo, en el análisis funcional, en los espacios de Banach, etc. que sitúan a la derivada como un objeto matemático que no solo resuelve problemas de la matemática, sino que también de otras áreas.

Respecto del concepto de integral es posible remontarse a la antigua Grecia en donde según Bárcenas (2006) se estableció la idea de medida y que toda figura geométrica tiene área. Es así como se tiene el trabajo de la cuadratura de la parábola de Arquímedes y el método exhaustivo. Posteriormente en el S. XVII se tiene el método de los indivisibles de Cavalieri y de allí en adelante la integración en los trabajos de Newton y Leibniz, la integral como proceso de antiderivación, la integral de Cauchy, la existencia del límite de las sumas de Riemann, la integral de Lebesgue además de otros desarrollos igualmente importantes.

En cuanto al Saber a Enseñar, en esta comunicación, se presenta una breve mirada de la propuesta actual del programa de la asignatura de profundización Límites, Derivadas e Integrales (MINEDUC, 2021). Por ejemplo, respecto del concepto de límite de sucesiones se propone el reconocimiento de patrones infinitos y se espera que los estudiantes estimen su valor de forma intuitiva y visual. Por otro lado, se propone que los estudiantes justifiquen sobre las posibilidades de acercarse al límite de una serie por medio del estudio de la paradoja de Zenón y una reflexión sobre el infinito. Se sugiere, además el uso de herramientas tecnológicas digitales y el cálculo de áreas mediante la noción de límites de sucesiones. Un aspecto importante, es que se sugiere además motivar a los estudiantes explicar el concepto de límite en lenguaje natural, es decir, para cada intervalo alrededor del límite, tan pequeño como sea, siempre quedan finitos elementos fuera de ello y todos los demás infinitos elementos de la sucesión están adentro de ese intervalo.

En cuanto a las derivadas se propone su introducción a través del concepto de razón de cambio y la pendiente de la recta tangente a una curva. Se insiste en la importancia de entender que la derivada implica un límite y que permite resolver problemas geométricos, económicos o científicos. Finalmente, respecto de la integral se espera su comprensión como proceso inverso de la derivación y el cálculo de áreas. Posteriormente, tanto la derivada como la integral se propone que puedan ser

aplicadas al cálculo de máximos y mínimos, así como al cálculo de volúmenes y otras aplicaciones asociadas a la modelación de diversos tipos de fenómenos en contextos matemáticos y de otras áreas.

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo a Steele et al. (2013) al definir un objeto matemático el profesorado debe decidir sobre varias posibilidades y seleccionar aquella que se ajuste al objetivo de su enseñanza. Esto puede llevar a considerar importantes relaciones entre la definición de determinados objetos matemáticos y los ejemplos y estrategias de enseñanza utilizados para llevar dichos objetos al aula escolar. En este sentido, la nueva propuesta curricular plantea que a partir de los enfoques intuitivos se avance hasta las miradas formales lo que es congruente con estudios que señalan que la introducción intuitiva debe ser complementada con sus desarrollos formales para lograr aprendizajes significativos (Claros et al., 2016). Además, los mismos autores señalan que los enfoques intuitivos debieran preceder a los formales.

Finalmente, es importante considerar que además de poder abordar adecuadamente los aspectos conceptuales, por sobre los procedimentales y algorítmicos, en los conceptos básicos del cálculo, pudiera ser muy valioso poder establecer las relaciones entre ellos. Es decir, así como el límite es un concepto central en cuanto permite construir y formalizar otros como la continuidad, derivada, número real, y la integral también es importante señalar que la articulación entre las ideas de variación y acumulación, establecidas en el Teorema Fundamental del Cálculo, permitirían una mayor integración y comprensión de los conceptos propios de este nivel.

Referencias

- Alfaro, C. y Fonseca, J. (2018). Problem solving in the teaching of differential and integral calculus in one variable: Perspective of mathematics teachers. *Revista Uniciencia*. 32(2), 42-56.
- Artigue, M. (1998). Enseñanza y aprendizaje del análisis elemental: ¿qué se puede aprender de las investigaciones didácticas y los cambios curriculares? *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 1(1), 40-55.
- Bárcenas, D. (2006). *La integral de Lebesgue un poco más de 100 años después*. Boletín de la Asociación Matemática Venezolana, XIII, (1), 68-70
- Bustos, C. y Ramos, R. (2021). Una aproximación a la transposición didáctica de los conceptos básicos del cálculo en profesores chilenos. En Figueroa, A., Meza, G., Moya, M., Navarrete, S., Silva, M., & Quiroz, A. (Eds.) *Actas XXIV JNEM*. Santiago, Chile: SOCHIEM, EEMIE-UCSH. ISBN 978-956-9805-03-5
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Claros, J., Sánchez, M. y Coriat, M. (2016). Tratamiento del límite finito en libros de texto españoles de secundaria: 1933–2005. *Educación Matemática* 28(1), 125-152.
- Contreras, A., Luque, L. y Ordoñez, L. (2003). Una perspectiva de la enseñanza aprendizaje de la continuidad y la derivada de una función en bachillerato y universidad. *Revista de Educación*, 331, 399-419.
- Hitt, F. (2013). El infinito en matemáticas y el aprendizaje del cálculo: Infinito potencial versus infinito real. *Revista de Matemática Educativa del Cinvestav-IPN, El Cálculo y su Enseñanza*, 4, 103-122.

- Hitt, F. (2017). El aprendizaje del cálculo y nuevas tendencias en su enseñanza en el aula de matemáticas. *Eco Matemático*, 8, 6–15. <https://doi.org/10.22463/17948231.1374>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2021). *Matemática. Programa de Estudio Límites, Derivadas e Integrales para Formación Diferenciada 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Pinto, I. y Parraguez, M. (2013). Una comprensión de la derivada desde los modos del pensamiento. *Revista Chilena de Educación Matemática, RECHIEM*, 7(1), 89-96
- Salinas, P. y Alanís, J. (2009). Hacia un nuevo paradigma en la Enseñanza del cálculo dentro de una institución educativa. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 12(3), 355-382.
- Sánchez-Matamoros, G., García, M., y Llinares, S. (2008). La comprensión de la derivada como objeto de investigación en didáctica de la matemática. *RELIED*, 11(2), 267-296.
- Steele, M.D., Hillen, A.F., y Smith, M.S. (2013). Developing mathematical knowledge for teaching in a methods course: the case of function. *J Math Teacher Educ* 16, 451–482. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9243-6>

PONENCIAS ORALES

ORAL CORRECTIVE FEEDBACK STRATEGIES AND STUDENTS' SPEAKING PERFORMANCE IN THE EFL CLASSROOM: AN ACTION RESEARCH

Vega, D.

daniel.vega@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

In an observation process during Practicum in a school, it was noticed that students did not receive enough feedback to enhance their performance, as the comments they got tended to be superficial in an aspect that students only knew they did it right or if they needed more practice. Therefore, their potential was not fully exploited as it could be given students' participation in class and willingness to be part of the class. Students showed the capacity to speak and communicate with the teacher and their classmates, however, it was clear that if they got deeper corrections and an effective approach for feedback; their fluency, oral skills, self-monitoring capabilities, and even their self-confidence would be enhanced. Thus, if they got meaningful feedback, their performance and outcomes would benefit and influence their speech. This action research focuses on corrective feedback and its different techniques to apply it, as an opportunity to make changes to improve students' speech as they -hopefully- acquire the teacher's comments. Corrective feedback is a tool that enables teachers to provide corrections to enhance a learner's performance as they acquire these comments and benefit from them (Hattie & Timperley, 2007; Brown, 2014). Therefore, this study is centered on corrective feedback as the main tool a teacher has to correct students' mistakes (Brown, 2014). Different studies have proven that students learn better when they receive corrections that enable them to improve their level of proficiency as they can notice their mistakes (Hattie & Timperley, 2007). However, it is necessary to revisit this concept to understand different ways to apply feedback due to learning and its dynamic nature. Therefore, this study examines corrective feedback methods such as; recast, repetition, clarification request, and so on (Tedick & de Gortari, 1998), to correct students with a friendly approach due to the context of this research, which corresponds to a 5th-grade a semi-private school in Rancagua that presents 19 students (14 male and 5 female) from ages 10 to 11. It is important to highlight five students with special educational needs (further on: SENs), besides a generally low proficiency that translates to anxiety when speaking in English that influences students' fluency and self-confidence. Based on what was observed during English classes, SENs students - and the neurotypical ones- tend to feel anxious when speaking in English and present the same reaction when corrected. This can be understood as they feel scared of committing mistakes and pointing out when they get comments, therefore an alternative approach was selected to establish a friendly classroom environment. This method corresponds to the use of a puppet to provide feedback

Para citar: Vega, D. (2025). Oral corrective feedback strategies and students' speaking performance in the EFL classroom: An action research. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 19-20). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

as a tool to engage with the students and motivate them to participate in class activities and feel less intimidated when getting corrective feedback, based on Bravo & Cisterna's (2020) research that included the use of a puppet inside the EFL classroom. Therefore, this qualitative action research seeks to examine the influence of corrective feedback in EFL and oral skills acquisition, through the use of a puppet. This strategy considers that feedback is a must in teaching and students' emotions and necessities are factors that cannot be ignored. To achieve pre and post intervention stages, so as to analyze students' perceptions. Additionally, checklists will be applied in each implementation to keep record of students' performance after receiving feedback. Finally, a thematic analysis will be carried out to analyze the obtained data.

References

- Bravo, P. V. y del Carmen Cisterna, C. (2020). Young learners English speaking skill development and motivation through the use of a puppet. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 265-280. <http://www.oapub.org/edu>
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436–458. <https://doi.org/10.1177/1362168814563200>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Tedick, D. J. y de Gortari, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, 1(3), 1-6. <https://carla.umn.edu/immersion/acie/documents/Bridge1.3.pdf>

TRANSFORMING PERCEPTIONS: EXPLORING THE ROLE OF SCENARIO-BASED LEARNING IN CHANGING THE PERCEPTIONS OF 12TH GRADERS IN MACHALI ON ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Hernández, J.

javier.hernandez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

English language learning in Chilean public schools has been affected lately by traditional teaching methods (Yilorm, 2019). This has negatively shaped students' perceptions of English learning which has been key to success in education (Morales-Ventura, 2019). Therefore, this research investigates 12th graders' perceptions of English language learning after participating in Scenario-Based Learning (SBL) sessions in Machalí. This study aims to find out whether SBL can foster a positive shift in students' perceptions of English language learning. SBL has emerged from the situated learning theory proposed by Lave and Wenger (1991) which states that most effective learning takes place in the same environment where it will be applied. During SBL lessons, students assume roles and solve challenges within these scenarios, which can vary in complexity and detail, offering multiple paths and outcomes (Errington, 2008). That is the reason why SBL has been used as an innovative teaching tool in different health fields showing positive outcomes (Ma et al., 2024). In fact, the results of Ma's (et al., 2024) study revealed that both the Problem-based learning (PBL) group and the SBL group had comparable skill levels before starting the learning process. However, in the post-test, retention test, and follow-up test, the SBL group consistently performed better than the PBL group across various aspects of clinical performance. For this reason, I am eager to implement this methodology in the education field, where no research has yet been conducted. Although there is a gap in national research on SBL in Chile, the principles of this methodology suggest that it could effectively address current challenges in EFL education, similar to its success in various nursing fields (Lee et al., 2019; Ma et al., 2024).

To achieve this, I will employ a mixed-method approach that combines qualitative and quantitative data collection methods. Qualitative data will be gathered through a focus group, allowing for an in-depth exploration of students' experiences and perceptions. This data will be analyzed using thematic analysis to identify, analyze, and interpret patterns and themes in the discussion. Quantitative data will be collected using a rating scale and a closed-ended questionnaire. These tools will help determine whether participants who engaged in SBL activities perceive English language learning differently compared to before participating in the project. The data will be presented through charts, graphs, and tables to make patterns and trends easily understandable, thereby assessing the

Para citar: Hernández, J. (2025). Transforming perceptions: exploring the role of scenario-based learning in changing the perceptions of 12th graders in Machali on english language learning. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 21-22). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

effectiveness of this pedagogical approach in shifting students' perceptions of English language learning.

This research could have significant implications for language education, as similar methodologies have proven effective in other educational fields, such as health (Ma et al., 2024). By exploring the impact of SBL in EFL lessons on 12th graders' perceptions of English language learning, this study offers the potential to change how students perceive learning English. Moreover, it underscores the importance of innovative teaching approaches that emphasize real-world relevance and student engagement, with the potential to enhance learning experiences and foster positive perceptions of English language learning among students.

References

- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ma, L., Yan, R., Wang, X., Gao, X., Fan, N., Liu, L., & Kang, H. (2024). Enhancing Surgical Nursing Student Performance: Comparative Study of Simulation-Based Learning and Problem-Based Learning. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 991–1005. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S440333>
- Morales-Ventura, C. I. (2019). Secondary Chilean EFL Learners' Attitudes Toward English Language Learning, the English Language Itself, and the L2 Community. *Sino-US English Teaching*, 16(3), 91-99. doi:10.17265/1539-8072/2019.03.001
- Yilorm, Yasna. (2016). The learning teaching process of English as a foreign language in Chilean Public Schools: Production or reproduction? *Estudios pedagógicos*, 42(especial), 103-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300009>

EXPLORING THE IMPACT OF COLLABORATIVE LEARNING THROUGH ROLE-PLAY ACTIVITIES ON THE SPEAKING SKILLS OF SIXTH-GRADE EFL STUDENTS

Galarce, F.

francisca.galarce@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

A persistent challenge has been identified among sixth-grade students at Don Bosco School in the realm of their speaking performance. Many students have exhibited poor speaking performance, characterized by limited vocabulary, lack of confidence, and low levels of participation. It has also been observed that students participate mainly in the development of individual tasks rather than in group work, not providing enough opportunities for using the target language to develop their speaking skills. This significant deficiency in the implementation of collaborative learning activities seems to hamper the development of students' speaking proficiency and diminishes their enthusiasm for oral activities. To address the issue of developing speaking skills, research has demonstrated that collaboration helps learners practice linguistic competency automatically, crucial for developing oral proficiency (Amalia, 2018; Saeed et al., 2016). Similarly, role-play promotes interaction and exchange of information among students by playing characters and roles within predetermined and realistic scenarios (Bawa, 2022). This means that linguistic development requires activities in which learners can interact with others in real-life situations to improve their linguistic skills. In that vein, this research intends to explore students' attitudes, experiences, and perceptions toward implementing collaborative learning in roleplay activities to develop oral proficiency in sixth-grade students. The expected participants will be sixth-grade students from the subsidized Don Bosco school located in Rancagua. The participants for this study will be drawn from Class 6BB, consisting of 30 students (17 males, 13 females) aged 11-12. A convenience sample will be selected, meaning participants will be chosen based on their accessibility and availability within the class (Efron & Ravid, 2013).

The data will be collected using the mixed-method approach, which consists of quantitative and qualitative instruments. The former will be metacognitive exit tickets and a questionnaire and the latter a semi-structured interview respectively employing triangulation to validate and give credibility to the study results. The exit ticket instrument contains three statements, each with four options that indicate the level of agreement or disagreement with the given prompt. These statements were carefully selected to examine students' attitudes towards collaborative work and its impact on their oral communication abilities. The questionnaire consists of ten statements under the section of (1) Collaborative Learning and role-play activities, followed by a four-point Likert scale. The design

seeks to delve into learners' attitudes and perceptions by measuring their answers to the four-point scale obtaining learners' level of agreement or views regarding the topic of the study. In the other hand, a semi-structured interview will be conducted to expand on students' previous responses in order to gather more revealing and nuanced information about students' viewpoints on the use of collaborative work in role-play activities. To accomplish the research goal, four lessons of 90 minutes each will be conducted focusing on the learning objective OA12 of oral production. These lessons will be designed to facilitate students' participation in a variety of collaborative role-play activities, culminating in a role-play presentation aligned with the unit's thematic focus. After the presentation, students will participate in a questionnaire and semi-structured interview to gauge their viewpoints and attitudes towards collaborative work in role-play activities

The data analysis will be conducted separately for the quantitative and qualitative data sources. The quantitative data will be analyzed utilizing descriptive statistics to provide insights into the main features of the study (Loeb et al., 2017). Thus, identifying students' dominant perspectives and attitudes toward the use of role-play and collaboration to develop speaking skills. In contrast, qualitative data will be analyzed through thematic analysis which involves the interpretation of data transcripts for recurring patterns and concepts, thus identifying the main themes and categories (Kiger & Varpio, 2020). Finally, triangulation will be employed throughout the research to validate and give credibility to the study results to decrease any potential biases that may arise when analyzing the information (Noble & Heale, 2019). The results of this study will contribute to understanding the effectiveness of these strategies in language learning.

References

- Abrahams, M. & Ríos, P. (2017). 6.What Happens with English in Chile? Challenges in Teacher Preparation. In L. Kamhi-Stein, G. Díaz Maggioli & L. de Oliveira (Ed.), *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices* (pp. 109-122). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097982-009>
- Amalia, E. R. (2018). *Collaborative Learning: The concepts and practices in the classroom*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/xn67t>
- Bawa, A. (2020). Role-Play. *The Students' Guide to Learning Design and Research*. <https://edtechbooks.org/studentguide/roleplay>
- Efron, S. & Ravid, R. (2013). *Chapter 4: Developing a Plan Action. In Action Research in Education: A Practical Guide*. (pp. 55-83). The Guilford Press.
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: Amee Guide no. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846–854. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2020.1755030>
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers*. NCEE 2017-4023. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-based nursing*, 22(3), 67-68. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145>
- Saeed, K. M., Khaksari, M., Eng, L. S., & Ghani, A. M. A. (2016). The role of learner-learner interaction in the development of speaking skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 235. <https://doi.org/10.17507/tpls.0602.03>

STUDENTS' PERCEPTIONS OF COLLABORATIVE WORK IN SMALL GROUPS FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS

Mella, M.

matias.mella@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

English as a foreign language (EFL) learning in Chile has seen significant growth in recent years, driven by increased recognition in global communication and the spread of the use of social media. However, despite efforts to enhance English language education, challenges persist, particularly in the materials teachers use to teach English. One notable issue is the lack of using ICTs for enhancing English learning. According to Haswani (2014) incorporating technology, particularly Information and Communication Technology (ICT), is crucial for advancing English as a Foreign Language (EFL) education. This approach is designed to boost communication, collaboration, and creativity among students.

This study focuses on a 7th-grade class of 38 students at Liceo Integrado Libertador Simón Bolívar in Rancagua. It investigates students' perceptions on how ICTs improve their speaking skills through collaborative activities, aiming to provide insights for educators on instructional strategies and resource selection. Observations at the school revealed that students struggle with speaking skills and collaborative work due to a lack of ICT use and insufficient opportunities for group activities. This limitation affects their ability to develop these skills effectively, suggesting a need for a more integrated approach that balances individual and collaborative learning.

The three main concepts that will be discussed throughout this research will be collaboration, use of ICTs, and speaking skills. Collaborative learning may foster a supportive environment for students, while the use of ICT's may also boost engagement. Targeted speaking practice leads to significant improvements in students' oral proficiency. These elements create a robust approach to EFL education, improving language proficiency and engagement for more effective learning experiences (Arta, 2019; David & Amey, 2020; Haswani, 2014).

The research will use various methods to collect data. I will take a pre and post Likert scale to capture the perceptions about collaborative work and willingness to speak. Additionally, research will consider conducting interviews with a random selection of students to gather their personal perceptions and experiences. A mixed-methods approach will be used, analyzing both qualitative data from interviews and quantitative data from Likert scales. This will provide a comprehensive understanding of the subject matter by leveraging the strengths of each data type.

Para citar: Mella, M. (2024). Perceptions of ICTs for Collaborative Speaking Activities. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 25-26). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

The data analysis technique to be used in this research is thematic analysis. According to Lochmiller (2021), thematic analysis involves using structured qualitative data from focus groups to identify patterns and generate researcher-generated themes, providing a unique approach to qualitative research. Additionally, research by Castleberry & Nolen (2018) supports that rigorous thematic analysis of qualitative data can be achieved through five steps: compiling, disassembling, reassembling, interpreting, and concluding. Initially, data is compiled by gathering and organizing it into a usable format, such as transcribing interviews or collating responses. Next, the data is disassembled through coding to identify themes, concepts, or ideas. Following this, the data is reassembled by grouping codes into themes and sub-themes and creating a thematic map to visualize the relationships. Interpretation involves analyzing these themes about the research questions and drawing insights from the data. Finally, conclusions are formulated based on the identified themes and interpretations, comprehensively addressing the research questions.

References

- Arta, B. (2018). Multiple Studies: The Influence of Collaborative Learning Approach on Indonesian Secondary High School Students' English-Speaking Skill. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(3), 149-160. <https://doi.org/10.12928/eltej.v1i3.143>
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in pharmacy teaching and learning*, 10(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- David, M. E. & Amey, M. J. (2020). *The SAGE encyclopedia of higher education*. SAGE Publications.
- Haswani, F. (2014). The role of technology in EFL classroom. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 1(2), 107-118. <https://doi.org/10.15408/ijee.v1i2.1303>
- Lochmiller, C. R. (2021). Conducting thematic analysis with qualitative data. *The Qualitative Report*, 26(6), 2029-2044. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>

11TH GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT GENDER-BASED VIOLENCE

Fernández, J.

josefa.fernandez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

This action research aims (AR) to explore 11th-grade students' perceptions of materials that question gender-based violence using Content Language Integrated Learning (CLIL) in a private school located in the Region de O'Higgins. In recent years, gender-based violence has become an increasingly prominent issue, not only in public discourse but also within educational contexts. It is often understood as male-to-female violence, but this study expands the scope to include the complex interactions that can occur between female students themselves. Besides, Cooper et al (2013) explain that gender-based violence (GBV) is a complicated problem affecting physical, psychological, and sexual violence against people based on gender or gender norms. For this AR, United Nations Women (2021) defines gender-based violence as actions that cause harm to an individual or group of individuals due to their gender.

The research was motivated by observations of interactions among female students in the EFL classroom, where instances of violence or aggressive behavior toward one another were noted. In this case, the interactions among female students reflect the complex nature of gender-based violence, which can be influenced by cultural norms, societal expectations, and peer dynamics. Through the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) materials, the study aims to address these issues within the curriculum, fostering both language development and critical thinking about social issues. CLIL is an educational approach Content Language Integrated Learning (CLIL) is an approach that "uses language to develop metacognitive thinking and awareness skills, as well as integrating the cultural connection of the considered content, giving students the opportunity to interact in a multicultural world" (Marsh & Friggols, 2012, p. 28). In the context of this study, CLIL activities are designed to encourage students to engage with content related to gender-based violence, allowing them to reflect on their own attitudes and behaviors. For this reason, the research questions of this investigation are a) What are 11th-grade students' perceptions of gender-based violence in an EFL classroom? b) How crucial is the use of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for improving student interaction in an English as a Foreign Language (EFL) classroom? By exploring these questions, the study aims to shed light on the underlying attitudes and beliefs that contribute to gender-based violence, particularly among young women. Another important aspect of the research is the potential for CLIL activities to mitigate these behaviors by providing students with tools to critically analyze and challenge harmful gender norms. The specific objectives of this AR are a) to

analyze the perceptions emerging from 11th-grade EFL students regarding gender-based violence.;
b) to determine how the implementation of CLIL activities that address gender-based violence influences 11th-grade EFL students' understanding of the issue.

In this investigation, I will use a qualitative approach to explore the different perceptions that students have about gender-based violence. The qualitative approach aligns with this action research, as it monitors the attitudes, beliefs, and perceptions of a specific population group (Meine et al., 2006). This study adopts a qualitative approach, utilizing interviews, surveys, and focus groups that question their perception of the problem.

The findings of this research could have significant implications for educators and policymakers. If successful, the integration of CLIL activities focused on gender-based violence could serve as a model for other schools, both within Chile and internationally. It could demonstrate the value of using language education as a platform for addressing critical social issues, ultimately contributing to a more inclusive and equitable educational environment. The main result that I would like to have is a change in their perception of gender-based violence to promote awareness of gender equality.

In conclusion, this study aspires to contribute to the growing body of research on gender-based violence in educational settings by focusing on the often-overlooked dynamics among female students. By exploring how CLIL can be used to address these issues within the EFL classroom, the research aims to provide insights that can help educators create safer, more supportive environments for all students. Through a combination of language learning and social awareness, the study hopes to empower students to challenge and change the norms that perpetuate gender-based violence. In addressing gender issues, such as gender-based violence, educators often fail to teach female students how to recognize and combat these problems (Vandrick, 1995), and education should be an anti-oppressive system. This includes actively addressing GBV and avoiding sexism and discrimination (Vandrick, 2016) in EFL. Educators have a fundamental responsibility to establish a safe, respectful, and inclusive classroom environment that fosters student learning and well-being (MINEDUC, 2021).

References

- Cooper, L. B., Paluck, E. L., Fletcher, E. K., Ryan, I. M., Branscombe, N. R., & Center, T. J. (2013). Reducing gender-based violence. *The Sage handbook of gender and psychology*. <https://doi.org/10.4135/9781446269930.n22>
- Marsh, D. (2012). Content and language integrated learning/CLIL: A development trajectory. [Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba].
- Meine, C., Soulé, M., & Noss, R. F. (2006). "A mission-driven discipline": the growth of conservation biology. *Conservation biology*, 20(3), 631-651. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2006.00449.x>
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la buena enseñanza. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- Vandrick, S. (2016). Feminist language teacher identity research. In G. Barkhuizen. (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 236-241). Routledge
- UN Women – Africa. (n.d.). Frequently asked questions: Types of violence against women and girls. Available in <https://africa.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence-1>

STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARDS THE USE OF COMICS TO FOSTER WRITING SKILLS

Alarcón, M.

minerva.alarcon@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

The exposure to a variety of text types and rich input is considered a critical factor in developing fluency in a foreign language (Eisenmann & Summer, 2020). However, what resources can we, as teachers, utilize to motivate reading, taking into consideration that students seem not to be interested in it? Comics offer the advantage of being multimodal, where images and text function in a mutually complementary manner, with visuals playing a crucial role in reinforcing the learning process (Eisenmann & Summer, 2020). This asset might have the potential to enhance the message comprehension for students while being entertained by the captivating nature of comics. As Lewis (2017) argues, illustrations provide ELT students visual cues that help lower-level students follow the story more easily.

Writing is closely linked with speaking, reading, and listening. This research focuses on the supportive relationship between reading and writing, using comics as a key tool to enhance overall language proficiency. By analyzing different writing styles, students can internalize effective language use and replicate it in their own writing (Hameed, 2021). In that sense, this research aims to explore how 8th grade students respond to the use of comics to develop their English writing skills in a subsidized school in San Fernando, Región de O'Higgins.

Additionally, this study seeks to answer the following questions: 1) how significant is the use of comics to foster the development of eighth-graders' writing skills in a subsidized school in San Fernando? 2) how do eighth grade students respond to the use of comics to develop their writing skills in English in a subsidized school in San Fernando? This study will employ a mixed research approach. The rationale for employing both methods lies in the study's objective to investigate my students' perceptions through their behaviors and responses, which will be collected using qualitative instruments. Additionally, a quantitative tool, a survey, will be utilized as part of the data collection process.

The surveys and interviews are closely aligned with the research questions and objectives of my study. The specific objectives are as follows: 1) to describe students' reactions to the use of comics; 2) to analyze students' responses to the integration of comics; and 3) to determine the advantages and disadvantages of using comics to enhance the development of writing skills in the EFL classroom.

Para citar: Alarcón, M. (2024). Students' Perceptions Towards the use of Comics to foster Writing Skills. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 29-30). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

In order to tackle my research goals, surveys, interviews, and literature circles audio recordings are going to be used.

Two quantitative surveys will be administered prior and post to the implementations, where students will respond using a ranking scale and a Likert scale respectively. Post-implementation semi-structured interviews will be conducted with students to elicit their perspectives on the applied writing skill and their perceptions of the integration of comics in this research. Finally, Literature Circles will be employed to facilitate a collaborative environment where students can discuss and engage with a comic book; through a series of structured activities, participants will have the opportunity to practice their English language skills. Prior to the implementation of the proposed research activities, I foresee that this research has the potential to contribute to the field of teaching English as a foreign language in Chile by exploring an innovative approach to motivating students to develop their writing skills. By incorporating literary works, specifically comics, into literary circles, this study aims to create a space for students to engage with thought-provoking topics and immerse themselves in the English language.

References

- Eisenmann, M., & Summer, T. (2020). Multimodal literature in ELT: Theory and practice. *CLELE journal*, 8(1), 52-73. <http://clelejournal.org/wp-content/uploads/2020/05/Multimodal-Literature-in-ELT-Theory-and-Practice-CLELE-8.1.pdf>
- Hameed, P. F. M. (2021). Enhancing students writing skills using novels: The Saudi EFL learners' perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1469-1483. <https://doi.org/10.52462/jlls.106>
- Lewis, S. (2017). Using graphic novels and comics with ELT learners. In K. Donaghy & D. Xerri (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 165-176). ELT Council.

EXPLORING STUDENTS' MOTIVATION AND VOCABULARY LEARNING THROUGH THE USE OF AUDIOVISUAL MEDIA

Serrano, D.

dylan.serrano@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

This action research aims to explore the influence and retrieve perceptions on the use of audiovisual media on the motivation of 8th grade students in their vocabulary learning process. The research question for this action research is “How does the use of captioned movie clips influence the motivation of 8th-grade EFL students to learn vocabulary?”. As previously mentioned, the participants of this study belong to an 8th grade class which consists of 31 students. The motivation of this study arose on the previously mentioned 8th grade class, where students were struggling with vocabulary on a reading comprehension activity. It was noticed that despite being explained what the vocabulary words in English meant, students did not remember them or did not understand them in the texts that they were reading. This moment provided the idea of teaching vocabulary through a different kind of input, which could provide students the opportunity to remember the words and apply them differently, so their learning process could be more meaningful. In order to achieve this goal, the objective of this action research is to discover how captioned audiovisual media can motivate students to acquire new vocabulary, to consequently retrieve data and analyze how effective and motivating could these materials be in order to enhance the variables mentioned previously, which are motivation and vocabulary. The variables, as mentioned before, that will be presented in this action research project will be Audiovisual media as an ICT, the motivation in the educational EFL context, and vocabulary learning. First, in the present action research context, ICT will be presented as the features that a computer system can offer to provide and manipulate school-related information on the teaching-learning process in order to facilitate the students' learning process (Selinger, 2001; Lasut & Bawengan, 2020). In this action-research project, the ICT that will be used will be captioned audiovisual media, such as extracts from series and YouTube videos. Second, the variable of motivation will be found as the desire to reach a particular objective and how we will face it when reaching that goal (Gardner 1985, 2010, as cited in Wallace & Leong, 2020, p.1). Additionally, Dörnyei and Ushioda (2021) state that motivation consist of “what moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action” (p. 3). Therefore, motivation will depend on the 3 factors mentioned before. Last but not less important, vocabulary acquisition is the third variable present in this study, which is defined by Webb and Nation (2017) as the central element to learning content in our stages of education. Nation (2017) reaffirms the latter, stating that the four skills (reading, listening, speaking and writing) will have direct relation to students' vocabulary

proficiency. Finally, in order to achieve all the objectives of this action research project, this study will consider a mixed methods approach (quantitative and qualitative), where the quantitative instruments will be first, a Likert scale which will retrieve students' perceptions on audiovisual media, and also their motivation through the process, and secondly, each class's exit tickets in order to retrieve the achievement level of each class. On the other hand, the qualitative instrument will consider an open-ended survey in order to retrieve students' perceptions at the end of the process. Overall, the significance of this study aims to provide insights on how the use of audiovisual media can contribute to change the way students learn vocabulary through the use of different kinds of input, in this case multimodal input (audio, subtitles, images). Therefore, the students' learning process could be more meaningful. Furthermore, this study aims to show that learning through the use of audiovisual media could be useful not only for EFL learning, but for the educational field as a whole. Moreover, it is important to highlight that the results of this study will be significant not only for vocabulary learning, but it could be applied for other language skills, such as reading, listening, speaking, and writing, demonstrating that audiovisual media could have a broader impact on overall language proficiency. Finally, this research looks to highlight the importance of applying diverse and dynamic material in the classroom, which suggests that captioned audiovisual material could make the learning process more relevant and relatable for students.

References

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Lasut, E. M. M., & Bawengan, J. J. (2020). The effectiveness of ICTs integration in enhancing student motivation in learning English. In *4th Asian Education Symposium (AES 2019)* (pp. 211-215). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200513.047>
- Selinger, M. (2001). Learning information and communications technology skills and the subject context of the learning. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1-2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/14759390100200108>
- Wallace, M. P., & Leong, E. I. L. (2020). Exploring language learning motivation among primary EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 221-230. <https://doi.org/10.17507/jltr.1102.10>
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

WILLINGNESS TO COMMUNICATE IN THE TARGET LANGUAGE THROUGH TASK-BASED ACTIVITIES: A COLLABORATIVE APPROACH FOR EFL PRIMARY LEARNERS

Parra, V.

valentina.parra@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

A constant challenge has been identified among fifth-grade students at Los Conquistadores School in the area of their willingness to communicate (WTC) in the English language inside the classroom. Many students have shown no intention of communicating orally, characterized by limited vocabulary and the preference to speak in L1. Moreover, it has been observed that students are mainly involved in the development of individual activities or tasks rather than in group work, which affects the number of instances that students have to communicate in the target language. This insufficiency in the execution of collaborative activities seems to be an obstacle to put in practice the L2 and their encouragement to speak. To address the problem of willingness to communicate orally, research has demonstrated that Collaborative Learning (CL) has beneficial effects on students because it encourages learners' interaction and participation along with communication (Koç, 2018). Similarly, Task-based Learning (TBL) or Task-based language teaching (TBLT) might foster students' enthusiasm for speaking tasks and the development of productive skills (Akbulut, 2014). Therefore, the following question arises: What are the perceptions of 5th-grade students from Colegio Los Conquistadores, Rancagua, about using task-based activities to encourage speaking through collaborative work? From this perspective, this research intends to explore 5th-grade students' thoughts on working collaboratively through task-based activities to promote students' willingness to speak. The expected participants are fifth-grade students from a semi-private school, Los Conquistadores, located in Rancagua. The action research participants will be drawn from 5th-grade (5A) consisting of 24 male and 20 female students, aged 10 to 11. The sample will be selected through a convenience sampling method, which contemplates choosing the participants based on their convenient accessibility and availability (Bhardwaj, 2019).

Para citar: Parra, V (2024). Willingness to Communicate in the Target Language Through Task-based Activities: A Collaborative Approach for EFL Primary Learners.. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 33-35). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

A mixed-methods research design will be employed, incorporating both quantitative and qualitative data collection instruments. Lesson exit tickets, a questionnaire, and semi-structured interviews will be utilized to gain a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation. Firstly, lesson exit tickets will require students to select one of two options for each of three statements, designed to assess their self-perceptions of their performance during the sessions related to the study topic. Likewise, A post-questionnaire of 7 statements will be administered with a similar objective, measuring students' level of agreement on a four-point scale. Finally, a semi-structured interview will be conducted after applying these two previous instruments to gather more valuable information; supporting students' previous responses and expanding on their perceptions of working collaboratively through task-based activities to promote willingness to speak. To accomplish the research aim, three lessons of 90 minutes each will be implemented focusing on the learning objective OA12 of oral production (Mineduc, 2016). These sessions will be structured to facilitate students' use of the target language through collaborative group activities involving cooperative games, with the primary objective of fostering oral communication.

Quantitative and qualitative data will be analyzed separately. On one hand, the quantitative data will be analyzed utilizing descriptive statistics to simplify the data gathered and provide significant insights to the action research study (Loeb et al., 2017). On the other hand, qualitative data will be analyzed through thematic analysis which will permit finding repeated meanings or patterns across the information set which is necessary to interpret the phenomena of the study (Xu & Zammit, 2020). This combined analysis aims to explore the complexity of the issue and provide well-founded interpretations (Ponce & Pagán, 2015). By triangulating the findings, this study seeks to gain a comprehensive understanding of the phenomenon and enhance the validity of the results (Mackey & Gass, 2021). Finally, it is expected the investigation will show positive results in the EFL Chilean context, similar to Chegini (2023) which revealed beneficial insights in enhancing EFL Iranian learners' willingness to communicate through the use of the task-based approach and collaborative work.

References

- Akbulut, N. (2014). Teaching English to Young Learners Through Task-Based Language Teaching.[Master of Arts Thesis, Pamukkale University]. Pamukkale GCRIS Database.
- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5(3), 157. https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19
- Chegini, M. (2023). The Effect of Task Based Language Teaching on Students' WTC and Speaking Ability through Paired-Work vs. Cooperative Instructions. *International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education*, 1(3), 24-39. doi: 10.22034/ijpie.2023.179563
- Koç, E. (2018). Exploring Collaborative Learning with a Focus on Group Activities in EFL Classrooms. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 582-597. <https://doi.org/10.17679/inuefd.385741>
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers. NCEE 2017-4023. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Mackey, A., & Gass, S.M. (2021). *Second Language Research: Methodology and Design* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188414>

- Mineduc (2016). Idioma extranjero inglés [English as a foreign language, National curriculum]. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-52050.html>
- Ponce, O., & Pagán M. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>

LA ORALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE: UN PROBLEMA IMPERCEPTIBLE EN ESTUDIANTES DE 3° Y 4° MEDIO, MACHALÍ

Abarca, N.

natalia.abarca@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación, Universidad de O'Higgins

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Según González Castro (2018), el ser humano es un individuo social que necesita de habilidades orales para comunicarse dentro de una comunidad. De no poder desarrollar estas competencias orales, existiría una repercusión negativa que afectaría la vida laboral de los individuos. Desde una perspectiva educacional, una investigación realizada por Benoit Ríos (2021) afirma que “Los estudiantes adjudican la menor sistematización de la oralidad a la falta de estrategias pedagógicas efectivas para trabajar este eje en el aula” (2021, p. 14). Del mismo modo, una investigación-acción ejecutada por Villarroel (2017) en el colegio Agustín Edwards expone que “debido a las dificultades que los estudiantes manifiestan para comunicarse, particularmente, de forma oral. Esta dificultad afecta, por ejemplo, las posibilidades de relacionarse socialmente” (2017, p. 2). Con base en lo anterior, en el marco de la Bases Curriculares de Educación Media en Chile (2019), existen cuatro enfoques para la asignatura de Lengua y Literatura compuestos por la escritura, la lectura, la investigación y la oralidad como ejes transversales. No obstante, la oralidad se aprecia en menor medida en comparación con los otros enfoques. En los Objetivos Generales de la asignatura, la oralidad es un eje que se busca trabajar y promover dentro del aula, como se evidencia: “Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje” (2019, p. 19). Sin embargo, el vacío de esta investigación radica en que, aunque en las Bases Curriculares se plantea la importancia de promover la oralidad como un elemento transversal, este contenido es imperceptible en las clases, las actividades y las evaluaciones. De modo similar, el objetivo que se desprende de esta problemática es explorar la carencia de actividades y evaluaciones orales, lo que repercute negativamente en la expresión oral de los estudiantes de 3° y 4° medio. La metodología de la investigación es mixta, y el corpus a analizar son las respuestas de diecisiete docentes de las áreas de; Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes Visuales, Química, Biología, Filosofía, Educación física, Música e Inglés. Los participantes debían cumplir los siguientes requisitos: tener al

Para citar: Abarca, N. (2024). La oralidad en la Educación Secundaria en Chile: un problema imperceptible en estudiantes de 3° y 4° Medio, Machalí. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 36-37). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

menos cinco años de experiencia y haber realizado clases a estudiantes de tercero y cuarto medio. Las respuestas fueron registradas en un formulario de Google Forms que tenía dieciocho preguntas que se enmarcaban en las categorías de: Formación docente, La importancia de la oralidad, Tipo de actividades orales, Ventajas y desventajas de esa metodología y Posibles mejoras para fomentar este contenido en clases. Para la recopilación y análisis de datos estadísticos se usó el software de Procesamiento de Datos Microsoft Excel. Las principales conclusiones revelan que existe una deficiencia en la formación docente en torno a la enseñanza y evaluación de la oralidad, ya que el 82,4% afirma que no tuvo una gran base sobre esto y el 17,6% cree que sí lo prepararon para abordar este contenido. Sobre la frecuencia en la cual los/as maestros/as implementan actividades o evaluaciones orales, un bajo porcentaje de docentes afirma que siempre utiliza la oralidad en sus clases a diferencia de la gran mayoría que considera que es de forma frecuente. Seguido a esto, un alto porcentaje del cuerpo docente considera que es perjudicial para los estudiantes no promover la oralidad dentro del aula. Además, se evidencia que la dificultad para realizar actividades varía dependiendo de la asignatura, lo cual demuestra que Matemáticas es el área más afectada. Del mismo modo, el tiempo, el desinterés estudiantil y la poca preparación de los docentes son uno de los principales obstáculos que atraviesa la implementación del eje de oralidad. Como resultado de lo anterior, los/as profesores expresan, en primer lugar, la necesidad de recibir capacitaciones y, en segundo lugar, tener acceso a una plataforma con múltiples materiales. Esta investigación dio la posibilidad de esbozar posibles líneas de trabajo que darán continuidad al proyecto planteado, como, por ejemplo: diseñar e implementar programas de capacitación docente con enfoque en el área de la oralidad, con el objetivo de nutrir la formación docente o realizar un sitio web en donde los docentes puedan acceder a materiales que promuevan la oralidad en el aula. Finalmente, esta investigación se enfoca en ser una línea fundamental para mejorar la calidad de la educación, ya que aporta, desde una perspectiva holística, a la perspectiva de los docentes de todas las asignaturas presentes en este nivel, en pos de identificar patrones comunes para exponer posibles soluciones. Asimismo, demuestra la urgencia de abordar la falta de oralidad, comenzando por la formación docente, extendiéndose a la planificación curricular y en algún futuro realizando un vínculo con el medio a través de talleres para la comunidad que fomenten las habilidades orales.

Referencias

- Ministerio de Educación. (2019). Bases curriculares de 3° y 4° Medio. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-y-4-Medio/>
- Benoit Ríos, C. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). Recuperado a partir de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142021000100014&lng=es&tlng=es
- Castro, C. A. G. (2018, 1 septiembre). El Desarrollo de la Competencia de Oralidad a través de la materia Juicios Orales en los estudiantes de la Licenciatura Ejecutiva en Derecho de la Universidad del Valle de México, campus Toluca, Estado de México. Propuesta de investigación pedagógica. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/938>
- Villarroel, M. C. (2017). Investigación-acción: la enseñanza de la oralidad a partir del despliegue de una secuencia explicativa prototípica, en estudiantes de octavo básico del colegio Agustín Edwards (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Repositorio institucional Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

EL ARTE CULINARIO A PARTIR DE LA CREACIÓN DE UN TEXTO DE RECETAS PARA FOMENTAR LAS COMPETENCIAS DE LECTO-ESCRITURA

Lorca, K.

krishna.lorca@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Durante los últimos años se ha presentado un gran déficit en la comprensión lectora y habilidades escritas, en el desarrollo de práctica profesional y seminario de título II, se ha logrado evidenciar que el Colegio Marcela Paz no se encuentra exento de esta situación. A partir de la observación se ha detectado un notable desinterés entre las estudiantes de octavo año básico en las competencias de lectura, escritura, oralidad e investigación, ya que consideran que estas habilidades no son necesarias para su cotidianidad y tampoco se encuentran relacionadas a acciones de su vida diaria debido a la rapidez de la información brindada por las nuevas tecnologías. A partir de ello, se han implementado diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten estas competencias de manera significativa. Bajo esta deficiencia se ha propuesto utilizar la producción del arte culinario como un modelo de enseñanza que potencie las habilidades principales de los ejes de Lengua y Literatura, fomentando hábitos de autonomía y colaboración comunitaria. La pregunta de investigación general se encuentra formulada de la siguiente manera: ¿cómo influye el uso del arte culinario y la creación de un recetario en el desarrollo de la lectura, escritura, oralidad e investigación, así como en las prácticas familiares de estudiantes de octavo año básico del Colegio Marcela Paz? Por ejemplo, cocinar en conjunto, considerando el impacto que mantienen las familias en la educación de los estudiantes. Ante lo mencionado, el objetivo general de esta investigación es analizar y diseñar estrategias multimodales en la enseñanza de la lectura, escritura, oralidad e investigación en estudiantes de educación básica contemplando la producción culinaria como un modelo de aprendizaje, de esta manera, se evidenciará el modo en qué pueden influir las prácticas de enseñanza multimodal expuesta y su relación con la contribución familiar en la educación de los estudiantes.

Una de las mayores problemáticas visualizadas en el aula, se ve reflejada en la falta de motivación, puesto que las estudiantes en múltiples oportunidades han expresado sentir disgusto por estas competencias, puesto que les parecen difíciles de desarrollar. Ante ello, Concha & Espinosa (2019) nos comentan que “la falta de motivación por escribir se desarrolla gradualmente en contextos específicos y a partir de experiencias personales... la percepción de no estar a la altura de los estándares, la comparación con los pares” (p. 4) desde esta perspectiva podemos considerar la falta de motivación como un proceso personal dirigido por las experiencias propias de cada escritor, lo

cual ha llevado a los estudiantes a mantener poco interés en el desarrollo de la escritura. Por otra parte, las autoras señalan que el proceso escritor es una acción compleja de desarrollar, ya que involucra diversas habilidades necesarias para desenvolverse en esta área de la comunicación. Asimismo, es importante mencionar que las estudiantes poseen poco apoyo desde sus hogares al momento de desarrollar actividades académicas, por tanto, no se puede evidenciar la posibilidad de fomentar la motivación por los procesos de lectura y escritura por parte de la comunidad educativa en su totalidad. En relación con el objetivo general, es posible evidenciar que mantiene cómo eje principal de Lecto-escritura, no obstante, esta competencia se verá relacionada de manera indirecta con el eje de investigación, puesto que las estudiantes deberán adquirir estas herramientas a través de la indagación de contextos y el uso de la literatura como herramientas para enriquecer el aprendizaje, comprendiendo que el contexto histórico del texto puede brindar experiencias culinarias que nos acerquen a la gastronomía utilizada según cada época leída, para posteriormente realizarla en clases. Asimismo, la investigación también se llevará a cabo con el entorno familiar, fomentando la revitalización de prácticas tradicionales, por ejemplo, cocinar en conjunto para fortalecer los diversos lazos familiares, para ello, las estudiantes deberán investigar y realizar recetas pertenecientes a sus familias, las que posteriormente serán redactadas en un libro de cocina; para ello, deberán escribir los pasos a seguir y sus experiencias, de este modo, se promueve la colaboración y la comunicación en el hogar. Esta arista del estudio se estudiará a través de las entrevistas, permitiendo una comprensión detallada de cómo estas actividades afectan la dinámica familiar y el desarrollo de habilidades sociales.

Los objetivos específicos por desarrollar serán los siguientes: 11, 12 y 16. Considerando que el primer OA refiere al eje de lectura, se ha determinado cómo una meta de aprendizaje fundamental para el desarrollo del proyecto, puesto que su finalidad es potenciar las habilidades y competencias requeridas para el proceso de aprendizaje. Por otro lado, los OA 12 y 16 refieren a objetivos pertenecientes al eje de escritura, con motivo de desarrollar escritores maduros. Estos objetivos de aprendizaje han sido seleccionados con la finalidad de potenciar la motivación y habilidades pertinentes a las competencias de lecto-escritura. Continuando con el eje de escritura, es imprescindible reconocer la exploración que se realizará del Plan de Escritura Nacional (Concha & Espinosa, 2019) puesto que considera que:

“La escritura es un medio para comunicarse y para participar en la sociedad. Por lo mismo, escribir es un dominio clave para tener un buen desempeño en la educación escolar y superior, así como en diversos contextos laborales. Sin embargo, la escuela no puede hacerse cargo únicamente de la dimensión comunicativa de la escritura, pues corre el riesgo de dejar de lado otros ámbitos de desarrollo personal y social que dependen del dominio de la escritura” (p. 9).

Desde esta perspectiva, la investigación se verá enmarcada en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes por medio del trabajo colaborativo de la comunidad, de esta manera, se espera que los estudiantes puedan reconocer el uso de las competencias letradas cómo propias adquiriendo gusto y motivación por su desarrollo en diversos contextos comunicativos. La metodología de investigación es de modalidad mixta, considerando el uso de encuestas, entrevistas semiestructuradas, observación participante, análisis de documentos y videgrabaciones en el

proceso de implementación de las estrategias multimodales. En primera instancia, se ha considerado que el análisis cuantitativo será realizado para obtener mayor precisión y objetividad en la muestra de datos, a través de encuestas anónimas con la finalidad de recolectar información que nos ofrezca estadísticas sólidas para reconocer el impacto de la investigación, cómo también, su avance. Por otro lado, el análisis cualitativo se realizará por medio de entrevistas semiestructuradas, observación y videograbación de implementación, las cuales mantienen como objetivo principal evidenciar la experiencia de los estudiantes, considerando que estas pueden variar según el contexto y necesidades educativas que presente cada integrante. Se espera que los beneficios de esta investigación puedan tener un gran impacto en las prácticas educativas, puesto que la alimentación es la principal fuente de vida en los humanos, lo cual acerca a las estudiantes a los ejes de lecto-escritura, puesto que consideran el uso de los ejes de Lengua y Literatura en su vida diarios. Es por este motivo que se busca implementar la elaboración de recetas y recetarios como un modelo de enseñanza-aprendizaje, puesto que la lectura de instrucciones en conjunto a la redacción de textos, ofrecen una oportunidad práctica valiosa para fomentar habilidades de lectura y escritura. Asimismo, es relevante considerar que las actividades culinarias en familia o comunidad fomentan el diálogo e intercambio de ideas, fundamentales para el proceso de aprendizaje. Finalmente, al obtener mayor acceso a la receta como texto, las estudiantes podrán adquirir diversas herramientas de interpretación, que les brindarán la oportunidad de poseer mayor autonomía.

Referencias

Concha, S. y Espinosa, M. (2019). Plan Nacional de Escritura. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2015). Bases curriculares de Lengua y Literatura 7° a 2° medio. <https://www.curriculumnacional.cl/porta1/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>

Mejía, L., Hernández, R., y Mejía, S., (2014). Cocina y Arte: la doble significación de la gastronomía. Culinaria: Revista virtual especializada en gastronomía, 07-22. http://web.uaemex.mx/Culinaria/seis_ne/contenido-culinaria-6.html

MÁS ALLÁ DE LA HABILIDAD, ARGUMENTACIÓN COMO EJE TRANSVERSAL DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Fuenzalida, P.

paula.fuenzalida@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Básica

La argumentación, como disciplina, constituye un pilar fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y la elaboración de discursos racionales. En el contexto educativo, diversos autores coinciden que la argumentación es una actividad colaborativa y dialógica, donde se evidencian valores, creencias y experiencias que se entrelazan en un contexto para presentar, desarrollar, defender ideas u opiniones con el fin de convencer a otro. Es importante destacar que la argumentación se considera una habilidad, ya que, involucra un conjunto de capacidades y competencias que se desarrollan a lo largo del tiempo, con la práctica y el aprendizaje guiado (Peralta et al., 2023 y Mirza et al., 2009). La investigación desde la enseñanza plantea dos enfoques. Por un lado, argumentar para aprender, centrada en utilizar la argumentación como un medio para que los estudiantes construyan y comprendan el conocimiento. En este contexto, la argumentación se convierte en una herramienta que permite explorar conceptos, examinar evidencias para comprender la realidad, reflexionando sobre sus ideas y las de sus pares, lo que le da sentido a la información y a integrar nuevos conocimientos en su marco conceptual. Por otro lado, aprender a argumentar se enfoca en el desarrollo de habilidades de argumentación en los estudiantes. Implica enseñar cómo construir argumentos válidos, seleccionar evidencia adecuada para respaldar sus afirmaciones. Es decir, equipar a los estudiantes con las competencias necesarias para participar en discusiones argumentativas de manera efectiva y crítica (Rapanta et al., 2020).

La investigación sugiere que, para desarrollar una argumentación sólida, es fundamental poseer un conocimiento profundo del tema tratado, lo que proporciona argumentos convincentes, mediante la articulación de los pensamientos e ideas. Además, se enriquece en un entorno de participación activa de los estudiantes y un proceso comunicativo guiado. Así mismo, cuando se implementa un andamiaje adecuado, rol asumido por el docente. La relación en el desarrollo de habilidades críticas a través de la interacción guiada facilita la formulación, presentación y defensa de ideas; y, la construcción de conocimiento colaborativo, donde los estudiantes trabajan juntos, y con el docente para explorar ideas y resolver problemas, con herramientas que permitan organizar, comunicar sus argumentos y reflexionar sobre las contribuciones de sus compañeros a través de la retroalimentación y la discusión

Para citar: Fuenzalida, P. (2024). Más allá de la habilidad, argumentación como eje transversal desde la perspectiva docente. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 41-43). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

(Rogoff, 2006). En el sistema educativo chileno prevalece un enfoque academicista lo que limita el diálogo, en los estudiantes, evidenciado respuestas como “porque sí”, “porque así me dio la multiplicación” o “porque ahí lo dice”. Esto se evidenció en las instancias de práctica mediante la observación, con el foco de la docencia y co-docencia en las asignaturas de Matemática y Lenguaje en establecimientos de Rancagua. Ante esta problemática, se llevó a cabo un estudio cualitativo de tipo descriptivo para conocer y describir la perspectiva de los docentes de Lenguaje y Matemáticas respecto al desarrollo de la argumentación en estudiantes de educación básica. El instrumento de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas, centradas en tres dimensiones: a) personal; b) perspectiva de enseñanza; y c) argumentación. Se entrevistó a una muestra homogénea de docentes que enseñan Lenguaje y/o Matemáticas en la básica; y una docente que imparte ambas disciplinas del colegio particular subvencionado Humanista Integrado de la región de O'Higgins. Las entrevistas fueron transcritas, codificadas y agrupadas en categorías de análisis referidas a: a) calidad del argumento; b) prácticas para promover la argumentación; c) participación; d) colaboración; y e) habilidades argumentativas.

Los resultados describen aspectos semejantes en sus percepciones. Por un lado, coinciden que la calidad de un argumento está condicionada por el uso de un vocabulario variado, que contenga aspectos del contenido trabajado y la explicación y justificación de la postura. Por otro lado, las mejores prácticas argumentativas surgen en la enseñanza de estrategias como paso a paso en la resolución de problemas, que implican una serie de etapas como leer, analizar, anotar la palabra clave, sacar datos numéricos, identificar la operación y responder. Mientras que, las docentes de lenguaje utilizan la lectura de 15 minutos cada mañana, contribuyendo en ampliar el vocabulario, y el conocimiento, por medio del análisis, palabras claves y las respuestas a preguntas de comprensión lectora.

Asimismo, los resultados evidencian diferencias en las percepciones. En Matemáticas la colaboración se posiciona como un andamiaje, realizado por aquellos estudiantes que, en la resolución de problemas, llegan antes a la respuesta. Además, consideran habilidades como la observación, el análisis y detalle, para encontrar una respuesta más eficiente. Por otro lado, desde el Lenguaje, se considera importante las características de la participación y la actitud frente a la asignatura, debido a una mayor conexión con los intereses de los y las estudiantes. Así mismo, afirman que la habilidad de argumentar aflora a temprana edad, lo que evidencia que es una habilidad innata del ser humano, no explicitando una percepción de lo que se entiende por habilidad argumentativa. Desde la perspectiva de los docentes que participaron en este estudio, concluimos que es fundamental concebir la argumentación como una habilidad transversal, enfocada en la enseñanza de desarrollo de habilidades, mediante situaciones reales. Romper con el paradigma academicista, y optar por un enfoque aprender a argumentar y argumentar para aprender. El docente, debe entregar herramientas, tareas y preguntas que promuevan el desarrollo de la argumentación, alineadas con habilidades del siglo XXI tales como: la comunicación efectiva, resolución de problemas, colaboración.

Referencias

- Muller. N., A- N., Perret-Clermont, V., Tartas, V. & Laconne, A.,(2009). Psychosocial Processes in Argumentatio Cap 2 Argumentation and education, 71-90. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3
- Peralta, N., Castellaro. M., Tuzinkievicz. M., y Curcio, J. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 21(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5783>
- Rapanta, C., & Christodoulou, A. (2020). Walton's types of argumentation dialogues as classroom discourse sequences. *Learning, Culture and Social Interaction*. Faculty of Social Sciences and Humanities, Institute of Philosophy, 36. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100352>.
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.

IMPACTO DEL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE LA HOMOTECIA EN ESTUDIANTES DE PRIMERO MEDIO

Albornoz, V.

valentina.albornoz@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Matemática

El presente proyecto de enseñanza y aprendizaje aborda una problemática común en las aulas de matemáticas: la falta de desarrollo de habilidades argumentativas en los/as estudiantes, lo que impacta directamente en su comprensión de conceptos geométricos fundamentales como la homotecia. El estudio se realizó en el Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins, un establecimiento de educación técnico-profesional que atiende a estudiantes de contextos vulnerables, lo que añade complejidad a la enseñanza debido a factores socioemocionales y académicos. El proyecto se centra en un curso de primero medio con 38 estudiantes, de los cuales 7 tienen diagnósticos de necesidades educativas especiales. El grupo se caracteriza por la falta de hábitos de estudio y dificultades en la participación activa en clases, lo que se ha relacionado con un enfoque tradicional de enseñanza basado en la memorización y la transcripción de contenido desde la pizarra, estrategia que, aunque ha tenido resultados positivos, no fomenta la participación activa ni el pensamiento crítico.

El desarrollo de habilidades argumentativas es clave para que los estudiantes comprendan de manera adecuada los conceptos matemáticos, permitiéndoles resolver problemas y justificar sus respuestas. En Chile, estas habilidades han sido poco fomentadas en el currículo escolar, lo que ha generado un déficit en la capacidad de los estudiantes para argumentar efectivamente. Este proyecto busca abordar esta carencia mediante actividades que integren la argumentación en la enseñanza de la homotecia, con el objetivo de mejorar su comprensión.

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo impacta el desarrollo de habilidades argumentativas y comunicativas en la capacidad de los estudiantes de primero medio para justificar los conceptos de homotecia en el Instituto Tecnológico Minero Bernardo O'Higgins?

El objetivo del proyecto es fortalecer la habilidad de argumentar y comunicar en los estudiantes, utilizando el tema de la homotecia del eje de Geometría el cual "tiene un importante rol formador del individuo, tanto en lo académico como en lo cultural, pues se aplica en diversos contextos, desarrolla el razonamiento lógico y contribuye al desarrollo de habilidades como visualizar, pensar críticamente,

intuir, resolver problemas, conjeturar, razonar deductivamente y argumentar de forma lógica. (Peña & Ortega, 2022)

Este contenido es fundamental no solo para el entendimiento de conceptos geométricos avanzados, sino también por su relevancia en la aplicación práctica dentro del ámbito técnico-profesional, especialmente en carreras ligadas a la minería y la ingeniería.

Se revisaron estudios previos sobre argumentación matemática y en el aula, utilizando bases de datos como SciELO. Entre los autores consultados se encuentran Horacio Solar (2016), quien resalta la importancia de la argumentación matemática en el aula, y Arcavi (2018), que distingue entre conocimiento conceptual y procedimental, elementos clave en la enseñanza de la homotecia.

El marco teórico establece que la argumentación matemática es un proceso que implica la construcción de razonamientos lógicos para justificar afirmaciones y resolver problemas. Este enfoque permite a los/as estudiantes no solo llegar a soluciones, sino también entender el "por qué" detrás de cada paso, lo que fortalece su pensamiento crítico y su capacidad para aplicar los conceptos en contextos reales.

La metodología del proyecto se fundamenta en métodos cualitativos y cuantitativos. Los métodos cuantitativos incluyen la aplicación de pretest y postest con base en una escala de Likert, que evalúan las percepciones de los/as estudiantes antes y después de la intervención pedagógica. Estos instrumentos permiten cuantificar cambios en la confianza y habilidad de los/as estudiantes para argumentar sus razonamientos matemáticos. En cuanto a los métodos cualitativos, se recogen observaciones mediante diarios de campo, donde se registran las interacciones en clase, la calidad de las argumentaciones y las dificultades que los estudiantes puedan tener al explicar conceptos geométricos.

Las clases están diseñadas para ser participativas, con un enfoque en la contextualización del contenido, el uso de preguntas orientadas a la argumentación, y la creación de una guía específica para evaluar la capacidad de los estudiantes para justificar sus respuestas.

Para evaluar el impacto del proyecto, se han establecido varios indicadores clave como la mejora en la calidad de la argumentación matemática y en el aula.

El proyecto busca demostrar que desarrollar habilidades de argumentación no solo mejora la comprensión de la homotecia, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y profesionales. Utilizando metodologías activas, se espera que los estudiantes no solo resuelvan problemas matemáticos, sino que también expliquen y justifiquen sus respuestas de manera clara.

Los resultados esperados incluyen una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para argumentar y comunicar sus ideas matemáticas de manera clara y lógica. Se espera que al menos el 60% de los estudiantes demuestren avances en la calidad de sus argumentaciones, tanto en la resolución de problemas como en la participación en discusiones en el aula. Además, se espera que los estudiantes comprendan de manera más profunda el concepto de homotecia y puedan aplicarlo a

problemas geométricos complejos, lo que mejorará su desempeño académico y su preparación para futuras asignaturas relacionadas con la geometría.

Este proyecto busca no solo mejorar la comprensión de la homotecia en los estudiantes, sino también fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas y comunicativas que serán esenciales para su formación académica y profesional. Al integrar la argumentación y la comunicación en el aprendizaje de matemáticas, se espera que los estudiantes adquieran una comprensión más profunda de los conceptos geométricos y desarrollen habilidades críticas para el análisis y la resolución de problemas, preparándolos para enfrentar desafíos más complejos en el futuro.

La investigación afirma que el desarrollo de estas habilidades en el aula de matemáticas es fundamental para mejorar el rendimiento académico y fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, el enfoque metodológico mixto permite obtener una visión integral del proceso de aprendizaje, proporcionando datos tanto cualitativos como cuantitativos que permiten ajustar y mejorar las estrategias pedagógicas utilizadas.

Referencias

Peña, J. A. L., & Ortega, C. M. V. (2022). Desarrollo del razonamiento geométrico de estudiantes de enseñanza media cuando abordan el concepto de homotecia. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 25(1), 93-120. <https://doi.org/10.12802/relime.22.2514>

¿QUÉ FORMA LA AUTOESTIMA ACADÉMICA? UNA RELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO ACADÉMICO Y AUTOESTIMA ACADÉMICA

Fuentes, D.

danielaf.fuentes@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La ponencia consiste en una investigación realizada en un liceo municipal de la comuna de Rancagua. Dicha investigación tuvo como objetivo general conocer los factores que influyen en la autoestima académica en estudiantes de 1ro medio con diferentes promedios de notas; de este objetivo general surgen 3 objetivos específicos, los cuales se centran en conocer factores familiares, motivacionales del estudiante y acciones docentes que influyen en la formación de la autoestima académica.

La investigación en la cual estaría basada la ponencia se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada, la cual fue realizada a dos estudiantes de primero medio. Por separado respondieron la entrevista, la cual, en ambos casos, tuvo una duración aproximada de 45 min./60 min.

De dicha investigación salieron varios aspectos importantes de cada objetivo específico. En primer lugar, los factores familiares son un eslabón fundamental en el desarrollo de la autoestima académica de los estudiantes, sin importar las calificaciones que estos obtengan en las evaluaciones sumativas.

Ambos estudiantes, a pesar de realizar la entrevista separados, obtuvieron respuestas similares, como el valor que le dan a las palabras de apoyo y el contacto físico que reciben por parte de sus familiares y tutores al momento de obtener calificaciones esperadas de acuerdo a sus expectativas. Del mismo modo, concordaron en los castigos implementados por parte de estos mismos al momento de obtener resultados poco satisfactorios.

Esto último es interesante por el conocido conductismo y condicionamiento, ambos propuestos por Jhon Watson, los cuales se ven fomentados por ambas familias, sin embargo, obteniendo calificaciones totalmente contrarias.

En el segundo punto, motivación será entendida como un factor presente en el proceso de aprendizaje el cual es un constructo dinámico influido por el contexto y, tiene como efecto, una conducta autorregulada; este propuesto por Fraijo et al. (2023).

Además de lo ya planteado, los factores familiares parecen ser importantes para la autoestima académica de ambos estudiantes por los estándares académicos que los familiares poseen de su pupilo o pupila, ya que, en el caso de la estudiante con un mayor desempeño académico la familia tiene unos estándares elevados, siendo una nota favorable sobre 6.0; en el caso del estudiante con menor desempeño académico, la nota que es premiada corresponde a una mayor a un 4.0, siendo un factor importante en el desarrollo de la autoestima académica de cada uno, considerando la presión familiar y los estándares que estos tienen.

Los factores motivacionales de los estudiantes con respecto a la asignatura de lenguaje y comunicación parece ser un eslabón poco relevante en las calificaciones y en la autoestima académica de ambos estudiantes (algo con lo que podría pensarse lo contrario), ya que, ambos dicen tener un gusto por la asignatura, sin embargo, estos tienen promedios de nota con una diferencia de 1.9 puntos, siendo la calificación más alta un 6.8 y la del estudiante con una calificación más baja es de un 4.9.

Finalmente, las acciones docentes abordadas en mayor profundidad fueron las retroalimentaciones (ya sea en evaluaciones sumativas y/o formativas, orales y/o escritas), las palabras que el/la docente utiliza en el aula al impartir una clase o fuera de ella, la relación que existe entre docente y estudiante, y la mediación de actividades.

En este aspecto también se observaron resultados interesantes, como la valoración de las retroalimentaciones detalladas y, en su mayoría, el aprecio de las palabras al momento de participar en clase (en este caso serían consideradas las frases como “buen aporte” o “que interesante”). Sin embargo, los estudiantes consideran que las palabras negativas que se les pueden decir no tienen valor y no les dan relevancia por “quien se las dice”, pues, ambos comentan que las palabras importan solo si es alguien importante, como un familiar o un amigo.

Las conclusiones que se obtuvieron, a grandes rasgos fue que la autoestima académica no está relacionada a las calificaciones obtenidas en evaluaciones sumativas, ya que, a pesar de tener un promedio de notas en la asignatura de lenguaje y comunicación de 1.9 puntos, ambos estudiantes dicen tener una buena autoestima académica.

Se puede considerar y concluir que la diferencia entre los factores familiares y las acciones docentes tienen diferentes impactos en los estudiantes entrevistados, donde estos últimos le dan un valor atribuido dependiendo de quien diga o haga las acciones, por ejemplo, ambos estudiantes concuerdan que no es lo mismo que un pariente o tutor les den un tipo de regalía (como salidas o alimentos que les gusten) a que lo haga el o la docente, pues, si bien es una persona importante, no tiene expectativas ni es un gran apoyo.

Además de lo planteado anteriormente, se pueden observar los motivos que fomentan esta autoestima académica, como las palabras de apoyo por parte de su familia y las regalías físicas que obtienen por parte de esta misma; las acciones docentes como las buenas retroalimentaciones dadas a los estudiantes en cualquier momento del aprendizaje, la mediación de las lecturas domiciliarias, las lecturas domiciliarias como tal y las elecciones que conllevan a estas y la relación que existe entre ambos partícipes del aprendizaje; los factores personales y motivacionales del estudiante, como el

gusto por la asignatura, por las lecturas, escritura y diferentes ejes del currículum nacional, las acciones y actividades realizadas en clase.

Cabe destacar y notar que los factores que inciden en la autoestima académica no están relacionados con las calificaciones que se obtienen en las evaluaciones, lo que podría (o no) denotar acciones resilientes, sin embargo, ese es un aspecto no abordado en esta investigación y posible ponencia.

En la investigación quedaron a la deriva varios puntos y observaciones que podrían llevarse a cabo, sin embargo, eso podría ser utilizado para realizar una investigación futura.

Referencias

Fraijo, J., Norzagaray, C., López, G. y Montaña, E. (2023). Motivación académica y el trabajo en aula. Biolex revista jurídica del departamento de derecho, 15(26), 1-28. <https://doi.org/10.36796/biolex.v15i26.282>

ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA Y EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TRANSITORIAS EN UNA ESCUELA DE LA COMUNA DE PICHIDEGUA

Zuñiga-Azagra, A.

antoniam.zuniga@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Especial Mención en Dificultades del Aprendizaje

Recientemente ha crecido el interés en la adquisición de habilidades de lectoescritura durante el proceso de alfabetización, el cual es una fase crucial en los primeros cursos de la Educación Básica. Por ello, la enseñanza impartida por los y las docentes es esencial para garantizar que el alumnado logre una comprensión profunda y un aprendizaje significativo, empleando una variedad de estrategias didácticas, modelos educativos (de destrezas, holístico, integrado/equilibrado e interactivo) y métodos pedagógicos (analítico, sintético o mixto). En la actualidad, han surgido bastantes desafíos en cuanto a la formación de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), siendo uno de ellos, la comprensión de la lectura y escritura. Según el Ministerio de Educación (2012), se considera que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales cuando “(...) muestra dificultades mayores que las del resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados” (p. 2).

Bajo esta concepción, los/as estudiantes neurodiversos/as y diagnosticados/as con algún trastorno o condición, aprenden distinto a leer y escribir que los/as neurotípicos/as, en otras palabras, necesitan un modelo distinto de enseñanza, ya que con el tradicional no logran desarrollar estas habilidades.

El presente artículo se propuso investigar, desde la perspectiva de los y las profesores/as de Educación Básica y Educación Diferencial, cómo se lleva a cabo el proceso de alfabetización de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias en una escuela municipal de la comuna de Pichidegua. El objetivo general que guía este estudio es analizar las prácticas que llevan a cabo los y las docentes para la adquisición de la lectoescritura en sus estudiantes. Mientras que los objetivos específicos son indagar en las estrategias que utilizan los/as profesores/as para enseñar la lectura y escritura, y comparar los modelos que usan sobre el proceso de alfabetización. Para averiguar lo mencionado, se utilizará una metodología de enfoque cualitativo, que incluye entrevistas, observación de aula y revisión de documentos. Asimismo, el enfoque permite saber las emociones,

Para citar: Zúñiga-Azagra, A. (2024). Adquisición de la lectoescritura y el proceso de alfabetización en estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias en una escuela de la comuna de Pichidegua. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.). *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 50-51). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

prioridades y significados, centrándose en las experiencias y el contexto de los/as participantes, tal como fueron vividos o experimentados (Hernández, 2014).

Siguiendo esta línea, los análisis de datos se realizaron por medio de la jerarquía de codificación, lo que permite llevar a cabo comparaciones de forma analítica, mediante un orden establecido. Además, se aplicaron criterios de triangulación de la información, tales como revisión de la literatura y postulados de investigadores/as, apuntes de la observación de aula y de ambas entrevistas.

Los resultados indican que los/as alumnos/as con NEET adquieren la lectoescritura de manera similar a sus compañeros, utilizando la misma didáctica de enseñanza, es decir, el modelo de destrezas y el método sintético. Sin embargo, la diferencia radica en los recursos y materiales utilizados por los/as docentes. Por lo tanto, se propone emplear material didáctico que beneficie a todos/as los/as niños/as, ya que la manipulación de objetos concretos y el uso de tecnologías contribuyen significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para mejorar el proceso de alfabetización, se sugiere combinar diferentes modelos y métodos de enseñanza, en lugar de depender exclusivamente de un solo enfoque. Los/as profesores/as no deben limitarse únicamente a metodologías tradicionales o conductistas, sino considerar modelos que aborden tanto la fragmentación de las unidades del lenguaje como el contexto, el ambiente letrado y las experiencias.

De igual manera, se propone que los/as docentes empleen trabajo colaborativo no solo en horas no lectivas, sino también durante la explicación de los contenidos relacionados con la lectura y escritura. Dado que los/as profesores de Educación Básica y Educación Diferencial tienen concepciones de enseñanza distintas, lo cual puede favorecer la alfabetización inicial.

Por último, es recomendable evitar ejercicios motrices, como rellenar letras o seguir líneas punteadas, ya que carecen de significado y contexto. En cambio, al realizar actividades relacionadas con los intereses de los participantes educativos, como explorar libros, fomentar su imaginación y creatividad, se pueden lograr avances significativos en su aprendizaje.

Finalmente, al considerar cada una de estas sugerencias, se lograría llegar a un aprendizaje óptimo de la lectoescritura. Esto permitiría a los/as alumnos/as no solo mejorar sus habilidades de lectura y escritura, sino también desarrollar una comprensión más profunda y significativa del lenguaje. Al implementar metodologías inclusivas y colaborativas, y al adaptar los recursos educativos a las necesidades individuales, se fomenta un entorno de aprendizaje equitativo y efectivo. De esta manera, se asegura que todos/as puedan alcanzar su máximo potencial y disfrutar del proceso de aprendizaje.

Referencias

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana.

Ministerio de Educación. (2012). Escuela, familia y necesidades educativas especiales. Guía n.º 4. Ministerio de Educación, División de Educación General y Unidad de Educación Especial.

VOCES AL MARGEN: LA AGENCIA DE LA LITERATURA EN LA RECONFIGURACIÓN SOCIOCULTURAL DE LOS FERIANTES DE SAN FERNANDO, CHILE

Contreras, B.

benjamine.contreras@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

El problema de investigación se enfoca en el hecho de que los feriantes de San Fernando enfrentan problemas de invisibilización y falta de valoración en el imaginario social, sumado a una limitada preparación cultural no abordada en el ámbito educativo. En este contexto, la literatura emerge como una posibilidad para dar voz a grupos marginados, como los feriantes. Este grupo, compuesto por inmigrantes, personas de la tercera edad y otros, amalgama diversas formas de marginalidad y vulnerabilidad social. Además, es relevante destacar que las ferias libres no son solo centros de transacciones económicas sino también espacios de sociabilidad y construcción de identidad colectiva. En consideración a lo expuesto en el párrafo anterior, este proyecto se enfoca en el acervo cultural de los feriantes de la calle Manso de Velazco en San Fernando, Chile. El objetivo es explorar cómo la literatura contribuye a la reconfiguración sociocultural de los feriantes, tanto como medio de autorrepresentación como una oportunidad para visibilizar, empoderar y transformar su posición en la sociedad. La metodología empleada es cualitativa; la recolección de datos se ha realizado mediante: a) la técnica de escritura creativa del "cadáver exquisito", que facilita la colaboración en la creación de textos colectivos y otorga una expresión compartida de sus perspectivas y experiencias; b) entrevistas semiestructuradas, las que permiten explorar las experiencias individuales de los participantes y brindan un marco flexible en la obtención de datos cualitativos relevantes. Concretamente, el corpus está compuesto por ocho cadáveres exquisitos colectivos y 20 entrevistas individuales. El análisis del corpus es realizado desde una perspectiva teórica-metodológica que integra los aportes del Modelo de la Valoración (Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2016, 2019) y de los Estudios Críticos del Discurso (Van Leeuwen, 2008; Van-Dijk, 2016; Benke y Wodak, 2003; Baeza, 2017). Esta perspectiva integrada mantiene coherencia con la problemática planteada, ya que permite analizar cómo los discursos literarios y sociales construyen y representan identidades y relaciones de poder. Esta investigación consta de tres fases analíticas. La primera fase (de microanálisis) es descriptiva, comprende la instanciación de significados valorativos y es articulada desde las categorías analíticas del Modelo de la Valoración (ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN) propuesto por Martin y White (2005) y por reformulado por Oteíza y Pinuer (2016, 2019). En la segunda fase analítica (umbral), de naturaleza descriptiva-interpretativa, se integran y se

analizan las prosodias valorativas. En la tercera fase (de macroanálisis) se trasciende el plano lingüístico y se incorporan las diferentes manifestaciones ideológicas del fenómeno social de las prácticas semióticas analizadas, usando las siguientes herramientas analíticas: estrategias discursivas de legitimación y deslegitimación de actores, procesos y eventos; macro-estrategias de perpetuación o transformación (Benke y Wodak, 2003; Baeza, 2017). Los resultados preliminares muestran, en primer lugar, que las ferias libres, más que simples puntos de intercambio comercial, son centros de interacción cultural y social, en los que la creación de cadáveres exquisitos permite visibilizar a los feriantes. En segundo lugar, estas creaciones y las entrevistas revelan no solo las identidades y dinámicas sociales de los feriantes sino también cómo se autoperciben y cómo son percibidos por otros en el marco social, en donde las experiencias individuales se entrelazan con las colectivas. Además de autoperibirse de manera distinta, los feriantes buscan cambiar la forma en que la sociedad los percibe, con la intención de transformar los estereotipos negativos asociados a ellos. En tercer lugar, los hallazgos preliminares propician identificar los temas recurrentes en las creaciones literarias de los feriantes, analizar su percepción sobre la escritura creativa y examinar el rol de esta en el tratamiento de temas sociales. De este modo, a través de la creación literaria, los conjuntos feriantes pueden reclamar su agencia, construir identidades colectivas y reconfigurar su posición en la sociedad por medio de la representación de resistencia cultural y social. Dentro de las proyecciones de este estudio se espera que esta investigación propicie la creación de mecanismos educativos que otorguen mayor agencia e inclusión a los feriantes en el ámbito cultural. Algunas propuestas a llevar a cabo incluyen talleres formativos de escritura creativa y exposiciones literarias en las ferias libres, con el objetivo de visibilizar estas voces en el ámbito público. Además, se realizarían entrevistas a los clientes de las ferias durante las exposiciones literarias, para evaluar si la percepción que tienen sobre los feriantes se modifica tras la experiencia, contribuyendo así a un cambio social amplio. Finalmente, esta labor investigativa se ve reflejada en un impacto positivo en futuras prácticas docentes del investigador, ya que se ha ampliado la comprensión sobre la importancia de incluir la realidad sociocultural como un componente central en dichas prácticas. A través de este estudio, se pone de relieve considerar la variedad de marcos en los que puede darse el aprendizaje y la importancia de adoptar un enfoque situado y reflexivo en la enseñanza.

Referencias

- Baeza, P. (2017). Construcción de memorias que compiten sobre el pasado chileno reciente por adultos que vivieron ese período en Chile o en el exilio. *Discurso & Sociedad*, (3), 433-457.
- Benke, G., y Wodak, R. (2003). La construcción discursiva de los recuerdos individuales: cómo los soldados austríacos de la “Wehrmacht” recuerdan la Segunda Guerra Mundial. En J. Martin y R. Wodak (Eds.), *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value*. John Benjamins.
- Martin, J., y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2016). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos*, 49(92), 377-402.

Oteíza, T., y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos*, 29(2), 207-228.

Van-Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.

ARTES PLÁSTICAS, ESCRITURA Y TECNOLOGÍA PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA ESCOLAR. REFLEXIONES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN “NO ES COSA DE NIÑOS”

Aninao-Droguett, F.

francisca.aninao@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Básica

La convivencia escolar y la inclusión educativa son pilares fundamentales en la educación actual. La relevancia de este estudio radica en la creciente necesidad de crear entornos educativos más inclusivos y seguros, especialmente en contextos de alta diversidad cultural y social. El proyecto presentado busca abordar esta necesidad mediante una propuesta de intervención educativa basada en la investigación-acción. El propósito y objetivo general de este es analizar cómo la implementación de una secuencia didáctica multidisciplinar articulada en las artes plásticas, los recursos digitales y la escritura influye en promover conductas prosociales para favorecer la convivencia escolar en el estudiantado de tercero de primaria en una escuela pública de España. La pregunta de investigación central es: ¿Cómo influye la implementación de una secuencia didáctica multidisciplinar en la promoción de conductas prosociales y la mejora de la convivencia escolar?

El marco teórico del estudio se centra principalmente en el concepto de convivencia escolar, entendido como un proceso interrelacional que va más allá de la mera coexistencia, promoviendo valores como el respeto mutuo, la cooperación voluntaria y actitudes positivas recíprocas. Este concepto se vincula con los cuatro pilares fundamentales del informe Delors (1996): Aprender a hacer, Aprender a conocer, Aprender a vivir y Aprender a ser. La convivencia escolar se entiende entonces como una construcción dinámica y cotidiana que integra los ámbitos pedagógico-curricular y socio-comunitario (Fierro & Carbajal, 2019; Lecca & Marin, 2022). Investigaciones recientes, como las de Zych (2022), señalan que la convivencia escolar se ha convertido en uno de los pilares de la educación debido a su función socializadora. Se destaca la importancia de desarrollar competencias sociales, emocionales y morales para saber vivir y convivir con los demás (Gálvez & García, 2022).

La intervención se articula en tres ejes: artes plásticas, escritura y recursos digitales. Las artes plásticas se consideran una herramienta para la expresión socioemocional y la cohesión grupal, promoviendo la creatividad y la resolución de conflictos (Bonnet de León et al., 2020; García, 2014; Gómez & Galindo, 2021; Lizarazo & Fula, 2023). La escritura, basada en los postulados de Cabrera (2023), Cassany (2016), Concha et al. (2022), Valery (2000), entre otros, se entiende como un proceso

Para citar: Aninao-Droguett, F. (2024). Artes Plásticas, Escritura y Tecnología para promover la Convivencia Escolar. Reflexiones del Proyecto de Investigación-Acción “No es cosa de niños”. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 55-58). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

de desarrollo del pensamiento y la comunicación, facilitando la creación de vínculos interpersonales y la participación activa en la sociedad. Los recursos digitales se conciben como herramientas facilitadoras para la educación inclusiva, mejorando la calidad educativa y promoviendo la democratización del conocimiento (De la Eze, 2023; Reyes & Prado, 2020; Delgado et al., 2024).

Este estudio sigue una metodología de investigación-acción con un enfoque mixto. La investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Diagnóstico de la problemática con los sujetos: En esta fase se identificaron las dificultades en la convivencia escolar del contexto mediante cuestionarios, entrevistas y observación participante. La población objetivo incluyó a 50 estudiantes de tercer grado de primaria, 30 padres y 5 funcionarios de un centro público en Tenerife (Islas Canarias, España), todos ellos de más de 11 nacionalidades.
2. Reflexión del diagnóstico para elaborar mejoras (Planificar): A partir de los datos obtenidos en el diagnóstico, se llevó a cabo una reflexión con los actores involucrados para desarrollar mejoras a la convivencia escolar, integrando las artes plásticas, la escritura y los recursos digitales.
3. Aplicación de las mejoras con participación de los sujetos (Actuar y Observar): La intervención educativa se implementó a lo largo de cinco semanas. Esta consistió en una secuencia didáctica de siete actividades orientadas a desarrollar actitudes prosociales. Las actividades incluyeron la creación de un cortometraje de Stop Motion, actividades de escritura creativa y expresiones socioafectivas mediante las artes plásticas, integrando así diversas asignaturas y espacios de la vida escolar.
4. Evaluación de las mejoras (Reflexionar): Se llevó a cabo una evaluación de la intervención educativa mediante cuestionarios validados por Alfa de Cronbach y KR-20, lo que permitió medir la fiabilidad de los instrumentos. Asimismo, se realizaron observaciones participantes para evaluar el impacto de las actividades en la convivencia escolar y en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

Los resultados mostraron que la intervención tuvo un impacto positivo en la convivencia escolar de los participantes y su entorno circundante. Los datos recogidos a través de los cuestionarios evidenciaron una mejora significativa en la percepción de la convivencia y en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Se identificaron y redujeron conductas de exclusión y acoso, y se observó un aumento en las conductas prosociales y la empatía entre los estudiantes. La creación del cortometraje de Stop Motion fue especialmente efectiva para promover la reflexión sobre la convivencia y el respeto, integrando de manera significativa las artes plásticas, la escritura y los recursos digitales de manera interdisciplinaria.

Los hallazgos más relevantes de la investigación subrayan la importancia de integrar metodologías multidisciplinares para abordar problemas complejos como la convivencia escolar. La investigación demuestra que las artes plásticas, la escritura y los recursos digitales son herramientas efectivas y atractivas para promover un ambiente escolar más inclusivo y seguro. Este enfoque no solo facilita el abordaje de la convivencia, sino que también fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos activos y responsables.

El estudio aporta al campo educativo al proponer una intervención replicable en otros contextos escolares, especialmente en aquellos con alta diversidad cultural. La combinación de creatividad, tecnología y expresión personal ofrece un modelo pedagógico innovador que puede contribuir significativamente a la mejora de la convivencia escolar y la inclusión educativa.

Referencias

Bonnet de León, A., Meier, C., & Saorin, J. (2020). Ceramic workshop adapted with 3D technologies to improve the self-esteem of people with disabilities. *Sustainability*, 12(21), 9063. <https://doi.org/10.3390/su12219063>

Cabrera, M. (2023). Estrategias didácticas para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa y la convivencia escolar, a través de la escritura [Tesis doctoral, UCSH].

Cassany, D. (2016). Describir el escribir. Paidós.

Concha, S., Espinosa, M., & Reyes, J. (2022). Actitud y percepción de autoeficacia sobre la escritura en estudiantes chilenos de 3° básico a 3° medio. *Psyke*, 31(2), 1-15. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282022000200001>

De la Ese Burgos, T. (2023). Los retos de la educación en el siglo XXI: TIC, TAC, TEP en las competencias pedagógicas. *Revista REVICC*, 3(5), 63-73. <https://doi.org/10.59764/revicc.v3i5.78>

Delgado, N., Carrasco, L., de la Maza, M. & Etxabe-Urbieta, J. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial (IA) en educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-224.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.

Gálvez-Algaba, A., & García-González, A. (2022). Estado de la cuestión de la convivencia escolar en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 15-27.

García, M. (2014). Introducción a la expresión plástica infantil: análisis y desarrollo. Consejería de Educación, Universidades y Empleo, Servicio de Publicaciones y Estadística.

Gómez, L., & Galindo, M. (2021). El impacto de las artes plásticas y escénicas en el fortalecimiento de las emociones asertivas en escenarios de convivencia.

Lecca, I., & Marin, H. (2022). Convivencia escolar: Una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304.

Lizarazo, E., & Fula, G. (2023). Las artes plásticas como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar en quinto grado de educación básica primaria.

Reyes, R. & Prado, A. (2020). Las tecnologías de información y comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 506-525.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de la psicología evolutiva y de la educación. *CES Psicología*, 15(3), 202-224.

PRÁCTICAS QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DESARROLLADAS POR DOCENTES EN LAS AULAS DE PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA DE DIVERSOS ESTABLECIMIENTOS

Donoso, E.

esperanza.donoso@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Especial

Los resultados del SIMCE año 2022 en el área de matemáticas demostraron una baja considerable en relación a los años anteriores, bajando 10 puntos en 4° básico (250) y aunque los resultados del año 2023 tuvieron un alza de 9 puntos (259), aún existen posibles falencias que están afectando el desarrollo de las habilidades matemáticas en los y las estudiantes. Si bien, son variados los factores que pueden estar involucrados en las necesidades que están presentando los y las estudiantes (suspensión de clases presenciales en el contexto de pandemia, factores personales, relacionados con el propio Currículum, relacionados con el establecimiento) resulta urgente atender a factores relacionados con las propias prácticas que desarrollan los y las docentes en el aula.

Estudios recientes, demuestran que existen prácticas docentes que suelen favorecer u obstaculizar el desarrollo de las habilidades matemáticas de los y las estudiantes, como por ejemplo los patrones de discurso que desarrollan los docentes en sus aulas, el estudio realizado por Radovic, D. y Preiss, D. (2010) nos demuestra que estos patrones se caracterizan por preguntas cerradas y contienen un bajo potencial cognitivo, lo que se transforma en un obstáculo para los y las estudiantes de matemáticas de primer ciclo con y sin necesidades de apoyo. Igualmente, desde las perspectivas de los y las estudiantes, quienes según el estudio de Minte (2020), reveló que predomina la creencia negativa sobre las matemáticas, las cuales en su mayoría generan más obstáculos. Sus opiniones poco favorables se relacionaron con características personales del estudiantado, sus motivaciones con las actividades y las prácticas y acciones realizadas por los docentes, que afectan de forma negativa sus trayectorias educativas.

Contrariamente, MINEDUC (2021) nos indica el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que necesitan los y las docentes al momento de ejercer la profesión, abarcando dominios que son significativos a la hora de planificar actividades que se consideran efectivas para favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes. Específicamente esta investigación se enfocó en relacionar los cuatro dominios expuestos en este documento con las prácticas que los y las docentes de primer ciclo de enseñanza básica buscan realizar, puesto que es necesario involucrar cada dominio para llevar a cabo estas actividades que favorezcan el desarrollo de los y las estudiantes.

Para citar: Donoso, E. (2024). Prácticas que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de las matemáticas desarrolladas por docentes en las aulas de primer ciclo de enseñanza básica de diversos establecimientos. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 59-60). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

En este contexto, la pregunta de investigación que se buscó responder es ¿Qué prácticas matemáticas desarrollan los y las docentes de primer ciclo de enseñanza básica para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes en sus aulas? De este modo, se podrá acceder a información valiosa, permitiendo fortalecer los procesos de formación inicial y continua de los y las docentes de matemática.

La investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo, mediante una entrevista semiestructurada realizada a tres docentes de matemáticas de la sexta región, los profesores poseen características similares, ya que todos actualmente están realizando clases de matemáticas en primer ciclo, teniendo como una diferencia el establecimiento al cual pertenecen, ya que se cuenta con urbanos y rurales.

Los aspectos éticos se resguardaron a partir de la autorización firmada de los consentimientos informados por cada uno de los participantes. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de contenido (Duarte, 2022) desde las categorías al material, a partir de las subdimensiones que son necesarias para abordar la problemática de esta investigación, las cuales pertenecen al área de recursos y ambientes estimulantes, los tipos de estrategias utilizadas en clases de matemáticas, el rol que cumple el docente en las actividades y las respuestas de los y las estudiantes.

Entre los principales resultados, destaca la poca importancia que otorgan los docentes al desarrollo de actividades que involucren la resolución de problemas y solo realizan actividades con énfasis en tareas de lápiz y papel, en desmedro de instancias que propicien la argumentación oral, dentro de otras actividades que se pueden ejercer para desarrollar las habilidades matemáticas de todos los estudiantes. De igual manera es necesario que exista y se puedan respetar las opiniones de los y las estudiantes, ya sea para realizar diversas actividades que involucren las características personales, no solo que los y las docentes otorguen y establezcan tareas solo para cumplir con el Currículum, dejando de lado la contextualización y las características de sus estudiantes.

Referencias

Duarte, K. (Ed.). (2022). Separar para construir. Análisis cualitativo de información. Social-Ediciones, Universidad de Chile. Capítulo 1, 5-31.

MINEDUC. (2021). Marco para la buena enseñanza. Ministerio de Educación.

Minte, A., Sepúlveda, A., Díaz-Levicoy, D., y Payahuala, H. (2020). Aprender matemática: Dificultades desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica y media. Revista Espacios, 41(9), artículo 30. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p30.pdf>

Radovic, D., y Preiss, D. (2010). Patrones de discurso observados en el aula de matemática de segundo ciclo básico en Chile. Psykhe, 19(2), 65-79. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000200006>

LA INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO DE POLYA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS POR ESTUDIANTES DE 8° BÁSICO

Villalón, J.

joaquin.villalon@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Matemática

Este proyecto de enseñanza y aprendizaje de la matemática tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo las características específicas de un problema influyen en que los/as estudiantes puedan resolver problemas de área y volumen de prismas y cilindros usando el método de Polya en el Colegio Mineral el Teniente?

El establecimiento, ubicado en la comuna de Rancagua desde 1972 en la población Manzanal, imparte clases desde Pre-básica hasta 8° básico, con la misión de ofrecer una educación de calidad que valore la diversidad y proporcione una formación integral preparando a los estudiantes para un mundo en constante cambio, capacitándolos para contribuir positivamente a la sociedad. El curso foco de esta investigación es el 8° básico C, compuesto por 36 estudiantes de entre 13 y 14 años.

En este contexto, el principal desafío identificado en la enseñanza de la matemática es la falta de un enfoque pedagógico que fomente el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y un aprendizaje significativo. La enseñanza tradicional, centrada en la memorización, limita el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión conceptual. Además, la falta de contextualización de los conceptos matemáticos en situaciones de la vida real y la utilización de problemas inadecuados para los estudiantes obstaculizan el desarrollo de habilidades, generando una menor capacidad para comprender y aplicar conceptos matemáticos en contextos prácticos, lo cual afecta el desempeño académico y la autoestima de los estudiantes.

El método de Polya, surge como una nueva metodología para resolver problemas matemáticos, el cual consta de cuatro etapas: comprender el problema, concebir un plan, ejecutar el plan y revisar la solución. Este enfoque estructurado promueve un aprendizaje sistemático y reflexivo, y fomenta el pensamiento crítico y conceptual. La implementación de esta metodología en el aula se propone como una solución para mejorar la enseñanza de la matemática en el Colegio Mineral el Teniente. Según Oliveros Cuello, Martínez Valera y Barrios Bolaño (2021), la metodología de Polya es una estrategia eficaz para la resolución de problemas matemáticos, mejorando la comprensión de las competencias

Para citar: Villalón, J. (2024). La influencia de las características de los problemas matemáticos y la implementación del método de polya en la resolución de problemas por estudiantes de 8° básico. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 61-63). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, esto surge como un medio, puesto que, este estudio tiene como objetivo analizar cómo las características específicas de los problemas, tales como la demanda cognitiva y la inclusión de problemas abiertos y cerrados, afectan la capacidad de los estudiantes para resolverlos. Los problemas serán contextualizados integrando situaciones del mundo real, haciéndolos relevantes y significativos, fomentando la creatividad y el pensamiento divergente como plantea González (2019).

La estrategia didáctica se basa en la resolución de problemas contextualizados para facilitar la comprensión de conceptos geométricos como el área y el volumen de cilindros y prismas. Mientras que la demanda cognitiva radica en cómo se les presenta los problemas a los/as estudiantes. El National Council of Teachers of Mathematics (2015) propone una taxonomía de tareas matemáticas que varían desde ejercicios rutinarios hasta problemas complejos que requieren investigación y exploración activa. Las tareas de alta demanda cognitiva permiten a los estudiantes participar y usar procedimientos relacionados significativamente con los conceptos, mientras que las tareas de baja demanda cognitiva se basan en la memorización y reproducción de hechos. Implementar problemas de alto nivel cognitivo de manera paulatina teniendo como referencia el progreso del desarrollo de habilidades (Resolver problemas) puede mejorar la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos matemáticos y promover un aprendizaje más profundo y significativo.

En cuanto a la metodología y planificación, esta se divide en tres fases. La primera fase consiste en el diseño de instrumentos, incluyendo guías con variantes de problemas, rúbricas de evaluación y formularios. La segunda abarca la planificación de seis sesiones específicas en las que se presentarán problemas categorizados según su demanda cognitiva y tipo de respuesta. La última fase es la de implementación, en la cual se describen las acciones a realizar. Estas fases están diseñadas para fomentar la participación de los estudiantes y el uso del método de Polya para resolver problemas. En cuanto a la evaluación de impacto, se llevará a cabo mediante el análisis de datos recogidos a través de rúbricas y formularios, comparando el desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención.

Para evaluar el impacto del proyecto, se establecieron indicadores de logro que incluyen la influencia de las características del problema, la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de área y volumen de prismas y cilindros y la aplicación correcta del método de Polya en la resolución de problemas. Se espera que al menos el 60% de los estudiantes muestren una mejora en la resolución de problemas cuando se utilizan características específicas en ellos. Un 65% de los estudiantes resuelvan correctamente los problemas y que el 55% de los grupos apliquen adecuadamente el método de Polya. Estos indicadores permitirán evaluar la efectividad de la intervención y ajustar las estrategias didácticas según las necesidades de los estudiantes esperando mejorar significativamente la habilidad de resolución de problemas.

Referencias

Barrantes, H. (2006). Resolución de problemas: El trabajo de Allan Schoenfeld. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática.

González, D. (2019). Los conceptos de área y volumen usando elementos del entorno de estudiantes de grado séptimo [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Bases Curriculares Matemáticas Educación Media. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Proyecto Educativo Institucional: Colegio Mineral el Teniente. Recuperado de <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2120/ProyectoEducativo2120.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (s. f.). De los principios a la acción: National Council of Teachers of Mathematics. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>

National Council of Teachers of Mathematics. (2015). De los principios a la acción: Para garantizar el éxito matemático para todos. National Council of Teachers of Mathematics.

Oliveros, D. (2021). Método de Polya: Una alternativa en la resolución de problemas matemáticos. Ciencia E Ingeniería, 8(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5716273>

PERCEPCIONES EN EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE MODELAMIENTO EN EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Caro, J.

jose.caro@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Matemática

El proyecto investiga las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la habilidad de modelamiento en el aula de matemáticas del Colegio Niño Jesús de Praga, específicamente en el curso de 8° Básico A. Este colegio se encuentra en Rancagua, Chile, una zona con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica, donde muchos estudiantes enfrentan dificultades en matemáticas. Estas dificultades se manifiestan en la incapacidad para aplicar conceptos matemáticos a situaciones cotidianas, identificar datos relevantes y comprender la utilidad práctica de las matemáticas (Aravena & Caamaño, 2007). Por ello, la investigación se centra en entender las percepciones y actitudes de estudiantes y docentes hacia el modelamiento matemático, con el fin de mejorar el aprendizaje y la relevancia de esta habilidad en su aplicación práctica. Surge así la pregunta: “¿Cómo perciben los estudiantes de 8° Básico A del Colegio Niño Jesús de Praga las actividades de modelamiento matemático en sus clases del eje de números?”.

Para abordar esta pregunta, se emplea un enfoque cualitativo, utilizando métodos como observaciones directas y recolección de datos sobre la participación estudiantil en actividades de modelamiento. En un pretest inicial, se espera que los estudiantes presenten dificultades para traducir situaciones cotidianas al lenguaje matemático y carezcan de habilidades de pensamiento crítico y creativo. En esta investigación se considera el pensamiento crítico como la capacidad de analizar y evaluar argumentos de manera lógica y reflexiva, mientras que el pensamiento creativo se considera como la implicancia de la habilidad de generar ideas novedosas y soluciones efectivas (Blum & Leiss, 2007). Además, la comunicación matemática se abordará como la capacidad de expresar conceptos y razonamientos matemáticos de forma clara y precisa.

Tras el pretest, se desarrollarán actividades de modelamiento para mejorar estas habilidades, evaluando su efecto a través de un post-test, donde se espera que los estudiantes perciban positivamente el modelamiento matemático. Los resultados anticipados incluyen un aumento en la comprensión conceptual, permitiendo a los estudiantes aplicar conceptos matemáticos a situaciones cotidianas y resolver problemas de manera efectiva. Asimismo, se prevé un desarrollo del pensamiento crítico y creativo, fomentando la exploración de diversas soluciones a los problemas

Para citar: Caro, J. (2024). Percepciones en el desarrollo de la habilidad de modelamiento en el aprendizaje de la matemática. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 64-65). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

planteados. Los estudiantes podrían experimentar un incremento en la motivación y actitudes positivas hacia las matemáticas, reconociendo su relevancia y aplicación en el mundo real, lo cual incrementaría su participación en clase. También se anticipa una mejora en las habilidades de comunicación matemática, con estudiantes articulando ideas de manera clara y precisa, facilitando la comunicación de sus razonamientos y resultados.

En conclusión, la investigación promete ofrecer perspectivas valiosas para mejorar la enseñanza de las matemáticas respecto a la habilidad de modelamiento. Este enfoque no solo facilitará una mayor relevancia y aplicación práctica de las matemáticas en la vida cotidiana de los estudiantes, sino que también contribuirá a superar las barreras educativas. Así, la implementación de actividades de modelamiento matemático se presenta como una estrategia efectiva para fomentar un aprendizaje más significativo y aplicable, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos reales con mayor competencia y confianza (García-Sabater & Maheut, 2021).

Referencias

Aravena D, María, & Caamaño E, Carlos. (2007). Modelización matemática con estudiantes de secundaria de la comuna de Talca, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 7-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200001>

Blum, W., & Leiss, D. (2007). How Do Students and Teachers Deal with Mathematical Modelling Problems? The Example Sugaloaf und the DISUM Project. In C. Haines, P. L. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical Modelling. (ICTMA12)-Education, Engineering and Economics*. Chichester: Horwood

García Sabater, J. P., & Maheut, J. (2021). *Introducción al Modelado Matemático*, Nota Técnica.

IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS LIGADAS AL SISTEMA MÉTRICO ESTANDARIZADO, BAJO UN CONTEXTO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: POTENCIANDO LA AUTONOMÍA INDIVIDUAL DE ESTUDIANTES ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL (DI) EN UN TALLER LABORAL DE CARPINTERÍA EN ESCUELA ESPECIAL

Riquelme, P.

paloma.riquelme@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Especial con mención en Discapacidad Cognitiva

En el contexto de la asignatura de Práctica Profesional y Seminario de Título I de la carrera de Pedagogía en Educación Especial, se propone desarrollar una secuencia didáctica que promueva aprendizajes ligados a la medición estandarizada en estudiantes adultos con Discapacidad Intelectual, que asisten a un Taller Laboral de Carpintería, en una Escuela Especial de la comuna de Rancagua.

Si bien la enseñanza de las magnitudes y su medida siempre ha estado presente en el currículum escolar de Educación Matemática, no es hasta la publicación del Decreto Supremo N° 83/2015 que éste saber se considera posible de ser aprendido por niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva. Sin embargo, los aportes y teorías relacionadas a su enseñanza en Escuela Especial han sido más bien reducidos y carentes de investigación en profundidad, pese a su importancia para inclusión plena de las personas en sociedad.

Paralelamente a este vacío pedagógico y didáctico, la dependencia que evidencian estudiantes con discapacidad intelectual en el uso de notaciones matemáticas por sí mismos, impide el desarrollo de una verdadera autonomía en su futura preparación laboral, puesto que solo mediante la adquisición de habilidades adecuadas en medición, podrán producir objetos para su posterior venta en el oficio de carpintería. Esta situación y el aún incipiente aporte de la literatura al respecto contribuye a fundamentar la importancia de investigar en una temática escasamente abordada en Chile (Chamorro, 2005).

Tomando en consideración los antecedentes señalados, el objetivo general que se espera abordar en esta investigación-acción es potenciar la autonomía individual de estudiantes adultos con discapacidad intelectual (DI) pertenecientes a un taller laboral de madera, mediante la

Para citar: Riquelme, P. (2024). Implementación de secuencias didácticas ligadas al sistema métrico estandarizado, bajo un contexto de resolución de problemas: potenciando la autonomía individual de estudiantes adultos con discapacidad intelectual (DI) en un taller laboral de carpintería en Escuela Especial. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (66-68). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

implementación de secuencias didácticas bajo un contexto de resolución de problemas, orientadas a desarrollar aprendizajes ligados a la medición estandarizada, específicamente, el razonamiento y utilización de la huincha métrica (Giarrizzo, 2017). La muestra de la investigación está compuesta por seis estudiantes hombres entre 18 y 25 años, con diagnóstico de discapacidad intelectual (DI), que pertenecen al curso laboral de carpintería. Además, se considerará a la docente diferencial a cargo del curso, quién participará de una entrevista semiestructurada orientada a caracterizar el nivel inicial de autonomía de los estudiantes en sus diversas áreas. La estrategia de muestreo fue intencional y homogénea (Patton, 2015), requiriendo trabajar específicamente con un curso de nivel laboral, en que exista una muestra de estudiantes con diagnóstico de DI en sus diversos grados, y, que trabajen con el uso de medida estandarizada en base a longitud.

Para abordar esta problemática, se requiere seguir un plan de acción en cuatro fases. Primero, se genera una etapa diagnóstica, mediante un registro de observación individual, utilizando una rúbrica analítica cerrada mientras los estudiantes recogen las medidas estandarizadas de un objeto concreto en carpintería. En segundo lugar, a partir de los resultados, se caracterizan las habilidades de los estudiantes, dividiéndolos en dos niveles de desempeño: aquellos que, según la Teoría Piagetiana (Giarrizzo, 2017), están en proceso de construir la concepción de medida, y aquellos que ya la han construido, en base a indicadores que establecen el uso correcto de instrumentos de medición como la huincha métrica. Como sugiere el Ministerio de Educación (2020), se deben tener en cuenta condiciones para el uso adecuado de instrumentos de medición con unidad estandarizada: “1) utilizar la regla escolar/huincha métrica posicionando el cero de ésta, con el inicio del objeto a medir, 2) mantener a la par la regla escolar/huincha métrica con el objeto a medir, 3) expresar el número de la regla con el final del objeto” (Sumo primero en terreno, 2020, 6m38s).

En tercer lugar, se realiza la implementación de nueve secuencias didácticas: tres para el primer grupo de desempeño, las cuales transcurren de forma individual, y seis para el segundo grupo de desempeño (el total del curso), las que transcurren de forma individual, en pareja o grupal dependiendo la sesión. En cuanto a la teoría empleada para la creación de las secuencias didácticas, en estas se situará a los estudiantes bajo un contexto de resolución de problemas bajo un Modelo de aprendizaje Constructivista (Ortiz y Espinosa, 2012) organizando sistemáticamente los recursos concretos para posicionar al estudiante a un medio de contradicciones (Brousseau, 1998), necesario para lograr un trabajo intelectual exigente. Finalmente, en la cuarta fase, se requiere volver a evaluar, recogiendo información sobre el progreso que se ha logrado con los estudiantes, a través de un registro de observación y una rúbrica analítica cerrada.

La presente investigación-acción aún se encuentra en curso; sin embargo, como resultados, se espera que los estudiantes del primer grupo de desempeño (que requieren apoyo constante para el uso de la huincha métrica) pasen al segundo grupo de desempeño, y que estos últimos sean capaces de elaborar un objeto de carpintería aplicando mediciones estandarizadas de manera autónoma.

Referencias

Chamorro, M. (2005). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. Pearson Educación.

Giarrizzo, A. (2017). ¿Para qué miden los niños en el nivel inicial? Longitud, capacidad, peso y tiempo. Ediciones Novedades Educativas.

Ministerio de Educación. (2020, 13 de noviembre). Sumo primero en terreno. Taller 14: La medición en el contexto de la resolución de problemas (cápsula 1) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5nZ6RtB0hvs>

Ortiz, D., & Esposa, L. (2012). Decisiones didácticas del profesor en una secuencia didáctica que integra un AGD respecto a la proporcionalidad en grado séptimo. Core.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications.

Ramírez-García, M., Belmonte, J. M., Pizarro, N., & Joglar-Prieto, N. (2021). Approach to the Early Childhood Education Teacher's Specialised Knowledge about Length and its Measurement in a Collaborative Context of Professional Development. *Acta Scientiae*, 23(7), 120-147.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORALIDAD EN RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA ESCOLAR: LA RECUPERACIÓN DEL RADIOTEATRO COMO GÉNERO DE RIQUEZA ORAL

Riveros, A.

arelis.riveros@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

En el marco de la Práctica Profesional I y II –última instancia de formación en el aula de la carrera– en el Liceo Óscar Castro Zúñiga de Rancagua, se han observado y analizado hábitos y prácticas disciplinares en oralidad que evidencian que los y las estudiantes de 7° año básico –sin ser únicamente en este nivel– carecen de habilidades desarrolladas en aspectos de competencias comunicativas (Lomas, 2024), tales como comunicación efectiva, escucha activa y formulación de discursos orales (Rodríguez, 2006). Una de sus principales causas podría recaer en la ausencia de un trabajo intencionado en el eje de comunicación oral; poca diversidad de didácticas para el trabajo en el eje y escasa relación en secuencias con otros ejes disciplinarios. Tras un diagnóstico minucioso a las prácticas de enseñanza en el aula se ha podido evidenciar que en el contexto se entiende la oralidad como un mecanismo para responder preguntas. No se percibe la intención de motivar el diálogo entre pares ni formulación de respuestas orales.

Trabajar estos aspectos desde lo pedagógico y didáctico, la motivación, la literatura y las prácticas orales en la clase de Lengua y Literatura, puede contribuir a que las y los estudiantes mejoren habilidades en ámbitos sociales, sus relaciones interpersonales y, en consecuencia, que se beneficie la convivencia escolar –considerando que es parte de los estamentos críticos dentro de las escuelas en la actualidad–. Junto con esto, se apoyarían los objetivos propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza, donde se presenta como fundamental que los y las estudiantes desarrollen habilidades para la vida en un ambiente seguro y de respeto, por lo que es necesario que se establezca “un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (MINEDUC, 2021, p. 17). Relacionar la importancia de la oralidad con la convivencia escolar parece un buen escenario para mejoras considerables en el espacio escolar desde la comunicación.

En atención al problema evidenciado, surge el siguiente tema de investigación: el desarrollo de habilidades comunicativas orales como factor fundamental para el progreso de la convivencia escolar en los centros educativos de la región. Dicho tema lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo el desarrollo de habilidades comunicativas orales en los y las estudiantes de

Para citar: Riveros, A. (2024). Enseñanza-aprendizaje de la oralidad en relación con la convivencia escolar: la recuperación del radioteatro como género de riqueza oral. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 69-71). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

séptimo básico contribuye a mejorar las relaciones interpersonales dentro del aula?, ¿Qué estrategias pedagógico-didácticas son efectivas para el desarrollo de habilidades comunicativas orales en estudiantes de séptimo básico, considerando su contexto cultural específico?

La metodología de la presente investigación, se formula inicialmente desde un enfoque cualitativo, este pretende comprender en profundidad los fenómenos educativos sociales, donde “el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 10). La investigación cualitativa responde a la naturaleza de la realidad, es decir que cambia tras las observaciones y recolección de datos (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 11) por lo que se apega directamente a la realidad presente en el contexto escolar. En esta línea, y previo al diseño de la propuesta didáctica, se conformó una muestra compuesta por 8 estudiantes a los que se les aplicó un formulario y un focus group, además de una entrevista semi-estructurada aplicada a la docente guía. El formulario recogió las experiencias de los y las estudiantes de un 7mo del liceo en cuanto a la comunicación oral. Se presentaron 8 preguntas formuladas en una Escala de Likert que midió el grado en que los/las estudiantes y docente perciben el trabajo con la oralidad en la sala de clases. La entrevista semi-estructurada permitió profundizar en lo identificado en el formulario y el focus group proveyó de información colectiva respecto de la comunicación y capacidad de diálogo del 7°. De este modo, la información levantada permitió conformar una intervención didáctica que atendiera a las especificidades del curso.

Los resultados señalan que los/las estudiantes evalúan que en la sala de clases no cuentan con un buen ambiente de aula, lo que dificulta muchas veces la interacción entre pares. Además, declaran directamente no percibirse como “comunicadores”. Cabe destacar que el curso con el que se lleva a cabo la propuesta didáctica integra a estudiantes de diversas comunas cercanas a Rancagua y al pertenecer al nivel de 7° básico, es su primer año en el establecimiento donde se realiza este análisis. Esta puede considerarse como otra de las causas que les ha dificultado la interacción con sus pares.

Una posible forma de abordar esta problemática es el proyecto de investigación–acción que se busca implementar: la articulación entre enseñanza-aprendizaje de la oralidad y convivencia escolar mediante la recuperación del radioteatro como género de riqueza oral; así, se espera promover el trabajo colaborativo y poner en diálogo más de un eje curricular disciplinario, considerando que la matriz del proyecto tiene lugar en la oralidad y la literatura, específicamente se espera trabajar con la crónica. Además, es pertinente mencionar que para acercar este proyecto a la propuesta ministerial para el proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental adecuarlo y relacionarlo con la unidad de medios de comunicación masiva, presentando el rol de la radio como un medio oral que no solamente ha servido en la historia para informar, sino que también como una manifestación literaria.

El proyecto se enmarca en la planificación de una secuencia didáctica que se espera desarrollar en el periodo de 3 semanas y se trabajará en 5 pasos para darle un enfoque de trabajo de proceso, esto quiere decir que la interacción con el teatro y el desarrollo de competencias orales a partir de este será progresivo para potenciar el aprendizaje de los/las estudiantes, puesto que también se espera que el proyecto les permita reflexionar sobre sus decisiones mediante herramientas como la autoevaluación y coevaluación entre pares. Se espera comenzar con la historia del radioteatro hasta llegar a un

montaje teatral oral como tal, considerando aspectos de la oralidad como lenguaje verbal, no verbal y aspectos paralingüísticos del discurso oral y literario.

Referencias

CPEIP. (2021). Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (sexta ed.). México DF.

Lomas, C. (2024). Tradición e innovación en la enseñanza del lenguaje: del saber sobre la lengua al saber hacer cosas con las palabras. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (103), 8-17.

Rodríguez Luna, M. E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. Enunciación, 11(1), 59–72. <https://doi.org/10.14483/22486798.470>

PAISAJES LINGÜÍSTICOS Y MEMORIA COLECTIVA: LA BARRA DE O'HIGGINS COMO ESPACIO DE RESISTENCIA CULTURAL

Figueroa, M.

matias.figueroa@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

El club de fútbol O'Higgins de Rancagua es mucho más que un equipo deportivo. Para los habitantes de la ciudad y sus alrededores, es un símbolo que atraviesa generaciones, una parte central de su identidad. Pero la verdadera riqueza de este club va más allá del deporte; en su barra se teje un paisaje lingüístico complejo que refleja las profundas raíces culturales de la región. Uno de los momentos más dolorosos en la historia del club fue el trágico accidente de bus en el que 16 hinchas perdieron la vida. Este suceso dejó marcas indelebles en la comunidad, plasmadas en los lienzos conmemorativos y otras expresiones visuales que hoy, más que nunca, son testimonio de una narrativa colectiva sobre la vida, la muerte y la trascendencia.

El objetivo de esta investigación es documentar y analizar esas manifestaciones lingüísticas presentes en Rancagua, centrando la mirada en los murales y otros espacios de conmemoración de la tragedia. Estas expresiones, al ser estudiadas, revelan cómo la comunidad articula su relación con la muerte y cómo se construyen vínculos entre lo terrenal y lo espiritual.

Un marco teórico clave para esta investigación es el trabajo del profesor Felipe Correa, quien en su artículo “La filosofía indígena desde la filosofía académica”, aborda la manera en que los conocimientos indígenas se transmiten y cómo los ancianos enseñan a los más jóvenes sobre la vida después de la muerte. Según Correa, “el indígena sabe lo que ocurre después de la muerte, y lo ‘sabe’ a cierta edad porque los ancianos le transmiten este conocimiento”. Esta visión se conecta poderosamente con las frases e imágenes que encontramos en los lienzos de los hinchas de O'Higgins, donde la muerte no significa desaparición, sino un cambio de plano.

El análisis de estas expresiones no solo aporta una comprensión más profunda de cómo los aficionados al fútbol de la barra de O'Higgins ven la vida y la muerte, sino que también nos muestra cómo perviven las cosmovisiones indígenas en la cultura contemporánea, especialmente en un contexto tan popular como el fútbol. En este sentido, el fútbol no es solo un deporte, es un espacio de resistencia cultural y de cohesión social.

La metodología de la investigación se basó en la recopilación de datos visuales mediante fotografía, guiada por las teorías del paisaje lingüístico (Gorter, 2006; Shohamy, 2010). Se analizaron imágenes

Para citar: Figueroa, M. (2024). Paisajes lingüísticos y memoria colectiva: la barra de O'Higgins como espacio de resistencia cultural. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 72-73). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

de murales, monumentos e intervenciones urbanas donde se conmemoran a los 16 hinchas fallecidos, utilizando un enfoque cualitativo de análisis del discurso para identificar patrones lingüísticos y simbólicos que revelan influencias culturales y cosmovisiones específicas. El análisis se refiere al conjunto de signos escritos visibles en un espacio determinado que forman parte de la interacción diaria de una comunidad. En este caso, analizamos el entorno urbano de Rancagua. Estos signos no solo transmiten mensajes, sino que configuran el espacio público como un lugar de memoria, resistencia y cohesión social. A través de estas intervenciones, los hinchas de O'Higgins se apropian del espacio, proyectando su dolor y su esperanza, pero también reafirmando su identidad y su sentido de pertenencia a la comunidad.

El análisis de las inscripciones mostró una fuerte conexión con la cosmovisión mapuche, especialmente en lo que respecta a la creencia en la vida después de la muerte. Las frases presentes en los lienzos y murales perpetúan esta idea, sugiriendo que los fallecidos siguen “alentando” desde otro plano espiritual. Esta interpretación refleja la fusión de una visión indígena de la muerte con las dinámicas culturales del fútbol, lo que da como resultado una forma única de resistencia cultural.

Este ejercicio, al documentar y analizar estas expresiones, no solo aporta al estudio del paisaje lingüístico, sino que propone una reflexión sobre la relevancia de las cosmovisiones indígenas en nuestra cultura contemporánea. Además, sugiere que estas visiones deberían incorporarse en los procesos de aprendizaje para fortalecer la identidad y la diversidad cultural en la educación.

Referencias

- Calvi, M. V. (2024). La narración polifónica del estallido social chileno en el paisaje lingüístico de Santiago. *Philologia Hispalensis*, 38(1), 21-48.
- Correa Mautz, F. (2024). La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana. *Veritas*, (57), 79-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732024000100079>
- Figuerola, M. (2024). Archivo Fotográfico de Murales y Lenzos Conmemorativos del Club O'Higgins de Rancagua.
- Gorter, D. (2006). Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism. *Multilingual Matters*.
- Shohamy, E., Ben-Rafael, E., & Barni, M. (2010). Linguistic Landscape in the City. *Multilingual Matters*.

ADECUACIÓN CONTEXTUAL DE LOS REPERTORIOS LINGÜÍSTICOS EN LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA REESCRITURA CREATIVA Y EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES

Romero, E.

esteban.romero@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La presente investigación tiene como objetivo implementar estrategias pedagógicas para mejorar los repertorios lingüísticos en estudiantes de segundo medio, potenciando sus habilidades de escritura a través de la reescritura creativa. Esta propuesta surge de la observación de diversas dificultades lingüísticas en la educación secundaria en Chile, donde los estudiantes suelen demostrar un desconocimiento de vocabulario, lagunas de aprendizaje y una inadecuada adaptación del lenguaje según el contexto comunicativo. En su estudio sobre el desempeño escrito en estudiantes chilenos, Valenzuela (2021) argumenta que dichas deficiencias están vinculadas a la predominancia de evaluaciones indirectas en la prueba de selectividad chilena y la falta de recursos pedagógicos que enseñen escritura en las escuelas. Las cuales han llevado a una escasa integración de la escritura en la enseñanza. Basándose en autores como Bañales et al. (2018), Errázuriz (2019), Navarro & Mora-Aguirre (2019), Sotomayor et al. (2013, 2014, 2016) y otros, Valenzuela señala que este enfoque evaluativo ha provocado un abandono de la escritura tanto en el aula como en las investigaciones sobre el tema, lo que ha limitado los recursos pedagógicos disponibles para enseñar esta habilidad. Valenzuela (2021) subraya que, aunque los estudiantes pueden rendir bien en las evaluaciones indirectas, ello no garantiza una competencia adecuada en la escritura, dejándolos con un conocimiento limitado y superficial de esta habilidad esencial. Este panorama ha generado el interés en desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas que reintegren la escritura en la enseñanza, abordando no solo la capacidad de escribir bien, sino también la adaptación contextual del lenguaje en distintos registros.

El marco teórico de esta investigación se sustenta en varios conceptos clave, entre ellos presenta el repertorio lingüístico, la competencia comunicativa y la multimodalidad. Según Unamuno (2016), el repertorio lingüístico se refiere a la variedad de formas de lenguaje que un individuo puede utilizar y adaptar en diferentes contextos sociales. La competencia comunicativa, tal como la define Hymes (1972), implica no solo el conocimiento de las reglas gramaticales y el vocabulario, sino también la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva y adecuada en diversas situaciones sociales. Por último, la multimodalidad, según Manghi Haquin (2012), es la integración coordinada de múltiples

Para citar: Romero, E. (2024). Adecuación contextual de los repertorios lingüísticos en la escritura a través de la reescritura creativa y el uso de herramientas digitales. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 74-77). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

modos de comunicación, tales como el texto, la imagen y el sonido; logrando así un enriquecimiento e incremento de la expresión y comprensión en diversos contextos.

A través de la vinculación de estas teorías y la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas, se espera que los estudiantes no solo mejoren su escritura, sino que también desarrollen un mayor repertorio lingüístico y una competencia comunicativa más sólida. Ya sea en la confesión de contenido literario como lo serían los poemas, en esta implementación y paralelamente su desempeño en respuestas ensayísticas con el trabajo de análisis comparativo. Este enfoque multimodal permite a los estudiantes interactuar con el contenido educativo de manera más dinámica y significativa, promoviendo un aprendizaje más inclusivo y adaptado a sus necesidades individuales.

La investigación busca abordar estas deficiencias mediante la introducción de conceptos teóricos sobre registros lingüísticos y el uso de la reescritura creativa y herramientas digitales, entre ellos Mentimeter y Padlet, como estrategia pedagógica de escritura en el aula. Principalmente, se centraría en la reescritura de poemas y canciones, y se centrarían en el tipo de registro lingüístico utilizado en y esa experiencia daría paso a un ensayo reflexivo que daría cuentas la percepción que tiene los estudiantes de su escritura. Estas estrategias están diseñadas para ayudar a los estudiantes a ajustar su registro lingüístico (formal e informal) y situarse adecuadamente en diferentes contextos comunicativos. Así, se espera que los estudiantes desarrollen una competencia comunicativa más flexible y adaptativa, que les permita interactuar de manera más efectiva con los contenidos de clase y en situaciones comunicativas diversas. Enfocándose principalmente en el eje de escritura.

Para cumplir con este objetivo, se implementará una metodología que incluye una evaluación inicial en forma de actividad de clase para diagnosticar las competencias y necesidades lingüísticas de los estudiantes. Partiendo por dos clases principales que trabajan registro lingüístico y situar comunicativamente según el contexto, aquí las actividades se realizan en Mentimeter y Padlet durante la clase, dando cuenta de si los estudiantes entienden estos conceptos y si tienen o no dificultades de escribir. Seguido de esto, se desarrollaría otra etapa en la que se distinguen tres fases principales.

En la primera fase es de introducción y diagnóstico, esta explora el contexto histórico del Siglo de Oro, sus estilos de escritura, y se aplican encuestas y actividades de clase de carácter diagnósticas, evaluando también sus escritos previos, para saber el nivel en el que se encuentran y sus carencias de escritura.

La segunda fase, de Aplicación e Intervención, comienza con la planificación de la reescritura creativa de un poema del Siglo de Oro al estilo urbano mediante brainstorming. Luego, los estudiantes elaboran y revisan el poema, integrando técnicas como coherencia, cohesión y revisión gramatical.

En la tercera fase, de Evaluación, los estudiantes redactan un ensayo comparativo entre el poema original y la reescritura, reflexionando sobre los registros lingüísticos y evidenciando su comprensión y adaptación del lenguaje en diferentes contextos. Durante este proceso se realizarían más actividades en plataformas de Mentimeter y Padlet, para proporcionar feedback de la mejora para la clase e impresiones de la autopercepción de los estudiantes sobre su escritura.

Según un artículo de VisualizeYourLearning (2021), la propuesta de utilizar estas herramientas como vía de recolección de datos en el aula se justifica por su capacidad para facilitar la visualización de datos pequeños y promover una mayor participación estudiantil. Según la página y el aporte de Andrew Mowat a dicho artículo, estas herramientas permiten una recopilación y visualización efectiva de datos, fomentando la reflexión y el análisis crítico. Mentimeter agrega y visualiza resultados en tiempo real, facilitando la discusión colectiva, mientras que Padlet ofrece una plataforma interactiva para la colaboración dinámica. Estas características las hacen ideales para investigaciones educativas, mejorando el aprendizaje y la comprensión.

Considerando el artículo anterior, el tipo de dinamismo y practicidad, que entregan ambas plataformas, son pertinentes dentro del aula, tanto para la recolección de información o para el dinamismo de una clase. En esta línea, la realización de actividades de escritura y simulaciones de contextos para la práctica, con monitoreo periódico y retroalimentación guiada, fomentará la reflexión y autoevaluación a través de los registros que los estudiantes entreguen durante las clases. Esto permitirá a los estudiantes reconocer y explorar los avances en su escritura y adecuación lingüística.

En términos de recolección de datos, que si bien ya se mencionó anteriormente a dos plataformas digitales, ahora se presentan otras más tradicionales. Las cuales son una combinación de grupos focales y encuestas. La investigación utilizará entrevistas en grupos focales, las cuales permitirán una exploración profunda de las percepciones y experiencias de los estudiantes en torno al uso de repertorios lingüísticos, facilitando la identificación de patrones y tendencias en su adaptación del lenguaje. En este sentido, se espera que los y las estudiantes en estas instancias den sus impresiones y autopercepciones de lo que están experimentando en antes del proceso, durante y después del mismo. Similar a lo que también vienen siendo las actividades de clase, pero en este caso serían los mismos estudiantes los que dejarían en evidencias sus experiencias, siendo capaces de verbalizarlas en cada respuesta.

Las encuestas servirán para obtener datos estandarizados sobre el conocimiento y uso del lenguaje, mientras que las grabaciones de clases proporcionarán evidencia directa de cómo los estudiantes aplican los conceptos y estrategias discutidos en un entorno real. Esta metodología, que si bien es cualitativa, tiene este apartado mixto que nos aportará experiencias y no cifras, predominando nuevamente lo cualitativo de esta investigación. Asegurando una recopilación de datos robusta y detallada, permitiendo un análisis comprensivo de los efectos de las intervenciones pedagógicas propuestas.

Además, cabe destacar que este enfoque favorece la escritura epistémica, ya que los estudiantes son alentados a reflexionar críticamente y a escribir sobre sus propias experiencias y conocimientos, utilizando un lenguaje accesible y adaptado a diferentes contextos. Esta integración de lo vernáculo, la literacidad y la escritura epistémica en el aula fomenta una mayor comprensión y producción de textos que son significativos para los estudiantes, logrando así que el aprendizaje sea más inclusivo y efectivo (Navarro, 2020; Unamuno, 2016). Entonces, si hacemos un nexo entre las dificultades de adecuación contextual del repertorio lingüístico de estos estudiantes, sería muy interesante el ver

cómo la multimodalidad podría incrementar en los estudiantes una escritura más precisa y adecuada a los contextos comunicativos. Los resultados esperados incluyen no solo una mejora en las habilidades de escritura, sino también un desarrollo más profundo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, adaptándolas a los desafíos del mundo contemporáneo.

En este sentido de la implementación, aquí la reescritura creativa juega un papel crucial, ya que esta se presenta como una herramienta didáctica fundamental que permite integrar elementos vernáculos y la literacidad en el aula, tal como lo serían sus propios gustos y conocimientos culturales siendo adaptados a contextos académicos. Facilitando así el aprendizaje de los estudiantes mediante la combinación de diferentes modos de comunicación. El uso de reescritura y de elementos como canciones lo vuelve una experiencia multimodal, y según Manghi Haquin (2012), esta no solo amplía las formas en que los estudiantes pueden expresar y entender conceptos, sino que también conecta directamente con sus experiencias cotidianas, convirtiendo lo vernáculo en un recurso pedagógico. Al utilizar materiales y recursos que los estudiantes encuentran familiares, tales como podrían ser imágenes, infografías, memes, videos o canciones, que al final del día terminan promoviendo un aprendizaje más accesible y relevante.

Finalmente, a modo de reflexión se encuentra que la investigación en curso enfrenta posibles limitaciones, como la falta de participación de algunos estudiantes o las distracciones con el uso de plataformas digitales como Mentimeter y Padlet. Sin embargo, estas herramientas, al igual que los enfoques de reescritura creativa y adaptación de registros lingüísticos, tienen el potencial de mejorar significativamente las habilidades de escritura y adaptación comunicativa de los estudiantes. A futuro, este trabajo podría expandirse a otros contextos educativos, tanto en instituciones con características similares como en aquellas que enfrentan desafíos distintos, lo que permitiría evaluar la eficacia de estas estrategias en una gama más amplia de escenarios pedagógicos.

Referencias

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin Books.

Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 11(22), 4-15.

Figuerola Sepúlveda, S., & Gallego Ortega, J. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista signos*, 54(106), 354-375. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>

Navarro, F., Ávila Reyes, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Virtual de Quilmes.

Valenzuela, A. (2021). Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 91-105. <https://doi.org/10.15443/RL3206>

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA NUEVA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Aliaga, L.

licie.aliaga@pregrado.uoh.cl

Fuenzalida, P.

paula.fuenzalida@pregrado.uoh.cl

González, B.

belene.gonzalez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Básica

A pesar del creciente interés que suscita el pensamiento crítico en el contexto educativo, la falta de consenso sobre lo que esto significa ha llevado a interpretaciones y aplicaciones variadas (Saiz y Rivas, 2008). Más específicamente, en la nueva propuesta de actualización del currículum escolar de 1° básico a 2° medio (Mineduc, 2024), el pensamiento crítico es considerado un objetivo transversal. A pesar de la relevancia de este constructo en la nueva propuesta, ésta no se caracteriza ni define claramente, limitándose a sugerir acciones para su desarrollo en los estudiantes. Por tanto, y basadas en las observaciones que hemos realizado en nuestras prácticas pedagógicas en clases de Lengua y Literatura, y Matemática en la educación básica, nos proponemos abordar dos objetivos: (a) evaluar las directrices de la nueva propuesta curricular para que los docentes fomenten adecuadamente el pensamiento crítico en las aulas de Lenguaje y Matemática; y (b) analizar cómo progresa el desarrollo del pensamiento crítico a través de la nueva propuesta curricular en la educación básica.

En esta ponencia adoptamos la postura que el pensamiento crítico es una habilidad basada en los principios de pensar por medio de la formación y combinación de ideas que permitan reflexionar (Swartz et al., 2013). A partir de nuestro posicionamiento teórico, el pensamiento crítico involucra ocho aspectos claves, los cuales están presentes en dimensiones teóricas o prácticas (Morales, 2018, López, 2012): (a) reflexión; (b) metacognición; (c) autorregulación; (d) motivación; (e) creatividad; (f) resolución de problemas; (g) toma de decisiones; y (h) argumentación (Chimoy et al., 2022; López, 2012; Morales, 2018; López, 2012; Swartz et al., 2013). Estos ocho elementos se ponen en juego como resultado de la comprensión de la realidad (Ritchhart et al., 2011).

En términos metodológicos, llevamos a cabo un análisis de contenido de la nueva propuesta curricular, enfocándonos en identificar los ocho elementos del pensamiento crítico mencionados anteriormente. Específicamente, nos situamos en las secciones de Lengua y Literatura y Matemática, analizando la introducción de y los Objetivos de Aprendizaje de 2° y 5° básico, cursos que representan

los niveles iniciales y finales de la educación básica. Este análisis implicó identificar extractos de texto en el cual es posible identificar uno o más componentes del pensamiento crítico. Realizamos un proceso de revisión cruzada, en el cual revisamos las codificaciones realizadas hasta llegar a consenso de todas las categorías empleadas identificadas en el texto.

Organizamos los resultados según los objetivos específicos de la investigación. En el primero, identificamos la presencia y ausencia de elementos clave del pensamiento crítico. La reflexión está presente en las introducciones de cada asignatura, pero su presencia es escasa en los objetivos de aprendizaje. La metacognición se reduce al concepto de identidad, sin desarrollo en los objetivos. La autorregulación se encuentra implícita, bajo conceptos como rigurosidad y flexibilidad, desde las introducciones hasta los objetivos de aprendizaje. La motivación está implícita bajo el concepto de curiosidad en ambas asignaturas. La creatividad aparece en las introducciones y objetivos de aprendizaje de 2° y 5° básico; en Matemáticas, como un aspecto actitudinal, y en Lengua y Literatura, enfocada en la producción. La resolución de problemas se menciona claramente en Matemáticas, pero está ausente en Lengua y Literatura. La toma de decisiones está en las introducciones, pero solo en Matemáticas es explícita en 2° básico, sin desarrollo en Lengua y Literatura. La argumentación está presente en ambas asignaturas, pero con enfoques diferentes: en Matemáticas, como habilidad; en Lengua y Literatura, mediante el diálogo.

En cuanto al segundo objetivo, el análisis del desarrollo del pensamiento crítico en educación básica muestra una progresión desigual. En Lengua y Literatura, las evidencias asociadas a los componentes de reflexión y creatividad aumentan de segundo a quinto básico, pero los componentes metacognición y autorregulación apenas se abordan en quinto básico. La presencia del componente motivación disminuye, y la toma de decisiones desaparece en quinto básico. En la argumentación identificamos un ligero aumento en la frecuencia de aparición, introduciéndose explícitamente en quinto básico. En Matemáticas, la reflexión avanza mínimamente, mientras que la metacognición y autorregulación crecen en quinto básico, enfocándose en la resolución rigurosa de problemas. La creatividad también aumenta en quinto básico, concentrándose en la resolución de problemas. La toma de decisiones desaparece en quinto básico, reduciendo el fomento de habilidades críticas, y la argumentación se enfatiza más, con un enfoque explícito en quinto básico.

Los resultados indican una notable ausencia de pensamiento crítico en los documentos curriculares, lo que genera falta de directrices claras para su implementación en el aula. Además, se observa una inconsistencia en la progresión de esta habilidad a lo largo de la educación. Aunque la literatura sugiere su desarrollo desde preescolar (Chimoy et al., 2022), algunos elementos presentes en segundo básico desaparecen en etapas posteriores, afectando negativamente su evolución. Esto evidencia incoherencia y falta de orientación para un aprendizaje más profundo. Futuros estudios deberían examinar con mayor detalle los objetivos de 1° a 6° básico para identificar falencias y proponer mejoras basadas en las directrices de la UNESCO.

Referencias

Chimoy, E. P., Gonzaga, R. C., & Linares, W. N. (2022). El pensamiento crítico en el sistema educativo del siglo XXI. *Revista Hacedor*, 6(1), 65-79. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2117>

Mineduc. (2024). Bases curriculares de 1° básico a 2° medio: Propuesta de actualización para consulta pública 2024. Ministerio de Educación.

Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico: ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.

López, G. (2012) Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 37(22), 41-60.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Jossey-Bass.

Swartz, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI.

Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. En *Actas de la Conferencia Internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*, Santiago, Chile.

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO HABILIDAD PARA PROPICIAR LA AUTONOMÍA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DENTRO DEL AULA: UNA SECUENCIA DE ESCRITURA EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO BÁSICO

Parraguez, N.

natali.parraguez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Básica

La presente investigación-acción tiene como objetivo principal analizar cómo la utilización de estrategias que contribuyan a la autorregulación del aprendizaje (ARA) puede favorecer la autonomía en los/las estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación-acción fue realizada en un cuarto año básico, donde se identificó una baja autonomía por parte de los estudiantes, lo cual se reflejaba en una dependencia excesiva hacia la docente para realizar tareas y cumplir con las actividades educativas. Esta situación se agudizó con el retorno a la presencialidad tras la pandemia de COVID-19, donde se observó un aumento en la falta de autorregulación del aprendizaje en Chile. Por ejemplo, un estudio ha demostrado que solo un 17,5% del alumnado chileno presenta un nivel alto de autorregulación, lo que subraya la relevancia de abordar esta carencia desde un enfoque educativo (Sáez-Delgado, 2022).

El marco teórico se basó en el modelo cíclico de ARA propuesto por Zimmerman (2009), que comprende las fases de planificación, que consiste en el análisis de tareas para generar creencias motivacionales; ejecución, relacionada con el automonitoreo; y autorreflexión, que consiste en realizar un auto-juicio de lo realizado. La metodología de trabajo de la presente investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, utilizando herramientas como el cuaderno de campo del docente, encuestas de autoevaluación y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes. Para efectos del análisis de la información recolectada, se seleccionó una muestra de 13 estudiantes de cuarto básico que participaron en cuatro sesiones didácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades autorreguladoras. Durante estas sesiones, los estudiantes trabajaron en la creación de una enciclopedia sobre civilizaciones antiguas, aplicando las fases del modelo de Zimmerman (2009):

Fase de planificación: se guió a los/las estudiantes en la organización de la información necesaria para elaborar la enciclopedia, utilizando organizadores gráficos como herramienta clave.

Para citar: Parraguez, N. (2024). Autorregulación del aprendizaje como habilidad para propiciar la autonomía de las y los estudiantes dentro del aula: una secuencia de escritura en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en estudiantes de cuarto año básico. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 81-83). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Fase de ejecución: los/las estudiantes trabajaron en la redacción del borrador de la enciclopedia, aplicando la información organizada previamente, y posteriormente trabajaron en la corrección.

Fase final de auto-reflexión: los/las estudiantes reflexionaron sobre su trabajo, identificando fortalezas y áreas de mejora, lo que consolidó su aprendizaje y fomentó una mayor autonomía.

Los resultados de la investigación indican que la implementación del modelo cíclico de Zimmerman (2009) en la secuencia de escritura tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la ARA y en su autonomía, debido a que antes de la intervención el 62% del alumnado se encontraba en las categorías de baja autonomía, mientras que tras la intervención se observó un aumento en el número de estudiantes que alcanzaron niveles medios y altos de autorregulación, y, por ende, de autonomía. La comparación de los resultados obtenidos antes y después de la intervención reveló una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para planificar, ejecutar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, lo que se pudo evidenciar en la disminución de la dependencia del docente y en el aumento de la iniciativa y el pensamiento crítico entre los/las estudiantes. Este modelo ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de la autonomía y el éxito académico, ya que permite a los/las estudiantes tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje y ajustar sus estrategias según las demandas de las tareas.

A partir del análisis realizado, la principal conclusión a la que se llega es que el trabajar la habilidad de autorregulación del aprendizaje a través del modelo cíclico de Zimmerman (2009) y destinar cada fase a ejecutarse durante una clase determinada (junto con trabajar en grupos, donde al menos se encuentre un estudiante con la autorregulación del aprendizaje alto) puede desarrollar o aumentar la habilidad de autorregulación del aprendizaje de algunos/as estudiantes. Además, al ir desarrollando esta habilidad, se pudo observar que aumentaba la autonomía del alumnado dentro de la clase, pudiéndose así llegar a la misma conclusión de Casado et. al (2019), que el alumnado al ser autónomo dentro del aula de clases permitirá realizar un trabajo más personalizado y enriquecedor de acuerdo con las necesidades o habilidades que presenta cada uno de los niños/as.

Es interesante señalar que los/las estudiantes que muestran un mayor desarrollo de la habilidad de ARA, se frustran en una primera instancia al tener que trabajar con aquellos o aquellas estudiantes que tienen la habilidad menos desarrollada. Se conjetura que esto se debe a que les cuesta llegar a un consenso en las decisiones. Es relevante mencionar que esta investigación-acción puede ser adaptada para ser utilizada en cualquier curso donde se requiera desarrollar la habilidad de autorregulación del aprendizaje y en donde las/los estudiantes se encuentren con la habilidad de escritura adquirida, puesto que la escritura es el medio que se está utilizando para desarrollar la habilidad de ARA.

Cabe señalar que esta investigación no solo impacta a los estudiantes, sino que también proporciona al docente una valiosa reflexión sobre la importancia de incorporar estrategias de autorregulación en el aula. Por ende, el rol del docente pasa de ser una fuente única de conocimiento a convertirse en un facilitador que guía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje autónomo. La intervención revela

la necesidad de seguir promoviendo la autorregulación como una habilidad fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes, especialmente en contextos educativos desafiantes.

Referencias

Agencia de la Calidad de la Educación (2022). Categoría de desempeño. <https://agenciaorienta.gob.cl/docente/basica/2160>

Casado, Ó. (s.f). Proyecto EDIA. Guía de autorregulación para el aprendizaje. Cedec. https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/guiaautorregulacion/_referencias_y_descarga_.html

Fuentes, S. y Rosário, P. (2013). Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI. INDESCO.

Monereo, C., Badia, A., Baixeras, V., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., Bertrán, E., Monte, M. y Sebastiani, E. Ser estratégico y autónomo aprendiendo. GRAÓ, de IRIF, S.L.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-Regulation: When Metacognition and Motivation Intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser. (Eds.). Handbook of Metacognition in Education (pp. 299-315). Routledge.

THE INFLUENCE OF COLLABORATIVE ORAL TASKS ON FIFTH GRADERS' LEVELS OF ENGAGEMENT AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE IN THE EFL CLASSROOM

Loyola, K.

karla.loyola@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

The ability to produce spoken discourse in a foreign language is arguably one of the challenging obstacles that L2 learners navigate during their process of language acquisition, as it often requires more advanced cognitive processes than comprehension (Mackey et al., 2016). The literature has demonstrated that effective language use is crucial for developing speaking skills, as it forces learners to engage deeply and find solutions for making their communication comprehensible (Nation, 2007). In this action research study, a group of fifth graders (N = 36) from a mix gender urban subsidized school in Rancagua, has been found to encounter difficulties in utilizing the target language for productive oral communication, and limited levels of engagement and willingness to communicate (WTC) due to their lack of productive practice in their English class. This action research focuses on the implementation of Task-based Language Teaching (TBLT) to enhance fifth graders' levels of cognitive engagement (i.e. the sustained attention and mental effort that students make in classes) and WTC (i.e. L2 learners' capacity to communicate their ideas under specific circumstances and conditions) orally in the target language. To this aim, the following research questions were formulated:

- (1) How does the implementation of collaborative oral tasks influence a group of fifth graders' levels of cognitive engagement and willingness to communicate in the target language in the EFL classroom?
- (2) What are fifth graders' perceptions of the implementation of collaborative tasks in the EFL classroom?

The implementation of a Mixed Methods approach will allow me to answer the research questions in a deeper way, since the researcher assumes both objective and subjective stances, depending on the question under investigation. The selection of mixed methods can provide insights that the methods by themselves can not analyze to a great extent (Efron & Ravid, 2013). Under this approach, the following data collection tools will be implemented to answer the two research questions: a) a questionnaire before the intervention, aimed at gathering the information on students' willingness to

Para citar: Loyola, K. (2024). The influence of collaborative oral tasks on fifth graders' levels of engagement and willingness to communicate in the EFL classroom. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 84-85). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

communicate orally efficiently in a relatively short period of time (Dörnyei & Dewaele, 2022), b) an interview after the intervention to gain deeper understanding of students' perspectives, c) exit tickets after the completion of each task to measure students' WTC and their perceptions towards the execution of collaborative tasks, and d) the implementation of an observation form to measure the students' levels of engagement during the implementation of collaborative speaking tasks. The pre-intervention questionnaire will also be implemented at the end of the process to study potential changes in terms of students' levels of cognitive engagement and willingness to communicate as well as students' perceptions as a result of the implementation of collaborative speaking tasks. On the one hand, Thematic data analysis will be used to process the obtained data from the participants in the interviews, which will be transcribed, coded and analyzed. On the other hand, the quantitative data collected through the questionnaire, exit tickets and observational form will be subjected to descriptive statistical analyses (McMillan & Schumacher, 2010; Efron & Riven, 2013). The interview, questionnaires, and exit tickets will be conducted in Spanish, the participants' first language, in order to avoid misunderstandings and to make them feel comfortable. The observational scale will be implemented in English since it will be manipulated by the researcher. Results are expected to reveal how a set of collaborative oral tasks influences students' levels of engagement and willingness to communicate orally (WTC), along with their perceptions of collaborative task implementation. These findings aim to provide valuable insights into the effectiveness of TBLT in enhancing oral communication skills among young EFL learners within our context. In addition to that, doing action research is crucial when we are teachers since it can help us to improve our pedagogical practices and have a better outcome with our students (Burns, 2009).

Referencias

- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003331926>
- Efron, S. & Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. Guilford Press
- Mackey, A. J., Ziegler, N., & Bryfonski, L. (2016). From SLA research on interaction to TBLT materials. In B. Tomlinson (Ed.). *Second Language Acquisition Research and Materials Development for Language Learning*. Routledge.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence--based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>

INFLUENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

Ortiz, V.

vaniac.ortiz@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales

Los estereotipos de género existentes contribuyen en la reproducción de prácticas sexistas basadas en sesgos de género, las cuales pueden ser replicadas en la sala de clases si no se tiene suficiente información al respecto. Bajo este contexto, es necesario estudiar los estereotipos de género en la enseñanza de las ciencias naturales, ya que reconocerlos contribuye a identificar prácticas sexistas en el aula y tomar conciencia de las prácticas docentes.

La presente investigación busca indagar en la influencia de los estereotipos de género en la enseñanza de los/las docentes de Ciencias Naturales, en contexto universitario. Este contexto se eligió debido a que resultó más acorde a las necesidades de la investigación, pues se realizó en una carrera relacionada con ciencias naturales.

La pregunta de la cual se basará esta investigación es: ¿De qué forma influyen los estereotipos de género en las metodologías de enseñanza de las ciencias naturales de una universidad de la sexta región?

Su objetivo es objetivo identificar la relación y/o influencia de los estereotipos de género en las metodologías de enseñanza de las ciencias naturales, desde la perspectiva docente y del estudiantado.

Los estereotipos de género contribuyen en la adquisición de actitudes sexistas. Es decir, a prácticas de discriminación, en función de lo esperado de cada sexo. En el contexto educativo, esto trae consecuencias en la identidad, autoestima y proyecto de vida de los estudiantes. Además, al no identificar este fenómeno, los docentes y estudiantes caen en contribuir a la reproducción de prácticas sexistas basadas en los estereotipos de género. En varias investigaciones realizadas se ha revelado que los docentes se desempeñan en el aula de acuerdo con sus creencias y estereotipos, influenciando el autoconcepto y las expectativas de los estudiantes (Espinoza, 2023).

Por otro lado, Vázquez (2015) señala que “muchos son los estudios que muestran cómo la ciencia produce, reproduce y legitima estereotipos y sesgos de género en términos de contenidos, metodologías y prácticas” (p.187). Este autor realiza una revisión bibliográfica sobre artículos que

Para citar: Ortiz, V. (2024). Influencia de los estereotipos de género en las metodologías de enseñanza de las Ciencias Naturales en contexto universitario. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 86-88). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

investigan la relación entre los estereotipos de género y la representación minoritaria de la mujer en ciencia y tecnología. Estas revisiones han sido útiles para comprender que la ciencia culturalmente no ha sido neutral al género. Vázquez expone que “la cultura de la ciencia occidental ha promovido una cultura homo social y misógina (...) Además de sugerir un planteamiento binario” (p.187). Se ha demostrado en otros estudios que la dominación masculina de la ciencia implica el olvido de las contribuciones de las mujeres científicas (Vázquez, 2015).

Camacho (2018) afirma lo anteriormente expuesto y explica que en el campo de la educación científica predomina una visión androcéntrica, es decir, el hombre es el centro de todo. Menciona que históricamente la ciencia es dominada por los hombres y se ha limitado e incluso se ha invisibilizado la participación, producción y pensamiento de las mujeres en la ciencia. Y que esto se produce de igual forma en la práctica científica, considerándola una institución tradicionalmente sexista.

Por otro lado, Camacho (2018) cita a EURYDICE (2009) y Andersson (2012) mencionando que aun cuando los/las docentes tienen conciencia de la equidad de género, sus prácticas pueden reproducir estereotipos de género característicos de la ciencia tradicional y androcéntrica (p.112). Es por esto, que es importante avanzar hacia un ejercicio docente libre de sesgos de género, pues contribuirá a ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos y a la formación de profesionales que en su futuro quehacer podrán transformar los estereotipos en los contextos donde se desempeñen contribuyendo así al bienestar social en general.

Los docentes tienen un papel fundamental en la reproducción de estos estereotipos de género, siendo la formación docente clave, ya que aquí se reproduce muchas veces lo denominado currículum oculto, hetero normativo y sexista, este currículum dificulta abordar de manera inclusiva la diversidad afectivo-sexual. Existen investigaciones que muestran que los avances son insuficientes en cuanto a lo relacionado a la formación de docentes con enfoque de género y que atiendan a la diversidad afectivo-sexual. Es por esto, que es importante enfocarse en tomar medidas para una educación no sexista en carreras como la formación de docentes (Espinoza, 2023).

Es aquí donde esta investigación toma relevancia, de acuerdo con todo lo antes nombrado, podemos llegar a un punto en común e incuestionable, y es que la temprana identificación de este tema contribuye en una educación libre de sexismo y estereotipos de género. Bajo esta línea, estudiar los estereotipos de género en la enseñanza de las ciencias naturales es importante para avanzar hacia un ejercicio docente libre de sesgos de género que ofrezca iguales oportunidades a todos y todas.

Se diseñó una investigación exploratoria cualitativa. Utilizando cuestionarios para recolectar datos de docentes y estudiantes de una carrera científica en la sexta región. Estos cuestionarios fueron implementados a docentes de ciencias y a sus respectivos estudiantes de forma que permitiera triangular los datos posteriormente. El objetivo de estos instrumentos fue recolectar información acerca de la percepción de roles de género en las prácticas pedagógicas y en las metodologías de enseñanza utilizadas, desde un punto de vista tanto de docentes como de sus estudiantes.

Los datos se procesaron manualmente, identificando patrones y códigos los cuales se tabularon permitiendo organizar de forma general los datos.

Se concluye que en el contexto educativo en el que se sitúa esta investigación los/as docentes y estudiantes son conscientes de los roles de género y la inclusión en el aula. Al analizar los datos se concluye que los/as docentes encuestados/as desarrollan sus clases de forma inclusiva independiente de sus metodologías de enseñanza.

Referencias

Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Nomadías*, (25), 101-120. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51508>

Espinoza, A. (2023). Manual de prácticas pedagógicas con enfoque de género y diversidades sexo-genéricas. Dirección de equidad de género y diversidades. Universidad de O'Higgins.

Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000200177&lng=es&tlng=es.

STUDENTS' PERSPECTIVES ON HEGEMONIC MASCULINITY IN AN EFL CLASSROOM

Cordero, F.

fernando.cordero@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

The endeavor of working towards inclusive education presents a significant challenge for Chile. According to UNESCO (2016), a large number of students have faced homophobic or transphobic violence, and in Chile, a vast number of students have been exposed to negative comments about LGBT people (Infante et al., 2016). Although the Education Plan for Gender Equality [Educación para la Igualdad de Género Plan] (2015-2018) (Ministerio de Educación, 2017) promotes gender-focused education that challenges heteronormative practices, little evidence exists on how to approach this issue in English as a Foreign Language teaching. This action research stems from my experience as a trainee in a Chilean government-assisted private school in the Región de O'Higgins, where I observed eighth-grade students who engaged in homophobic jokes targeting those who seemed to be more nervous or vulnerable in the EFL class questioning the masculinity of their classmates constantly.

Therefore, this qualitative action research aims to provide an answer to these following questions (1) How do EFL students' perceptions of hegemonic masculinity influence their interactions and participation in the English as a Foreign Language classroom? and (2) How does implementing Task-Based Language Teaching (TBLT) challenge hegemonic masculinity and promote inclusive classroom dynamics? Accordingly, the literature review explores the idea of hegemonic masculinity, a concept widely acknowledged in the global research on masculinities (Buschmeyer & Lengersdorf, 2016), and the role of emotions in creating an inclusive EFL classroom, since a comprehensive understanding of masculinity requires an examination of how emotions are expressed (Randell et al., 2015). Obtaining information on how hegemonic masculinity affects students' emotions in the classroom is essential because they significantly impact their learning, personal growth, and overall well-being (Pekrun, 2014). Furthermore, the role of the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach and the dynamics of inclusive classrooms are thoroughly explored, as this is a crucial component of the national curriculum, allowing students to exchange information and express their opinions while working on tasks (Ministry of Education, 2016).

For this purpose, a qualitative research approach will be conducted, focusing on exploring personal experiences and collecting the participants' stories (Gelling, 2015; Grossoehme, 2014), employing two semi-structured interviews, one before the implementation of the lessons and other following their conclusion. Additionally, observation and classroom documents (artifacts) to gather data during

the lessons of 10 eighth grade students purposively selected. Besides, the interventions will be aligned with the content of the fourth unit “Future matters” of the national curriculum.

Thematic analysis will be applied to identify themes and patterns in the data (Braun & Clarke, 2006) that illuminate students' perspectives on heteronormative practices and explore how these can be addressed through Task-Based Language Teaching (TBLT) instructions. The anticipated outcomes of this study are expected to yield significant insights that can inform pedagogical decisions aimed at fostering violence-free English as a Foreign Language (EFL) classrooms by raising awareness and actively challenging hegemonic notions of masculinity, thereby promoting the development of inclusive classroom environments that support all students.

Referencias

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Buschmeyer, A., & Lengersdorf, D. (2016). The differentiation of masculinity as a challenge for the concept of hegemonic masculinity. *Norma*, 11(3), 190–207. <https://doi.org/10.1080/18902138.2016.1217672>

Gelling, L. (2015). Qualitative research. *Nursing standard*, 29(30), 43–47. <https://doi.org/10.7748/ns.29.30.43.e9749>

Grossoehme, D. H. (2014). Overview of Qualitative Research. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 109–122. <https://doi.org/10.1080/08854726.2014.925660>

Infante, A., Berger, C., Cezar, J., & Sandoval, F. (2016). Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016. Experiencias de Niños, Niñas y Adolescentes Lesbianas, Gays, Bisexuales, y Trans en Establecimientos Educativos. <https://www.etsex.cl/wp-content/uploads/2021/05/Todo-Mejora.-2016.-Encuesta-Nacional-de-Clima-Escolar-en-Chile.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf

Ministerio de Educación. (2017). Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>

Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. International Academy of Education.

Randell, E., Jerdén, L., Öhman, A., Starrin, B., & Flacking, R. (2016). Tough, sensitive and sincere: how adolescent boys manage masculinities and emotions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(4), 486–498. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1106414>

UNESCO. (2016). Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652>

EDUCACIÓN CIENTÍFICA CONTEXTUALIZADA Y SENTIDO DE PERTINENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Marchant, A.

ana.marchant@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales

Los conceptos de pertinencia y contexto en educación científica tienen un carácter significativo para la Región de O'Higgins por la diversidad geográfica y cultural de la zona. Esto representa desafíos y oportunidades para la enseñanza de las ciencias naturales (Mineduc, 2015; Acosta & Barrios, 2023). Ahora bien, en el desarrollo del sentido de pertenencia existe un reto por los múltiples factores que intervienen en educación científica como la estandarización de ámbitos políticos, sociales y económicos (Brea, 2014), lo que puede deberse en parte a que el currículum escolar es nacional (Mineduc, 2015) generando entonces que la enseñanza de las ciencias naturales se estandarice.

La asignatura Ciencias para la ciudadanía cubre temas como la crisis climática, el desarrollo tecnológico y la calidad de vida, contribuyendo a la alfabetización científica. Esta media una evolución que va desde un enfoque en contenidos y procesos científicos (foco I) hacia uno que fomenta juicios críticos sobre problemas sociales (foco III) (Sjöström & Eilks, 2018). Sin embargo, se observa una falta de motivación en el aprendizaje de ciencias, atribuida a factores como los métodos de enseñanza de los profesores (Cofré et al., 2010) y la forma en que el conocimiento es presentado, lo que genera una desconexión con los estudiantes (Acosta & Barrios, 2023). Esto resalta la necesidad de transformar tanto el contenido como la metodología de enseñanza de las ciencias (Arteaga, Armada & Del Sol, 2016).

Debido a lo inexplorado del tema en la región, es que esta investigación tuvo como objetivo explorar cómo docentes de distintas localidades de la región de O'Higgins integran el sentido de la pertinencia y el contexto territorial en el que se desempeñan enseñando ciencias naturales, respondiendo a la pregunta ¿De qué manera integran en su enseñanza los y las docentes de ciencias naturales de diferentes localidades de la región de O'Higgins el sentido de la pertinencia y el contexto territorial en el que se encuentran?

El estudio es cualitativo y exploratorio, dado el escaso conocimiento previo sobre el tema. Se realizó en tres localidades de la región de O'Higgins, eligiendo un establecimiento educativo por comuna para entrevistar a un docente en cada uno. La investigación reveló tres ejes temáticos clave y mostró que hay un desconocimiento conceptual y una visión superficial del tema tratado. Además, se identificaron obstáculos como la falta de tiempo, la escasa colaboración, un currículum estandarizado y una formación docente insuficiente.

Para citar: Marchant, A. (2024). Educación científica contextualizada y sentido de pertenencia en la enseñanza de las ciencias. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 91-92). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Referencias

Arteaga, E., Armada L. & Del Sol, J.L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202016000100025&lng=es&tlng=es

Brea de Ascuasiati, L. M. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

Ministerio de Educación (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf

Sjöström, J., & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. Cognition, metacognition, and culture in STEM education: Learning, teaching and assessment, 65-88. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_4

TASK BASED LANGUAGE TEACHING AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE IN A CHILEAN ELF CLASSROOM

Santander, J.

jose.santander@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

There is no definitive answer when it comes to determining the best methodology for teaching a language. Several scholars have conducted research on different approaches to language teaching and learning. Task-Based Language Teaching (TBLT) is a learner-centered and experiential approach to language teaching and learning (East, 2021). In contrast to traditional approaches, the premise of TBLT is to enhance learners' second language acquisition through participating in communicative tasks using the language by themselves (East, 2021; Ellis & Shintani, 2014). A study conducted by Newton and Bui (2017) highlights the relevance of using TBLT in the EFL classroom in various ways. For instance, peer-peer interaction in which the more capable students help their less capable peers, and it also enhances learner engagement which is noticeable through learner attraction to their work, persistence and visible delight in accomplishing tasks. However, this ability to produce spoken language, and engaging in participative classroom activities is a recurring problem faced by EFL learners in different contexts (Mackey et al., 2016). The purpose of this action-research is to explore 10th graders' perceptions on the use of TBLT to enhance their willingness to communicate (WTC) orally in an EFL classroom in Rancagua, Chile. This study follows the qualitative research design for in depth understanding of participants' perceptions of the research topic mentioned above. Qualitative research is fundamental to study school situations as they unfold naturally. The main objective of this kind of research is to understand the meanings of these experiences for the individuals in these settings (Efron & Ravid, 2013). The participants are 10th grade students aged 14 to 15 years from a subsidized school, who were self-selected through the application of consent forms. During the initial phase of my professional practicum, I observed a notable challenge in the classroom: several students exhibited consistently low levels of participation, particularly with regard to their WTC orally. This issue became evident as I not only assumed the role of an observer but also took on the responsibilities of the English teacher for an entire instructional unit. Despite efforts to encourage interaction, many students appeared hesitant to engage in oral communication, which limited their active involvement in class activities. This lack of participation presents a significant barrier to the development of their communicative competence in English, highlighting the need for more targeted strategies to foster greater oral engagement. In terms of data collection procedures, three different instruments will be employed to ensure a comprehensive understanding of students' perceptions and attitudes. First, narrative observations will be conducted to capture detailed, real-time accounts of students' behavior, engagement, and interactions during class activities. This method allows for rich, qualitative insights into their participation patterns. Second, focus groups will be organized, enabling a more in-depth

Para citar: Santander, J. (2024). Task based language teaching and willingness to communicate in a Chilean ELF classroom. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 93-94). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

exploration of students' perspectives through guided discussions, where they can share their experiences, challenges, and thoughts about TBLT. Finally, pre- and post-surveys will be administered before and after the TBLT interventions to analyze changes in students' attitudes, confidence, and willingness to communicate, providing both data and evidence of any shifts resulting from the implementation of TBLT strategies. Following a thematic analysis, the findings are expected to reveal that participants demonstrate positive attitudes towards the methodology used, feeling more motivated to participate during class discussions and activities. Similarly, findings are anticipated to help teachers to gain a better understanding of the benefits of using TBLT to increase students' WTC in the EFL classroom, and therefore tackle this challenge of low WTC that several EFL learners face in the English classroom. Finally, this action research may advance current knowledge about effective strategies for encouraging active student participation in the EFL classroom by boosting their WTC.

Referencias

- East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- Efron, S., & Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. The Guilford Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>
- Mackey, A. J., Ziegler, N., & Bryfonski, L. (2016). From SLA research on interaction to TBLT materials. In B. Tomlinson (Ed.). *Second Language Acquisition Research and Materials Development for Language Learning*. Routledge.
- Newton, J. & Bui, T. (2017). Teaching with Tasks in Primary School EFL Classrooms in Vietnam. *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching*. (pp. 259-278). <https://doi.org/10.1515/9781501503399>

PLANIFICACIÓN, CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS

Carrilaf, S.

Rozas, M.

sergio.carrilaf@pregrado.uoh.cl

manuel.rozas@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Matemática

Esta investigación tiene como objetivo estudiar cómo los establecimientos escolares promueven instancias de participación docente en la creación de Reglamentos de Convivencia Escolar (RICE) en la Región de O'Higgins y a su vez, la relación que tiene esta promoción con una gestión escolar eficiente. Indagar en esta problemática es importante porque permite entender el potencial que tiene un reglamento de convivencia escolar cuando se desarrolla de manera colaborativa.

Desde un punto de vista más sociológico, Jares (1997) señala a la escuela como una organización dinámica, en la cual se relacionan individuos dentro de un ambiente donde existen niveles de hegemonía y poder, por tanto, dadas estas diferencias entre los unos y los otros, hay presencia del conflicto a nivel intra o interpersonal, que es propio de cada ser que interactúa en este sistema. Por tanto, es necesario regular el conflicto o más bien, la Convivencia Escolar, cuya definición de regulación depende principalmente de las visiones valóricas y de poder que existen en cada colegio.

Respecto de la definición de Convivencia Escolar, Carbajal (2013) tiene dos miradas, la primera es reduccionista, en la cual se establecen mecanismos para reglamentar con el sólo interés de nivelar o erradicar la violencia escolar, usando la sanción como medio. La segunda es más amplia, pues añade la participación democrática de todos los actores como eje principal para lograr una definición común de paz escolar. Torrego (2006) señala que participar es precisamente “Implicar a todos los miembros de la comunidad educativa a través de la palabra y la acción cooperativa, es decir, el diálogo y la realización conjunta de proyectos” (p. 147), además, Andrades-Moya (2021) recalca a la función de la escuela como un microsistema social, con un funcionamiento y sistema definido y el cómo los y las docentes contribuyen a una sana convivencia escolar al regular dicha vida social en los colegios.

Ávalos & Berger (2021) realzan los resultados que se obtienen al hacer un RICE de forma colaborativa, pues como se mencionó anteriormente, permite a las instituciones transitar desde el modelo reduccionista hacia una visión más amplia y democrática respecto del colegio que la comunidad educativa quiere y necesita. Además, se supera el esquema de niveles de participación

Para citar: Carrilaf, S. y Rozas, M. (2024). Planificación, conocimiento y aplicación de las Normas de Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales de la Región de O'Higgins. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 95-97). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

clásico, que incluye información, consulta, toma de decisiones y control de eficacia y que es esencialmente vertical, que busca solamente la aprobación hacia uno que busca un RICE de construcción colectiva, donde cada actor de la comunidad educativa, añade su propia visión de una sana convivencia escolar, dando una pauta a las relaciones que se pretenden alcanzar, dotando de un sentido y propósito a ese RICE que será implantado.

La metodología es cuantitativa y descriptiva. Se utilizaron bases de datos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del año 2022, específicamente las del cuestionario aplicado a profesores de matemáticas de segundo medio de la Región de O'Higgins, seleccionando las preguntas “los y las docentes participamos en la definición de las normas de convivencia” y “el equipo directivo promueve que toda la comunidad escolar participe en la definición de las normas de convivencia”, las que fueron comparadas con datos nacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2024). Se realizaron análisis descriptivos univariados y bivariados, para identificar la proporción de docentes que participan en la elaboración del reglamento de convivencia escolar y cómo ven ellos/as que la instancia permite una gestión más resolutive frente a infracciones al mismo. Además, se realizaron análisis inferenciales para determinar si las tendencias regionales son significativamente distintas de las nacionales y también determinar si la relación entre las variables es significativa estadísticamente.

Se observó que el 84,64% de los docentes de la Región de O'Higgins participan de la instancia de elaboración de reglamentos que los colegios promueven y el 81,2% señala que los equipos directivos propician la instancia. Por otra parte, los análisis inferenciales consistieron en verificar la relación de las variables a través de la covarianza, correlación y el test de independencia, obteniendo que el índice de correlación es positivo, determinando que las variables “participación de docentes” y “la disponibilidad de la instancia”, se complementan una a la otra mutuamente y que a su vez, con el alto chi-cuadrado calculado, están muy relacionadas, por tanto se puede decir que en efecto, si las normas se conocen bien, son bien implementadas en situaciones reales de convivencia escolar, por tanto se puede extrapolar a una gestión más resolutive y efectiva de conflictos que suceden en los colegios.

Estos resultados son útiles ya que permiten comprender las tendencias regionales y visibilizar el hecho de que un Reglamento de Convivencia Escolar elaborado en conjunto por la comunidad educativa es mejor gestionado por los/las docentes, optimizando recursos, tales como la necesidad de disponer del equipo psicosocial cuando sea oportuno o de otras instancias externas a la institución. Además, insta a las direcciones a promover jornadas de reflexión sobre su elaboración, permitiendo la participación de todos los estamentos educativos, más allá del cuerpo directivo y docente.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2024) Bases de datos del cuestionario de profesores de matemática de segundo medio del proceso SIMCE 2022 [Base de datos]. Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl/>

Andrades-Moya, J. (2021). Percepción de estudiantes y profesores jefes sobre la eficacia de sanciones formativas: estudio de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260008>

Ávalos Díaz, A., & Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 13-35. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.001>

Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. <https://doi.org/10.35362/rie1501121>

FOSTERING ENGLISH LANGUAGE USAGE: EXPLORING THE INFLUENCE OF CONTEXTUALIZED TASKS IN 5TH GRADERS

Ramos, C.

camila.ramos@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

The Chilean curriculum emphasizes the integration of the four language skills through meaningful communicative tasks (MINEDUC, 2018), with Task-Based Language Teaching (TBLT) as one of the suggested options in the curriculum to achieve a communicative approach. TBLT highlights the use of authentic tasks that engage learners in meaningful language use, thereby promoting practical language skills, making it a suitable method for English as a Foreign Language (EFL) classrooms (Richards & Rodgers, 2014). However, despite its potential, it may be difficult to apply this approach in Chilean context due to a considerable lack of research in adapting TBLT to local and beginner levels, as well as in addressing socio-cultural and contextual factors (Chen & Wright, 2016; Jin, 2017). Based on that, contextualized materials, as suggested by Richards and Rodgers (2014) and Kumaravadivelu (2003), are expected to bridge these gaps by making language learning more relevant and applicable to everyday situations. This action research investigates the influence of implementing contextualized materials, integrated through the TBLT approach, on English language usage among 12 young learners (4 boys and 8 girls) in a 5th grade classroom at a subsidized urban school in Chile. These students, who are predominantly exposed to the traditional Grammar-Translation Method (GTM) that lacks substantial research support in modern EFL settings, heavily rely on Spanish as their first language. The GTM places more emphasis on input, primarily using the learners' native language to teach grammar rules and vocabulary with little to no focus on meaningful language output or real communication (Richards & Rodgers, 2014). This method does not facilitate the practical use of English, contributing to a classroom environment where meaningful language use is often overlooked and limited to translation-based assignments. Grounded in language acquisition principles and understanding English as a foreign language in the Chilean context, this study measures specific types of interactions and features, including context (questions, instructions and tasks), complexity (word, phrase and sentence), and participant roles (student-teacher and student-student interactions) during on-task time. The study considers the relevance of the Chilean curriculum into the teaching practices, supporting the broader curricular goal of helping students develop the ability to communicate effectively in English, as stated in the English program for 5th graders (MINEDUC, 2018) and basing the interventions on the learning objectives and to achieve the evaluation indicators of the same. Additionally, the Cambridge Assessment English Handbook for Teachers Pre-A1 Starters, A1 Movers, and A2 Flyers (n.d.) were used to take into account the proficiency level of students, considering the can-do statements to adapt the classes to students' age and expected skills. By addressing the significant gap in adapting educational materials to socio-

cultural contexts and beginner proficiency levels, this research aims to explore the influence of implementing contextualized materials, specifically through the TBLT approach, to foster English usage among young learners. A qualitative approach is employed, with data being collected through both observation logs and focus group interviews. The observation logs will capture language usage before and after the interventions of contextualized materials through TBLT, capturing time intervals and environmental reactions. Focus group interviews, conducted in the students' first language, will provide in-depth insights into the students' perceptions of the contextualized materials through TBLT post-intervention. Thematic analysis will be used to analyze the collected data, offering a comprehensive understanding of how TBLT and contextualized materials influence English language acquisition and usage, comparing the before and after the application of contextualized materials, understanding the students' perceptions and identifying the advantages and disadvantages towards the approach. The findings of this research are expected to enhance teaching practices in similar socio-cultural contexts along with curricula, making language learning more engaging and relevant to everyday situations, contributing to fulfilling the national curriculum's mandate for fostering functional language learning that goes beyond rote memorization.

Referencias

- Cambridge English Qualifications. (n.d.). Handbook for teachers: Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers. Cambridge University Press.
- Chen, Q., & Wright, C. (2017). Contextualization and authenticity in TBLT: Voices from Chinese classrooms. *Language Teaching Research*, 21(4), 517-538. <https://doi.org/10.1177/1362168816639985>
- Ji, Y. (2018). Task-based language teaching (TBLT) in Asian EFL classes: Challenges and strategies. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 120, 152-164. doi.org/10.2991/mshsd-17.2018.28
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- MINEDUC (2018) Bases Curriculares 1° a 6° Básico. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/22394:Bases-Curriculares-1-a-6-basico>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3rd ed.). Cambridge University Press.

EXPLORING THE IMPACT OF COLLABORATIVE SPEAKING TASKS ON 6TH GRADERS LEVELS OF SELF-EFFICACY, ANXIETY AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE

Ahumada, C.

claudia.ahumada@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

For teachers, one of the most difficult tasks in the teaching-learning process is getting students to actively speak English. Studies have shown that learners may be reluctant to speak for cultural reasons, either they are prohibited or strongly discouraged from speaking up in classroom settings (Li & Lui, 2011), and norms of English conversations (Dwyer & Heller-Murphy, 1996). Yet, the main challenges are associated with individual, contextual, and linguistic factors (Cao, 2014). These three factors are related to learners' perspectives of their own English-speaking performance (self-efficacy). If students do not feel confident in participating in speaking class activities, or perceive their English literacy and pronunciation as poor, their levels of anxiety might increase, probably causing negative effects on their performance, resulting in unwillingness to communicate. To address these issues, Task-Based Language Teaching (TBLT) may reduce the pressure students feel, making them less reluctant and anxious to speak by providing them a more supportive environment where they can practice speaking naturally and prepare them to use linguistic skills in meaningful interactions (Long, 2015). Thus, through the implementation of tasks, students focus on task completion rather than on language accuracy.

The present action research aims to identify whether collaborative speaking tasks improve young learners' self-efficacy and reduce their levels of anxiety. More specifically, we explore the potential effects of TBLT on the creation of an environment that is favorable and/or supportive to learning. For this research, a mix-method design was selected and data will be collected from 44 students in 6th grade (24 females and 20 males; aged 11-12) from a subsidized private school from Graneros who have received formal English instruction since 5th grade. The participants will complete a pre and a post intervention questionnaire to observe potential changes as a result of the implementation of speaking tasks on their levels of self-efficacy (i.e their perspective on their ability to succeed in specific situations or accomplish a task) and anxiety. Simultaneously, an observation form regarding participants' willingness to communicate will be filled during task completion. Finally, an interview will be conducted to have deeper insights into students' perceptions of the collaborative speaking tasks and their performance during these tasks. The quantitative data collected from the survey and observation form will be analyzed through a frequency analysis, and the qualitative data through a thematic analysis. In light of the literature previously mentioned, the intervention is expected to

Para citar: Ahumada, C. (2024). Exploring the Impact of Collaborative Speaking Tasks on 6th Graders' Levels of Self-Efficacy, Anxiety and Willingness to Communicate. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp.100-101). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

increase the participants' levels of self-efficacy and decrease their levels of anxiety at the moment of speaking the target language, to finally improve their willingness to communicate.

References

Agustina, L., & Setiawan, R. (n.d.). Fostering a natural atmosphere improving students' communication skill in a business meeting. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 8(3), 307-314. <https://doi.org/10.33394/jollt.v8i3.2746>

Cao, Y. (2014). A sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 48, 789-814. <https://doi.org/10.1002/tesq.155>

Dwyer, E., & Heller-Murphy, A. (1996). Japanese learners in speaking classes. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 7, 46-55. <https://doi.org/10.12691/education-11-12-4>

Li, H., & Lui, Y. (2011). A brief study of reticence in ESL class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 961-965. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.8.961-965>

Littlewood, W. (2004). Students' perspectives on interactive learning. *Developing learning environments: Creativity, motivation, and collaboration in higher education*, (pp. 229-244).

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley.

USING COLLABORATIVE WRITING TASKS TO ENHANCE STUDENTS' LEVELS OF ENGAGEMENT AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE

Contreras, B.

bastian.contreras@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Chilean students often express reluctance towards the use of English as a Foreign Language (EFL), particularly in writing, partly due to their low interest, and negative perceptions of the language and their performance (Menard-Warwick, 2011). My focus class at school is an example of this challenge, as learners tend to exhibit low levels of engagement and willingness to communicate. Engagement refers to how immersed students are in completing assignments, entailing students' behavior, emotions, and cognitive attention upon a specific subject (Fredricks, 2004; Mercer & Dörnyei, 2020), while willingness to communicate (WTC), considers students' intentions to use a language for a communicative/linguistic purpose (Calzada & Askarai, 2024; MacIntyre et al., 1998). To address this issue, my action research will investigate the effectiveness of collaborative written tasks in enhancing students' levels of engagement and WTC in the EFL classroom. These collaborative writing tasks might enhance learning by fostering peer collaboration and providing the students with opportunities for authentic language practice. In addition, the implementation of Task-Based Language Teaching (TBLT) may increase students' willingness to use the language and engage in written activities (Fernández-Dobao, 2012; Pinter, 2015) through the contextualization of the contents and the actual need to use the target language to complete the tasks (Calzada & Askarai, 2024; Michel, 2023). In sum, the present study seeks to investigate how the implementation of collaborative writing tasks may enhance a group of 11th-grade students' levels of engagement and WTC. To this end, 30 learners from a subsidized school in Rengo will complete a set of collaborative writing tasks (4 sessions).

Data collection instruments will be designed and applied by following a mixed-methods approach. First, the students will answer a questionnaire before the treatment to assess students' perceptions of written assignments, their willingness to use the language in written mode, and their overall participation in the lessons. The treatment encompasses 4 sessions where the students will complete collaborative writing tasks and answer brief questionnaires (at the end of each task) that focus on their perceived levels of engagement during task completion. In addition, I will use an observational checklist and a field journal, which focus on students' WTC, engagement, and their capacity to work collaboratively. After the intervention, learners will be subjected to the same questionnaire applied before the treatment to determine whether there were significant changes as a result of the treatment. Some additional questions on their perceptions of the implementation of collaborative writing tasks will also be included. Finally, a sample of the target group will participate in a semi-structured

interview to pool their perceptions on the implementation of collaborative writing tasks and further explore their influence on their willingness to communicate.

References

Calzada, A., & Azkarai, A. (2024). Exploring learner-related variables in child collaborative writing: interaction mindset, willingness to communicate and proficiency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0238>

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40–58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the Concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situated model of confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543>

Menard-Warwick, J. (2011). Chilean English teacher identity and popular culture: three generations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/13670051003797466>

Michel, M. (2023). Task-based Language Teaching TBLT. *Elia*, 23, 317–328. <https://doi.org/10.12795/elia.2023.i23.10>

Pinter, A. (2015). Task-Based Learning with Children. In Bland, J. (Ed.). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12-year-olds* (pp. 113-128). Bloomsbury Publishing Plc.

COMPRENSIÓN LECTORA: LA IMPLEMENTACIÓN DE LECTURAS VERNÁCULAS Y CONTEMPORÁNEAS EN LAS CLASES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE 7MO AÑO BÁSICO

Contalba, J.

julian.contalba@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

El interés por parte de los estudiantes hacia la lectura afecta críticamente su desempeño académico en pruebas de lectura o en actividades de comprensión lectora. Si un estudiante se encuentra interesado en un texto que se muestra en una guía o está interesado en el libro mensual que leen para la prueba de comprensión lectora, los estudiantes tendrán una mayor voluntad para leer, y a la misma vez, una mayor comprensión del texto leído. El problema cae en que este interés, en tiempos actuales, no existe por parte de los estudiantes. La razón no es que los estudiantes no quieran leer, ya que lo hacen a diario, a través de mensajes y las redes sociales, sino que la dificultad y el obstáculo cae en los textos que leen a diario durante su jornada escolar. Estos textos no generan interés en el estudiante, y, por lo tanto, no tienen la voluntad de leer estos textos. Por ello se realizará la investigación que lleva por nombre “Comprensión lectora: la implementación de lecturas vernáculos y contemporáneas en las clases de comprensión lectora de estudiantes de 7mo año básico”. El tema de la investigación es la comprensión lectora y el cómo esta es afectada por las lecturas vernáculos de los estudiantes, y de este tema nace el problema que existe dentro del curso foco de la investigación: los estudiantes del 7mo básico B del liceo Óscar Castro Zúñiga aún no saben utilizar de la mejor forma las estrategias de comprensión lectora, y de este problema nace la pregunta base de la investigación: ¿cómo las lecturas vernáculos afectan a la comprensión lectora de los estudiantes de un 7mo. B del liceo Oscar Castro Zúñiga? El objetivo de esta investigación es caracterizar cómo las lecturas vernáculos afectan a la comprensión lectora de los estudiantes 7mo b. La metodología de investigación que se seguirá para realizar la investigación constará de 3 instrumentos: una encuesta que se realizará una semana antes de la implementación de las clases de investigación, dos entrevistas, una realizada 2 semanas antes de las implementaciones y una después, y por último un análisis de datos de los estudiantes, datos que pertenecerán a actividades que se realizarán durante las clases de la implementación. La encuesta será realizada al curso en general a través de un formulario de Google. Será una encuesta sencilla, con preguntas sobre sus estrategias y hábitos lectores, además de conocer sus intereses de lectura. La entrevista, por otro lado, se realizará a 5 estudiantes de forma simultánea, al estilo de un grupo focal. Las preguntas serán dirigidas hacia su forma de leer, las estrategias que utilizan, los lugares en que leen y lo que leen a menudo, además de una pregunta para saber su opinión acerca de las lecturas que les solicitan desde el centro educativo. Estos 5 estudiantes fueron elegidos al azar

Para citar: Contalba, J. (2024). Comprensión lectora: La implementación de lecturas vernáculos y contemporáneas en las clases de comprensión lectora de estudiantes de 7mo año básico. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 104-105). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

para tener una variedad y no generar una exclusión entre estudiantes, ya sea de estudiantes o de género. Por último, el marco teórico que se utilizó para realizar esta investigación y crear los instrumentos de investigación se basó en los siguientes textos: Laboratorio lector: Para entender la lectura, de Daniel Cassany, escrito en el año 2019, texto que habla sobre los conceptos de complejidad y contexto, conceptos sumamente importantes para la investigación; un segundo texto que se utilizará será el de Virginia Zavala: La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, escrito en el año 2008. Este texto habla sobre los textos vernáculos, concepto base que guía gran parte de la investigación. El último texto clave que se utilizará para la investigación fue escrito por Chagua y Guadalupe, en el año 2019 (El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos). Este texto habla sobre 3 conceptos claves para la investigación: supresión, generalización y construcción, términos importantes para la realización teórica de esta investigación, además de utilizar textos del interés del estudiante, investigados y revisados según las entrevistas y encuestas de los propios estudiantes.

Referencias

Cassany, D. (2019). Laboratorio lector: para entender la lectura. Anagrama.

Chagua, C. E. J., & Guadalupe, J. J. G. (2019). El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos. *Lengua y Sociedad*, 18(1), 31-66. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v18i1.22340>

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47(1), 71-79. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/zavala-la-literacidad-o-lo-que-hace-la-gente-con-las-palabras.pdf>

INTERACCIÓN EN EL AULA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA AUTOPERCEPCIÓN COMO ORADORES EN ESTUDIANTES DEL OCTAVO BÁSICO A DEL COLEGIO SANTO TOMÁS DE RANCAGUA

Cartes, L.

lorena.cartes@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La presente investigación-acción busca comprender el lugar y la influencia de la aplicación de estrategias didácticas de interacción oral en el aula en la percepción que tienen los estudiantes del octavo básico A del Colegio Santo Tomás (Rancagua) sobre su desempeño como oradores.

Para atender este problema pedagógico, se recopilan datos a partir de observaciones realizadas en el entorno educativo (como clases tanto de Lengua y literatura como de Historia y Geografía, Inglés, Matemáticas y Ciencias Naturales) y de la aplicación de una entrevista a la docente guía del proceso de práctica profesional I en donde se integran aspectos disciplinarios relacionados con las didácticas utilizadas en la enseñanza de la oralidad. También se sostuvieron conversaciones en torno al trabajo con la oralidad con otras docentes en espacio de trabajo colaborativo (sala de profesores).

Se ha observado que interacciones como la exposición oral son evaluadas en el centro educativo, pero no hay aplicación de otras interacciones que desarrollen y/o fortalezcan las habilidades necesarias para mejorar el desempeño en dichas evaluaciones o que promuevan “que los/as estudiantes compartan sus conocimientos, intercambien ideas y opiniones” (CPEIP, 2022, p. 95). Además, los estudiantes han expresado sentirse temerosos e inseguros ante la posibilidad de exponer frente a una audiencia, lo que se evidencia, por ejemplo, en la evaluación formativa de exposición oral para la asignatura de Historia y Geografía, instancia en la que 13 estudiantes se rehusaban a presentar de los que 8 finalmente no presentaron.

De este modo, se ha establecido la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo influyen las estrategias didácticas basadas en la interacción oral en el aula en la autopercepción de los estudiantes como oradores? Para dar respuesta a esto se plantea como objetivo general el comprender el rol de las estrategias didácticas basadas en la interacción oral en el aula en la autopercepción de los estudiantes como oradores y, como objetivos específicos, 1) analizar la autopercepción de las y los estudiantes como oradores; 2) caracterizar la manera en que las y los docentes perciben el trabajo con la interacción oral; y 3) diseñar una secuencia didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura que incorpore estrategias didácticas de interacción oral en el aula.

Para citar: Cartes, L. (2024). Interacción en el aula: estrategias didácticas para mejorar la autopercepción como oradores en estudiantes del octavo año básico A del Colegio Santo Tomás de Rancagua. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp.106-107). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Asimismo, se han establecido las siguientes categorías teóricas para atender al problema de investigación: 1) educación lingüística y competencia comunicativa (Lomas, 2024); 2) comunicación oral (CPEIP, 2022); 3) enseñanza y aprendizaje de la oralidad (Nuñez, 2021); 4) interacción en el aula (Nuñez, 2021); 5) diálogo y discurso monologado (MINEDUC, 2015); y (6) autoconcepto (Gràcia et. al, 2017).

La metodología a utilizar en esta investigación busca comprender el fenómeno a partir del discurso de los propios actores involucrados (metodología cualitativa) por medio de la aplicación de escalas Likert y grupos focales de manera previa y posterior a la implementación de seis clases de 90 minutos basadas en la interacción oral mediante protocolos de discusión, conversaciones guiadas, lecturas dramatizadas, entre otras. Así también se realizarán entrevistas estructuradas a docentes de otras asignaturas a fin de, además de conocer sus percepciones, evidenciar las estrategias didácticas de oralidad en el establecimiento.

Es crucial considerar que el desarrollo de competencias comunicativas es transversal al currículum y puede ser considerado en los aprendizajes complementarios, puesto que estos “pueden ser integrados y/o articulados progresivamente al interior de las asignaturas y entre asignaturas para el logro de aprendizajes en cada asignatura, nivel, y ciclo” (MINEDUC, 2023, p. 5). Junto con lo anterior, se releva la importancia del diálogo, entendido como “una importante forma de participación ciudadana y resolución pacífica de conflictos” (MINEDUC, 2015, p.41). Por lo tanto, es necesario abordar este problema desde una perspectiva didáctica que incorpore la interacción en el aula, a fin de mejorar las autopercepciones y el desempeño oral de los estudiantes.

Referencias

- CPEIP. (2022). Estándares de la profesión docente para Carreras de Pedagogía en Lenguaje y comunicación Educación media. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Lenguaje-Media.pdf>
- Gràcia, M., Sanlorien, P., Segués, M. (2017). Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva. (1.a ed.). Editorial UOC.
- Lomas, C. (2024). Tradición e innovación en la enseñanza del lenguaje: del saber sobre la lengua al saber hacer cosas con las palabras. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (103), 8-17.
- MINEDUC. (2015). Bases curriculares de Lengua y Literatura 7° a 2° medio. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>
- MINEDUC. (2023). Orientaciones generales actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378_recurso_1.pdf
- Núñez, M. P. (2021). En clase no se habla. Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística. Investigación en la escuela, (43), 85–95. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.09>

LOS APUNTES MULTIMODALES PARA EL FOMENTO DE LA IDENTIDAD ACADÉMICA Y HABILIDADES LECTOESCRITORAS

Díaz, M.

mariam.diaz@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Este proyecto de investigación busca explorar el uso del scrapbook como una estrategia didáctica para mejorar la comprensión textual, la reflexión crítica y la construcción de identidad académica en estudiantes de 8° básico, específicamente en el contexto de la unidad de medios de comunicación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Comprendiendo que el scrapbook es una técnica creativa que consiste en recopilar, organizar y presentar información de manera visual y personalizada, integrando diferentes elementos como textos, imágenes, gráficos, dibujos, recortes, símbolos y otros recursos. Aunque originalmente aquello ha sido utilizado con fines de manualidades o la creación artística de recuerdos, la aplicación en cuanto al ámbito educativo puede ser adaptado como una herramienta pedagógica que permite a los estudiantes poder representar tanto como sus aprendizajes y las distintas perspectivas del contenido curricular de forma significativa y personalizada.

Este estudio parte gracias a la observación de debilidades en las capacidades de análisis textual y toma de apuntes en estudiantes del Colegio Nazareth de Rancagua, lo cual ha impactado negativamente en su comprensión de contenidos, reflexión crítica y desarrollo de una identidad académica sólida en los estudiantes del curso foco. A partir de esto, se plantea que el scrapbook, al integrar información textual, gráfica y simbólica, no solo ayuda a organizar y jerarquizar información, sino que también promueve un sentido de pertenencia, autonomía y empoderamiento en el proceso de aprendizaje, facilitando una experiencia académica que permite crear una conexión más profunda entre el contenido curricular y los estudiantes.

Las preguntas de investigación buscan entender cómo el uso del scrapbook, como estrategia de toma de apuntes, puede mejorar la comprensión textual, la reflexión crítica y la identidad académica de los estudiantes, identificar los obstáculos en esta práctica, y explorar estrategias multimodales para superarlos. El objetivo general es promover la reflexión crítica y la identidad académica a través de la toma de apuntes, mientras que los objetivos específicos se enfocan en identificar y analizar los obstáculos, evaluar su impacto en el desarrollo lector y de identidad, e investigar estrategias efectivas y multimodales para atender las necesidades educativas de los estudiantes.

El marco teórico de esta investigación se sustenta en la multimodalidad como un enfoque didáctico que integra conceptos de comprensión lectora, pensamiento crítico e identidad académica,

Para citar: Díaz, M. (2024). Los apuntes multimodales para el fomento de identidad académica y habilidades lectoescritoras. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas (eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp.108-110). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

complementando herramientas como los apuntes tradicionales y el scrapbook para un aprendizaje integral. Estas estrategias están alineadas con las teorías de David Ausubel y John Dewey, promoviendo un aprendizaje significativo que conecta la teoría con la práctica y fomenta una participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En cuanto al marco metodológico de la investigación, se basará en un enfoque mixto que combina la predominancia cualitativa que permitirá extraer significados profundos y contextuales de los datos, analizando múltiples realidades subjetivas, lo que ofrece una riqueza interpretativa y amplitud en la comprensión del fenómeno educativo. Por su parte, el componente cuantitativo con planteamientos acotados facilitará la generalización de resultados y el control sobre los fenómenos observados, permitiendo validar integralmente las conclusiones de manera más amplia.

Este estudio destaca la importancia de las estrategias de toma de apuntes en la educación secundaria, subrayando cómo herramientas creativas y multimodales, como el scrapbook, pueden mejorar la experiencia educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Se espera que los resultados fomenten prácticas pedagógicas más inclusivas y efectivas, fortaleciendo las habilidades lectoescritoras y la identidad académica de los estudiantes. Por otro lado, se debe tener en cuenta que la implementación de estrategias multimodales, como el scrapbook, puede reducir la brecha entre estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y fomentar una mayor equidad en el aula. Los estudiantes que presentan dificultades con las formas tradicionales de toma de apuntes pueden encontrar en el scrapbook una manera más efectiva y atractiva de interactuar con el contenido.

Para finalizar, cabe mencionar que esta investigación puede ser adaptada a otras asignaturas, como Ciencias o Historia, puesto que el scrapbook como forma de apunte multimodal proporciona a los estudiantes una herramienta sumamente versátil para poder organizar y analizar información de manera creativa y personal. Lo que fomenta no solo el aprendizaje de contenidos, sino también habilidades transversales y actitudinales dentro de los estudiantes, como la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico, aptitudes que son fundamentales de desarrollar durante la etapa escolar.

Referencias

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.

Baraldi, V. (2021). John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 68-76.

Casino, D. (2023). The Big Scrapbook: la mirada relacional de Alison Smithson. *ZARCH. Journal of interdisciplinary studies in Architecture and Urbanism*, (20), 98-111.

Clavel, M. R. (2022). Identidad y adolescencia: la educación artística, visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (8), 43-54.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.

Espino, S. (2008). Aprender a usar los apuntes: recursos y estrategias. *Aula de innovación educativa*, (175), 36-38.

Guasch, T., & Castelló, M. (2002). Aproximación a la enseñanza de la toma de apuntes en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio descriptivo. *Journal for the Study of Education and Development*, 25(2), 169-181.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Arnold.

Maturana, C. L. (2023). Multimodalidad y Educación Básica: Una propuesta didáctica desde la pedagogía de los géneros discursivos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19440/Multimodalidad%20y%20Educaci%20o%20cc%81n%20Ba%20cc%81sica%20%282023%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura Programa de Estudio, Octavo Básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18967_programa.pdf

Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

ELABORACIÓN DE UN LIBRO MULTIMODAL PARA DESARROLLAR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MEJORAR LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Miranda, A.

angela.miranda@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La falta de motivación hacia la lectura, especialmente la literaria, por parte de la mayoría de los estudiantes puede ser una barrera para el desarrollo de habilidades complejas como la interpretación de textos literarios y el goce lector. Dicha problemática se ha observado en el marco del proceso de Práctica Profesional en el electivo de Taller de Literatura del Colegio Don Bosco de Rancagua, pues, los estudiantes refieren un bajo interés y motivación hacia la lectura de textos literarios. No obstante, también se ha observado que en las actividades que requieren el uso de dispositivos tecnológicos y plataformas digitales les resultaban estimulantes, pues, la mayoría de los estudiantes realizaban productos de buena calidad en cuanto a contenido y elaboración. Es por ello que la investigación acción consistirá en la elaboración de un libro multimodal como estrategia didáctica para desarrollar la motivación intrínseca y mejorar la interpretación de textos literarios en estudiantes de tercero de enseñanza media.

Para ello, el marco teórico integra conceptos clave, tales como, multimodalidad, que de acuerdo con Manghi (2017) refiere a “la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo” (p.5), estos diversos recursos o modos pueden ser imágenes, texto, sonidos y/o cualquier otro elemento que pueda ser combinado, en un mismo medio. Asimismo, el texto multimodal, será entendido para esta investigación como “cualquier texto que incluya más de un recurso para significar” (Manghi, 2013, p.79), es decir, que, para el contexto de producción, el cual se dará en el electivo de Taller de Literatura, el texto multimodal será una producción digital que integrará la experiencia con múltiples formatos de escritura creativa.

También se considera el concepto de alfabetización digital, el cual refiere que va más allá del uso y manejo tanto del hardware como del software, sino que, también implica poseer las competencias comunicativas necesarias para desenvolverse en el contexto digital (Cassany, 2004), mientras que el concepto de motivación intrínseca se entenderá como “la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento” (Orbegoso, 2016, p.77). En relación al enfoque metodológico, este será cualitativo, y su pertinencia se fundamenta en cuanto este enfoque busca entender e interpretar la realidad educativa desde la perspectiva, en este caso, de los estudiantes (Bisquerra, 2004). Su carácter exploratorio puede

Para citar: Miranda, A. (2024). Elaboración de un libro multimodal para desarrollar la motivación intrínseca y mejorar la interpretación de textos literarios. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 111-112). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

contribuir a comprender de manera profunda y detallada el objeto de estudio, pues la investigación se centrará en definir y analizar cómo la elaboración de un libro multimodal impacta en el desarrollo de la motivación intrínseca y la interpretación de lecturas literarias en los estudiantes. Para la obtención de datos, se utilizará como instrumentos un pre-test, el cual consistirá en el ejercicio de lectura e interpretación de un texto literario; la aplicación de un cuestionario relacionado con hábitos y motivación lectora, y posterior a la implementación didáctica se realizará una entrevista individual a los estudiantes participantes.

Referencias

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla

Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En V. M. Sánchez Corrales (Ed.), Actas del XIII Congreso Internacional de ALFAL (pp. 3-20). Universidad de Costa Rica. https://www.academia.edu/5600410/La_alfabetizaci%C3%B3n_digital

Manghi, D. (2017). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 11(22), 4–15. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067>

Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P., & Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales escolares como mediadores semióticos. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 12 (24), 77-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243129663005>

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. Educare, Revista Científica de Educação, 2(1), 75-93.

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING: THE POTENTIAL OF COLLABORATIVE SPEAKING TASKS TO ENHANCE STUDENTS' WILLINGNESS TO COMMUNICATE

Borgoño, C.

camila.borgono@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Students' low willingness to communicate (WTC) in a second language (L2) may become a great challenge inside the English classrooms. Students frequently struggle with speaking due to limited English use in class and their perceptions of their L2 skills. As a result, language learners may choose to remain silent to avoid using the target language productively (Aziz & Kashinathan, 2021). To foster oral communication, different approaches and strategies have been developed, such as Task-based Language Teaching (TBLT). The implementation of TBLT promotes incidental learning, the development of the four skills, and also directs students' attention to specific forms of the target language to foster their learning (Ellis et al, 2019; Michel, 2023). TBLT tasks are also effective since students are able to work collaboratively by doing activities that are contextualised to their own experiences in life (Long, 2015). This approach may be effective at enhancing students' willingness to communicate in an L2, since their collaboration may not only make students feel comfortable due to their close relation but also increase the possibility of providing feedback to each other without feeling embarrassed about the mistakes made (Pinter, 2017). Moreover, making students work collaboratively provides them with the opportunity to exchange information and convey meaning about the language they are learning which is known as Language Related Episodes (LREs) (Swain & Lapkin, 1995). Therefore, the present study aims to explore the effects of collaborative speaking tasks to promote students' willingness to communicate orally in the target language. This action research seeks to answer the following questions: (1) How does the implementation of collaborative speaking tasks influence a group of seventh graders' willingness to communicate in speaking tasks? (2) What are the seventh graders' perceptions of the use of collaborative speaking tasks in the English as a Foreign Language (EFL) classroom?

This mixed-method action research study will be carried out in a subsidised school from Graneros (Children's school). The participants are 33 seventh-grade students (n=20 girls, n=13 boys) aged 11 to 12. The sample will be selected through a convenience sampling method meaning that the participants will be determined by their allowance to participate in the study which will have to be approved by their legal tutors (Bhardwaj, 2019). To accomplish the research aim, these students will be exposed to one intervention consisting of four sessions where the collaborative speaking tasks will

be implemented. The sessions will be designed using TBLT as the teaching methodology by implementing speaking tasks that will be completed collaboratively to foster students' interaction and use of English to accomplish the expected outcome. These sessions will consist of 4 lessons, 3 of them of 90 minutes and one of 45 minutes. Task design will be guided by the information provided by the national curriculum of English (MINEDUC, 2016). The data collected will be both quantitative and qualitative. This information is going to be collected through questionnaires that focus on students' Willingness to communicate (WTC) before, during and after the intervention, and their perceptions on the use of speaking tasks in the English class. In addition, field notes and a checklist will be employed to gather information about students' attitudes and participation during the completion of the tasks. At the end of the intervention, a semi-structured interview consisting of 6 questions with sample participants will be conducted to elicit students' perceptions of the implementation of collaborative speaking tasks. This interview will help the researcher to complement the information gathered through the questionnaires and the field notes. The quantitative data will be analysed using descriptive statistics, while the qualitative data will be analysed through a thematic analysis. Furthermore, all the data collected through different instruments will be triangulated in order to have a clear view of students' outcomes through all the investigation process. For this action research, the expected outcome is students' significant increase in their willingness to use the target language productively.

Referencias

- Aziz, A. A., & Kashinathan, S. (2021). ESL learners' challenges in speaking English in Malaysian classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 938-991. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10355>
- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5(3), 157-163. https://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching. Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Michel, M. (2023). Key concepts in applied linguistics: Task-based Language Teaching (TBLT). *Elia*, (23), 317-328. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2023.i23.10>
- MINEDUC. (2015). *Bases curriculares de Inglés séptimo básico a segundo medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

NIÑOS Y NIÑAS COMO AGENTES DE SUS APRENDIZAJES: EXPLORANDO EL MÉTODO PROYECTO COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA

López, F.

fernanda.lopez@uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

El concepto de agencia es un término relativamente nuevo en la Educación Parvularia chilena, recientemente incorporado a las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), que establecen una educación desde un Enfoque de Derechos. No obstante, el concepto de agencia es particularmente difícil de aterrizar y llevar a cabo en la práctica pedagógica, debido a que la institución educativa de educación parvularia sigue siendo un espacio para niños/as, creado por adultos. Por ende, en este contexto creado por adultos para niños/as, se fomenta la agencia, pero de manera relativamente limitada, ya que son los adultos quienes toman la mayoría de las decisiones dentro de la institución (Markström y Halldén, 2009; Arnott, 2018).

Esta Investigación Acción (IA) tuvo la finalidad de indagar cómo se puede aplicar la estrategia del Método Proyecto (Helm y Katz, 2001; Katz, Chard & Kogan, 2014) con el propósito de promover la agencia de los niños y niñas de educación parvularia; específicamente niños de un Nivel Transición II de un colegio particular - subvencionado de la comuna de Rancagua. El Método Proyecto es una estrategia en la que los niños y niñas de un aula llevan a cabo una investigación profunda respecto a una temática de su interés, que les genera al mismo tiempo un aprendizaje valioso y significativo. (Katz et al, 2014). Al mismo tiempo, durante el proyecto, se emplean estrategias tales como la determinación de la temática del proyecto y actividades por los párvulos, entrevistas a expertos, exploraciones directas y exposiciones con miembros de la comunidad educativa dentro del método proyecto (Helm y Katz, 2001; Katz et al, 2014).

Este método proyecto fue implementado en el transcurso de cuatro semanas, y constó de ocho experiencias de aprendizaje. Durante el transcurso del proyecto, fueron los párvulos los agentes principales, quienes eligieron la temática a investigar: Los Perros; como también propusieron todas las actividades realizadas durante el proyecto. Al mismo tiempo, se hizo amplio uso de la documentación pedagógica (Rinaldi, 2012), por ejemplo: fotografías, videos, dibujos y obras de arte de los párvulos, y un diario del investigador con la finalidad de recopilar evidencia y realizar un posterior análisis de datos cualitativo con codificación mixta (Hernández Sampieri et al, 2014).

A partir de los resultados, se podría concluir que puede existir una relación entre la implementación del método proyecto y el fomento de expresiones y/o modalidades de la agencia en los niños y las

niñas. Esto se debe primordialmente a que todas las actividades realizadas propiciaron la participación activa y voluntaria de los niños y las niñas (Baker, Le Courtois & Eberhart, 2021), a través de las interacciones entre pares, con adultos y con el material, y también a través de la generación y respeto de acuerdos colaborativos (Yun, 2000; Katz et al, 2014). También se observó la manifestación de expresiones de agencia en los niños y las niñas, tales como la toma de decisiones, las expresiones de ideas y opiniones y la realización de propuestas según sus intereses (Hilppo, Lipponen, Kumpulainen & Rainio, 2016).

Para concluir, esta investigación acción puede aportar a la formación inicial docente, ya que, a partir de los resultados, le puede entregar a los futuros docentes una estrategia pedagógica clave, como demostró ser el Método Proyecto, para fomentar y fortalecer la agencia de los niños y niñas de sus aulas; no sólo en educación parvularia, sino que también en el resto de los niveles educativos. Es de suma importancia fomentar el desarrollo de la agencia en los niños y niñas, no sólo en Educación Parvularia, sino que en todos los niveles educativos.

Referencias

- Arnott, L. (2018): Children's negotiation tactics and socio-emotional self-regulation in child-led play experiences: the influence of the preschool pedagogic culture. *Early Child Development and Care*, 188(7), 951–965. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443919>
- Baker, S. T., Le Courtois, S., & Eberhart, J. (2021). Making space for children's agency with playful learning. *International Journal of Early Years Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1997726>
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Helm y Katz. (2001). *Young Investigators the Project Approach in the Early Years*. Teacher's College Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (Ed.). (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta Ed.). McGraw – Hill Education.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. (2016) Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 2(24), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1167676>
- Katz, L., Chard, S. y Kogan, Y. (2014). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Praeger.
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & society*, 23(2), 112-122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Rinaldi, C. (2012). *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective of Reggio Emilia*. En Edwards, C., Gandini, L. y Foreman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children the Reggio Emilia Experience in Transformation* (3ª Edition). Praeger.
- Yun, E. (2000). *The Project Approach as a Way of Making Life Meaningful in the Classroom*. <https://eric.ed.gov/?id=ED470896>

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN PERTINENTES A PARTIR DEL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO EN UN JARDÍN INFANTIL DE RANCAGUA

Valdés, T.

trinidad.valdes@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

Durante el primer semestre de la estadía en el centro educativo, se realizó un diagnóstico para levantar información respecto a cuatro contextos que enmarcan la educación parvularia; estos son, niños y niñas, familia, equipo educativo y ambiente pedagógico. Esto con el propósito de encontrar una instancia de mejora para realizar el trabajo de investigación-acción. A raíz de esto, se pudo observar que la evaluación pedagógica es un dominio a mejorar por parte del equipo técnico-profesional, ya que únicamente se les ha visto utilizar listas de carácter dicotómico para evaluar a los párvulos durante las experiencias de aprendizaje, impidiendo así una pertinente recolección de información. Asimismo, el equipo técnico, al realizar la evaluación diagnóstica, hubo niños y niñas que fueron sobre-evaluados en relación a la realidad en la que se encuentran en su desarrollo personal, en consecuencia teniendo datos erróneos para el análisis y la toma de decisiones. La evaluación es un proceso fundamental en la formación de una agente educativo, ya que tal como mencionan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) “..., la evaluación es una instancia más de aprendizaje, formadora en sí misma” (p. 103), a través de ella no solamente es posible recolectar información que permite generar una enseñanza de calidad, pertinente a las necesidades y/o intereses de los niños y niñas; sino que también es un proceso que permite una oportunidad de reflexión y mejora continua, no solamente hacia los niños y niñas, sino que también hacia las familias, equipo pedagógico e incluso el ambiente educativo. Por lo que, esta investigación-acción tiene como objetivo seleccionar instrumentos evaluativos pedagógicos pertinentes a partir de un diagnóstico educativo para una real toma de decisiones, es decir, que a través del proyecto de investigación se espera ahondar en los conocimientos referentes a la selección y uso de estrategias evaluativas en diferentes contextos y/o situaciones pedagógicas, entendiendo que las estrategias de evaluación son aquellos métodos que permiten obtener información sobre el progreso de los niños y niñas durante su proceso de adquisición de habilidades y conocimientos (Förster, 2017). El evaluar a los niños y niñas, posibilita identificar, no solamente la etapa de desarrollo en el que se encuentran, sino que también posibilita que el educador adecúe la enseñanza desde la mirada inclusiva, generando adecuaciones curriculares pertinentes al desarrollo integral de los párvulos, es decir, teniendo presente el desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, esto está enmarcado en las Bases Curriculares de Educación Parvularia, desde el principio de unidad. La investigación se llevará a cabo en un nivel medio heterogéneo en un jardín infantil de la comuna de Rancagua, con una cantidad de cinco participantes del equipo técnico-

Para citar: Valdés, T. (2024). Fortaleciendo las estrategias de evaluación basadas en los diagnósticos educativos para una toma de decisiones pertinentes al nivel medio heterogéneo del jardín infantil de Rancagua. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 117-118). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

profesional, que a través de la capacitación sobre instrumentos evaluativos y talleres de profundización respecto a la temática, se espera que internalicen la importancia sobre esta temática en el quehacer pedagógico. El propósito de trabajar colaborativamente con las agentes educativas es concientizar el rol que tienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, comprendiendo el impacto que tienen sus acciones respecto a la toma de decisiones frente a los resultados obtenidos diariamente. Para la propuesta de investigación, se utilizará un análisis cualitativo para interpretar y codificar la información de forma objetiva. Este análisis es importante dentro de una investigación-acción, ya que como menciona Gibbs “de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hace, o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (2012, p. 13), permite analizar las distintas percepciones consideradas por los participantes desde una visión objetiva de la información recopilada. Por consiguiente, esta investigación-acción podría proporcionar una reflexión y autocritica por parte de las agentes educativas sobre las prácticas evaluativas que realizan al momento de implementar experiencias de aprendizaje junto a los niños y niñas, promoviendo de esta forma la mejora continua para generar aprendizajes significativos y de calidad.

Referencias

- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Centro de Educación Preescolar y Especial.
- Förster, C. E. (1905). El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.
- Gibbs, G. (2013). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa (vol. 6). Ediciones Morata.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases curriculares educación parvularia. Ministerio de Educación.
https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

PÓSTER ACADÉMICOS

YOU GOT THE POWER! THE INFLUENCE OF SELF-ASSESSMENT IN FIFTH GRADERS' SELF-EFFICACY AT A PRIVATE SCHOOL IN MACHALÍ

Cornejo, S.

simon.cornejo@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

In today's Young English as a Foreign Language (EFL) Learner contexts, Self-Efficacy (SE) has become a crucial factor in English language acquisition and application. That said, although there is vast literature that places SE as a strong predictor of generalized academic success (Panadero et al., 2017; Zimmerman, 2000b), little attention has been paid to the experiential modes of SE proposed by Zimmerman (2000b) -Enactive Attainment, Verbal Persuasion, Vicarious Experience, and Physiological State- and how these affect learners' perception and performance specifically in the English as a EFL classroom.

Deepening into previous statements, this mixed-methods Action Research seeks to fill the gap that exists in the current literature between SE and EFL learning by aiming to evaluate how Self-Assessment (SA) strategies influence the SE of 5th graders (n=30, of which 2 have Special Educational Needs/SENs) in a Christian private school in Machalí. This group has experiences and challenges of English learning that are not subject to their level of proficiency or reception of the language but are specifically marked in how they negatively perceive their own learning, i.e., although students often acquire knowledge with relative ease, there is a widespread perception that they know absolutely no English. This negative belief about their own learning could be influenced by a lack of confidence in their abilities, which in turn is related to the scarcity of materials and opportunities to monitor their progress on a regular basis. To this day, instances where students review and reflect on their own progress are limited, which may contribute to the consolidation of this misperception about their learning. In order to avoid the latter and at the same time meet the objective described above, questionnaires with Likert scales to quantify students SE levels and semi-structured interviews to obtain deeper knowledge of their perceptions will be used to elucidate and compare the perceptions of the participants before and after the implementation of the strategies, meaning that pre- and post-implementation questionnaires will be administered to compare whether students showed any changes from the beginning of the intervention through its end or not. Likewise, the semi-structured interview will work as a complement to gain substantial insights about how students perceived their progress and how they felt about their learning processes.

Finally, the results of this AR are expected to be a valuable contribution to the understanding of the effectiveness of SE on how students perceive their learning in EFL contexts as it addresses a group of students facing challenges that are often quite common. Similarly, the potential contributions of

Para citar: Cornejo, S. (2024). You got the power! The influence of Self-Assessment in fifth graders Self-Efficacy at a private school in Machalí. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 120-121). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

this AR lie in the possibility of identifying pedagogical strategies that not only strengthen students' SE, but also enable them to develop a more accurate and positive perception of their learning processes themselves, which is highly relevant in a context where lack of confidence in one's own knowledge is such that it negatively modifies perceptions of learning and consequently lowers students' motivation and academic performance. On the other hand, exploring the impact of SA and SE strategies has the potential to offer practical and evidence-based recommendations to help improve English language teaching in similar contexts. In other words, the information that can be gathered will not only be a valuable input for teachers and the school community but can also be applied to other educational settings that seek to implement methodologies for the holistic development of Young EFL learners, and can significantly contribute to a better understanding of how students' SA and SE-focused pedagogical strategies can impact their personal and academic processes in multiple ways.

References

- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of Self-Assessment on Self-Regulated Learning and Self-Efficacy: Four Meta-Analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

PERCEPCIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL FRENTE A LA ENSEÑANZA MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA

Ibáñez, M.

martina.ibanez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Especial

Las tecnologías han revolucionado la educación especial, permitiendo una atención más personalizada y efectiva a las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Gracias a las herramientas digitales y software especializados, los docentes pueden crear experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales de sus estudiantes, fomentando así su autonomía y autoestima. En el marco del decreto 83/2015 se busca "la diversificación de la enseñanza, y aprueba la realización de adecuaciones curriculares para aquellos que lo requieran, aportando herramientas para la participación y progreso de todas y todos los estudiantes." (Barrera et al., 2017, p.5), esta investigación buscó analizar si las herramientas tecnológicas son útiles y apreciadas como accesibles desde la percepción de los y las docentes de educación especial. En este contexto, se llevó a cabo un estudio cualitativo con un diseño fenomenológico (Soto, 2013) en un establecimiento de educación especial, destacado por la atención a personas con síndrome de Down de la comuna de Rancagua, a través de entrevistas semiestructuradas con 2 docentes de educación especial y 2 asistentes de la educación, con diversos años de experiencia. El propósito principal fue comprender las experiencias y percepciones de estos profesionales con relación a la implementación de nuevas tecnologías en el aula.

Tal como se señaló, el objetivo general de esta investigación fue describir las percepciones de los docentes sobre la utilidad y la accesibilidad de la educación mediada por la tecnología, y cómo esta influye en la forma en que la utilizan para apoyar la enseñanza aprendizaje y en su forma de integrarlo a la práctica pedagógica con los estudiantes con discapacidad. Dado que la percepción que se tiene de la tecnología puede ser distinta dependiendo de cada persona y cómo esta fue enseñada en su proceso de formación profesional, esta investigación busca proporcionar una imagen general del fenómeno de la tecnología que permita ver si estas percepciones están influenciadas por sus formaciones profesionales, su relación personal y/o la relación del establecimiento con las tecnologías. Además, se analizó cómo estas percepciones se relacionan con la integración de la tecnología en las actividades de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Al identificar los factores que influyen en las percepciones y prácticas docentes, esta investigación se propuso contribuir a formar una imagen general de cómo se comprende esta herramienta tecnológica,

Para citar: Ibáñez, M. (2024). Percepción de los y las Docentes de Educación Especial frente a la Enseñanza mediada por la Tecnología. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 122-123). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

y aportar al diseño de estrategias más efectivas para promover la integración de la tecnología en la educación especial.

Entre los principales resultados destaca que los docentes perciben la tecnología como una herramienta valiosa, pero su uso debe ser estratégico y pedagógicamente fundamentado. Coincide con el punto de vista de la autora Álvarez (2021) en la importancia de un uso crítico y responsable de las tecnologías, pero con criterio pedagógico. Ambas docentes comparten con la autora que la clave es no dejarse cegar por la tecnología y hacer un uso responsable, teniendo en cuenta sus alcances y limitaciones. Igualmente, a pesar de las posibles resistencias iniciales, inculcadas desde la formación profesional, las docentes reconocen la necesidad actual de incorporar la tecnología en sus prácticas debido a la creciente digitalización de la sociedad. Sin embargo, en el establecimiento persisten desafíos relacionados con la actualización de las prácticas docentes y la adaptación a las nuevas demandas educativas. En cuanto a la relación personal de los docentes con la tecnología, esta se percibe como una herramienta para la enseñanza más lúdica, didáctica y significativa, donde los y las estudiantes pueden pasar de un contenido donde la información es netamente abstracta a uno donde pueden manipular, observar y/o escuchar. Considerando la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva, se describió como una opción de adaptación, en donde estudiantes con discapacidades más severas puedan trabajar en clases con adaptaciones que les permita avanzar en su aprendizaje.

Referencias

Álvarez Baragaño, E. (2021). El uso de las nuevas tecnologías en la Educación Especial. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/59881/TFM_EstefaniaAlvarezBaragaño.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Barrera Mardones, D., González Serrano, S., & Salazar Urrutia, A. (2017). Orientaciones sobre estrategias de enseñanza diversificada para educación básica, en el marco del decreto 83. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/50514/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

Soto Triana, J. S. (2013). Diseño Fenomenológico. Investigación Cualitativa. <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/2076>

INFLUENCIA DE MANIPULATIVOS VIRTUALES EN LA MOTIVACIÓN MATEMÁTICA ESTUDIANTIL

Acuña, T.

tomas.acuna@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Básica

Esta investigación busca abarcar la problemática del panorama educativo actual influenciada por la constante interacción de los jóvenes con la tecnología. Esto reflejado en el caso de los estudiantes del séptimo básico de Whipple School Alameda durante la asignatura de matemáticas. En el caso en cuestión se aprecia una baja motivación considerando a esta como “el proceso mediante el cual se incitan y mantienen las actividades dirigidas a metas.” y “representa un incremento en la frecuencia, la intensidad y la duración de la conducta” (Schunk, 2012, p.58), presentándose situaciones no acordes a la clase, situaciones consistentes en realización de actividades no acordes a la clase o de plano en estudiantes que se niegan a desarrollar aprendizajes. Lo anterior potenciado por la falta de material manipulativo concreto en el establecimiento, produciéndose así bajos desempeños académicos por problemas de comprensión de conceptos matemáticos abstractos por no abordarse de manera progresiva, como plantea Duval (2006).

El contexto educativo actual, en el cual los estudiantes son nativos digitales, término acuñado por Prensky (2010) para referirse a personas que han nacido y se han desarrollado con influencia de tecnología, ha requerido que los docentes busquen metodologías novedosas y atractivas para lograr captar la atención de los estudiantes nacidos en un contexto digitalizado.

Para abarcar dicha situación se busca centrarse en prácticas pedagógicas desde un enfoque conectivista (Siemens, 2004), en base al acceso de material manipulativo virtual. La utilización de material manipulativo virtual (Getenet, 2022) en la asignatura de matemáticas, permite la eficaz comprensión y conexión de representaciones de conceptos matemáticos abstractos (Elia et al, 2007). Presentándose así actividades atractivas para nativos digitales que no tienden a utilizar tecnología en la asignatura de matemáticas. Generando un aumento en la motivación intramatemática y sin aspectos cognoscitivos (Aparicio de las Llanderas, 2013) y ergo, en el desempeño académico de los estudiantes.

Para analizar la eficacia de la utilización de manipulativos virtuales con los estudiantes de séptimo básico, se buscará recoger como esta metodología influye en la motivación en base a la realización de escalas Likert y notas de campo descriptivas, para ver si se observan conductas que reflejen una subida en la motivación de los estudiantes. Y para evaluar el impacto de la implementación de manipulativos virtuales en el desempeño académico, se realizarán test de contenido sobre el contenido

Para citar: Acuña, T. (2024). Influencia de manipulativos virtuales en la motivación estudiantil. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 124-125). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

trabajado en la unidad didáctica, buscando hacer una comparación con los niveles de logro de los estudiantes en base a una instancia previa y una posterior a la implementación.

Referencias

Aparicio de las Llanderas, G. (2013). La motivación en el aula de matemáticas a través del uso de las TIC. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1990/874.pdf>

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational studies in mathematics*, 61(1), 103-131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>

Getenet, S. (2022). George Preferred Learning Fraction Concepts with Physical Rather than Virtual Manipulatives. *Mathematics Education Research Group of Australasia*.

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Digitales. Cuadernos SEK 2.0. Distribuidora SEK, S.A.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: UN DESAFÍO EN 4° MEDIO

Pino, F.

fernanda.pino@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La escritura es una habilidad que desarrollan los humanos a lo largo de su vida, ya sea dentro del área académica, profesional y personal. Una vez adquirida, en la mayoría de los casos, nunca se olvida. Es por esto mismo que los primeros pasos que se dan en el desarrollo de esta habilidad, siendo la enseñanza, terminan siendo un factor clave para lo que es el futuro escritural de cada persona. Esta investigación busca conocer como la enseñanza de la escritura afecta la relación y percepción que tienen estudiantes de cuarto medio respecto a la enseñanza de esta y sus propias habilidades.

Se posiciona en estudiantes de cuarto medio, quienes están cercanos a dejar la escolaridad. Este es el punto donde la enseñanza de la escritura es obligatoria y existen espacios mediados de mejora, la relación que creen con la escritura es crucial, ya que la oportunidad de mediación es limitada a menos que entren a educación superior. Así mismo, se posiciona en un establecimiento científico-humanista de la VI región en Chile, el cual se divide en electivos de áreas científicas y humanistas, tomando a 2 dos estudiantes de cada área para ver si es que hay diferentes respuestas de acuerdo al área de interés. Respondiendo cuestionarios con el fin activar conocimientos previos, para luego desarrollar entrevistas individuales a cada estudiante y una entrevista al docente de Lenguaje y Comunicación.

El estudio propone conocer la percepción de la enseñanza de la escritura que tienen estos estudiantes, esto a través de sus nociones de sentido, motivación y experiencias con la enseñanza de la escritura. Tomando como referente principal a Caso y García (2006), Concha, Espinoza y Reyes (2022), Concha, Espinoza y Rojas (2023) y Navarro (2018).

Las entrevistas fueron codificadas, categorizadas y trianguladas con referentes teóricos que responden a los tres conceptos eje: sentido, motivación y experiencias.

Los resultados indican que la forma en que se plantea la escritura en la escuela afecta la relación que establecen los estudiantes con esta práctica, afectando su motivación y experiencia, la cual suele ser distinta respecto a la escritura vernácula. Los hallazgos indican que diversificar la práctica de la escritura vernácula podría dar resultados positivos dentro del aula, así mismo, considerar a los estudiantes en como sujetos y parte del proceso de enseñanza.

Referencias

Para citar: Pino, F. (2024). Enseñanza de la escritura: un desafío en 4° medio. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 126-127). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Concha, Soledad, Espinosa, María Jesús, & Reyes, Joaquín. (2022). Actitud y Percepción de Autoeficacia sobre la Escritura en Estudiantes Chilenos de 3° Básico a 3° Medio. *Psykhé* (Santiago), 31(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>.

Concha, S., Espinosa, M. J., & Rojas, J. (2023). Sentidos y concepciones sobre la escritura y su enseñanza: las voces de docentes del sistema escolar chileno. *Lenguas Modernas*, (61), pp. 97–126. Recuperado a partir de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71758>

de Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38(3), 477-492.

de Caso Fuertes, A. M., Garcia, J. N., & Martínez-Cocó, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 193-200.

Förster, C., Zepeda, S., & Núñez, C. (2017). Instrumentos para la evaluación de aprendizajes, ¿con qué evaluar. El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para mejores aprendizajes (1ra Ed. p. 176-229). Ediciones UC.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Journal for the Study of Education and Development*, 23(89), 65-80.

Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.

Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G., & Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 315-332.

Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). Principios didácticos de la escritura. En *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula* (pp. 10-27). CIAE y Santillana.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

OBRAS LITERARIAS EN EL AULA: CRITERIOS DOCENTES

Hernández, F.

fernandaa.hernandez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

El siguiente estudio investiga los criterios que guían a los docentes de Lengua y Literatura en la selección de obras literarias para el plan lector en establecimientos educativos de la región de O'Higgins, Chile. El objetivo general es comprender las bases sobre las cuales se fundamenta esta selección en contextos educativos tanto de dependencia municipal como particular subvencionado. Mediante una estrategia muestral de variabilidad máxima, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes especializados en la disciplina de Lengua y Literatura. La metodología permitió explorar temas como la formación docente, las experiencias personales y laborales, y los criterios específicos utilizados para la mediación de la lectura literaria.

La investigación surge a partir de la observación de una problemática recurrente: un grupo significativo de estudiantes manifiestan insatisfacción con las lecturas obligatorias del plan lector, considerando que estas no reflejan sus intereses ni su contexto actual. Esta percepción se evidenció en una investigación propia realizada en 2023 —“¿Qué piensan jóvenes lectores sobre el acto de lectura?” para el curso de Enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura—, en la cual una estudiante de 15 años expresó su descontento hacia la inclusión de clásicos literarios antiguos en el currículum, argumentando que no se adaptan a las preferencias juveniles actuales.

Si bien este fenómeno ha sido documentado en estudios sobre desinterés lector en la educación formal, como también en RRSS, el presente estudio no busca proponer que las lecturas se alineen exclusivamente con los gustos juveniles ni que el plan lector se actualice en función de ellos. En cambio, se exploran las múltiples influencias y factores que intervienen en las decisiones de los docentes al seleccionar textos literarios, reconociendo que las decisiones pedagógicas son complejas y responden a diversos factores.

Los resultados revelan que las decisiones de los docentes están influenciadas considerablemente por su formación académica y experiencias personales con la literatura. Además, se identificaron criterios como la adecuación al perfil estudiantil y la adaptación a contextos institucionales específicos como fundamentales en la selección de textos literarios. Las estrategias docentes para vincular los textos con las preferencias y necesidades de los estudiantes destacan como clave para fomentar la motivación y el aprendizaje significativo. En conclusión, este estudio subraya la importancia de las creencias y prácticas de los docentes en la configuración del currículum literario, impactando directamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

Para citar: Hernández, F. (2024). Obras literarias en el aula: criterios docentes. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 128-129). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Referencias

Hedgcock, J., & Ferris, D. (2018). *Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315465579>

López, R. (2023). Lectura literaria y canon en Educación Secundaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado. Estado de la cuestión, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35. Ediciones Complutense. pp. 163-172.
<https://doi.org/10.5209/dill.83238>

Prado Aragonés, J. (2019). Didáctica de la literatura y educación literaria. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La muralla. pp. 327-377.

EXPLORING EFL 11TH-GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN INTERACTIVE ORAL ACTIVITIES IN A PRIVATE-SUBSIDIZED SCHOOL IN RANCAGUA, CHILE

Escanilla, N.

nicolas.escanilla@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Chilean EFL learners often struggle with decreased oral participation, largely due to their perception that speaking is the most challenging English language skill, which can negatively affect their willingness to communicate (WTC) (Barrios & Guzmán, 2020). Given that language learning is a socially embedded process requiring meaningful materials (Barrios & Guzmán, 2020; Vygotsky, 1978), the design of authentic materials for interactive oral activities is essential for fostering engagement. While Mitrulescu and Negoescu's (2024) study demonstrated the benefits of using authentic materials in the EFL classroom, there is limited research addressing how these findings apply specifically to Chilean learners, whose educational context is shaped by distinct social, cultural, and pedagogical factors. Chilean EFL learners often face unique challenges, such as decreased number of hours to ensure successful language acquisition, limited proper learning resources, and a national curriculum that emphasizes receptive over productive skills (Barahona, 2016), which may impact their WTC in ways that can differ from learners in other contexts.

This study explores how 18 11th-grade EFL students at Don Bosco School in Rancagua, Chile, aged 16 to 17, respond to the use of authentic materials aimed at encouraging participation in speaking activities. By examining WTC, interaction in speaking activities (drawing on Vygotsky's (1978) sociocultural theory), and the role of authenticity, this research builds upon existing studies by providing insights into the Chilean context, which remains underrepresented in the literature (Barrios & Garay, 2020). Data will be collected through a pre-survey, three task-based language teaching (TBLT) classroom observations, and three focus groups (each with six students). The data will then be thematically analyzed to triangulate findings

The results are expected to offer valuable insights into how the use of authentic materials impacts Chilean students' WTC, which may differ from existing research in other contexts due to the unique educational landscape in Chile. Additionally, implementing these materials may help develop more engaging resources that foster positive attitudes and increase motivation for English learning. By contributing to the relatively sparse body of research on Chilean EFL classrooms, this study aims to

Para citar: Escanilla, N. (2024). Exploring EFL 11th-grade students' perceptions of the use of authentic materials in interactive oral activities in a private-subsidized school in Rancagua, Chile. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 130-131). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

offer educators and policymakers practical strategies to enhance oral participation and motivation in English learning, ultimately enriching the global discourse on the use of authentic materials in diverse educational settings.

References

Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 82. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2448>

Barrios, T. B., & Garay, N. G. (2020). Suggestions to Increase Oral Participation in an at-risk Chilean Public Primary EFL Classroom. *Arab World English Journal*, 11 (1) 12-28. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.2>

Mitrulescu, C.M. & Negoescu, A.G. The Role of Authentic Materials in EFL Education: Maximizing Student Engagement and Language Acquisition. International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION, 2024, Sciendo, vol. 30 no. 2, pp. 1-6. <https://doi.org/10.2478/kbo-2024-0069>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

TIKTOK IN VIDEO PRODUCTION TASKS AND EMOTIONAL ENGAGEMENT: A CHILEAN EFL ACTION RESEARCH ON STUDENTS' PERCEPTIONS

Valenzuela, R.

romina.valenzuela@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Engagement is a key component of language learning. Emotional engagement enhances the significance of students' emotional responses, including feelings of connection with peers, interest, and enjoyment (Philp & Duchesne, 2016), as well as their disposition towards the target language (Svalberg, 2009). Throughout my professional practicum, I observed a lack of emotional engagement among learners, reflected in an effort, attention, and initiative deficiency, along with feelings of boredom, frustration, and anxiety (Skinner et al., 2009). Aligning the target language with students' needs and interests to foster both linguistic competencies and a deeper understanding of the potential uses of the language is pivotal to address this issue. Task-Based Language Teaching (TBLT) supports this by enhancing learners' skills through tasks that encourage them to use their linguistic repertoire, fostering learner autonomy, motivation, and engagement (Wei & Zhao, 2024). Correspondingly, the Chilean Bases Curriculares emphasize the role of information and communication technologies (ICT) in enriching the learning experience (Mineduc, 2015). Among these technologies, TikTok, a video-based social media platform, has recently emerged as a pedagogical tool in video production tasks, showing positive learner perceptions and benefits for language learning (Cahyono & Perdhani, 2023). This mixed-methods action research seeks to examine students' perceptions of using TikTok in video production tasks to foster emotional engagement in the EFL classroom. The participants of the study are 9th-grade students (N=17) from a public high school in Rengo, selected through convenience sampling. Participation is voluntary. Quantitative and qualitative data will be collected through pre- and post-intervention close-ended surveys, exit tickets, observations, and a focus group, throughout three interventions aligned with the unit "The Arts." In these interventions, participants will collaboratively plan and produce a TikTok video, which will not be published on the platform. The collected data will be analyzed through thematic inductive and descriptive analysis. This research aims to provide in-depth insights into the use of TikTok as a pedagogical tool for language learning, particularly through the integration of TBLT and ICT, and its implications for emotional engagement. Its significance lies in narrowing a research gap in the Chilean EFL context regarding the productive use of TikTok. Nonetheless, a potential limitation is students' reluctance to engage with the platform.

References

Para citar: Valenzuela, R. (2024). *Tiktok in video production tasks and emotional engagement: a chilean EFL action research on students' perceptions*. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 132-133). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

- Cahyono, A.O.M., & Perdhani, W.C. (2023). Using TikTok in EFL class: students' perceptions. *Journal of English Education and Teaching*, 7(1), 59–77. <https://ejournal.unib.ac.id/JEET/article/view/24085/11904>
- Mineduc (2015). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. doi:10.1017/S0267190515000094
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- Wei, R., & Zhao, X. (2024). Effects of task-based language teaching on functional adequacy in L2 writing. *Assessing Writing*, 60, 100838. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100838>

LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE BIOLOGÍA EN UN CURSO DE 2° MEDIO DEL LICEO BICENTENARIO ÓSCAR CASTRO ZÚÑIGA

Orrego, C.

constanza.orrego@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales

En un curso de 2° medio del Liceo Óscar Castro, se realizó una investigación para evaluar y analizar el impacto de las actividades prácticas en el aprendizaje de biología. El objetivo principal fue analizar cómo estas experiencias influyen en el desempeño y la comprensión de los estudiantes respecto a los contenidos de la materia. Una actividad práctica en biología se refiere a la implementación de experiencias directas, como experimentos y observaciones, que permiten a los estudiantes interactuar con los conceptos teóricos de manera tangible. Estas actividades son esenciales porque facilitan la comprensión profunda de los contenidos, al vincularlos con la experiencia personal y cotidiana de los estudiantes (Vista de La Experimentación en las Ciencias Naturales, n.d.). Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con la estructura cognitiva previa del estudiante, lo que se logra de manera más efectiva mediante actividades prácticas. Hofstein y Lunetta (2004) destacan que el laboratorio y las actividades experimentales no solo fortalecen la comprensión teórica, sino que también desarrollan habilidades científicas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas actividades fomentan una mayor motivación y participación de los estudiantes, haciéndolos agentes activos en su proceso de aprendizaje (Orrego, 2024). La indagación en el aula, como lo señala Marchesi (2018), promueve la curiosidad científica y la aplicación de conocimientos en situaciones de la vida real, contribuyendo a una educación más integral y conectada con el mundo que rodea a los estudiantes. Para esta investigación se utilizó una metodología mixta en donde se aplicaron tres instrumentos para recopilar información: un cuestionario con preguntas con escalas de Likert, una entrevista a la docente de biología y una entrevista a un estudiante. El cuestionario se aplicó a 35 estudiantes, evaluando su percepción sobre la utilidad, efectividad e impacto de las actividades prácticas en el aprendizaje de biología. Los ítems incluían preguntas sobre el impacto en la comprensión de los conceptos, la motivación e interés por la materia y la aplicación de habilidades científicas en la vida cotidiana. La mayoría de los estudiantes consideraron las actividades prácticas valiosas para el aprendizaje, sintiéndose más comprometidos y motivados en comparación con las clases tradicionales. En la entrevista a la docente de biología, se abordó su perspectiva sobre el impacto de las actividades prácticas en el aprendizaje de sus estudiantes, así como el diseño y planificación de estas actividades.

Para citar: Orrego, C. (2024). Las actividades prácticas y su impacto en el aprendizaje de Biología en un curso de 2° medio del Liceo Bicentenario Óscar Castro Zúñiga. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 134-135). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

La docente enfatizó la importancia de seleccionar contenidos alineados con los objetivos curriculares y diseñar actividades significativas que conecten con problemáticas de la vida cotidiana. El estudiante entrevistado compartió su experiencia personal, destacando cómo las actividades prácticas mejoraron su comprensión y motivación. Señaló que estas actividades le ayudaron a visualizar contenidos abstractos y recordar la teoría de manera más efectiva. El análisis de los datos permite concluir que las actividades prácticas son esenciales para consolidar conocimientos y desarrollar habilidades en biología, por lo que diseñar e implementar estas actividades variadas y contextualizadas fomentarían la participación activa de los estudiantes y así permitirían ayudarles a aprender de manera significativa. Estas actividades no solo mejoran la comprensión de los conceptos biológicos, sino que también aumentan la motivación estudiantil. Además, fomentan el desarrollo de habilidades científicas y actitudes positivas hacia la ciencia, cruciales para su formación futura. Este proceso investigativo subraya la importancia de la práctica en la enseñanza de ciencias, el desarrollo de competencias prácticas y científicas, y la mejora en la motivación y retención de los estudiantes. A pesar de sus múltiples beneficios, la implementación de actividades prácticas puede verse obstaculizada por la falta de recursos y tiempo en los centros educativos, lo que limita el acceso a materiales, infraestructura adecuada y a una planificación extensa, afectando negativamente su integración en el currículo diario de las clases de biología.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Editorial Paidós.
- Hofstein, A. & Lunetta, V. (2004). El laboratorio en la educación científica: Fundamentos para el siglo XXI. *Educación Científica*, 88(1), 28-54.
- Orrego, M., Aimacaña, C. y Urquiza, E. (2024). Simuladores Virtuales en el Proceso de Aprendizaje de las Ciencias Experimentales. *Dominio De Las Ciencias*, 10(3), 40–56. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3916>
- Quiroz-Tuarez, S., & Zambrano-Montes, L. C. (2021). La experimentación en las ciencias naturales para el desarrollo de aprendizajes significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*. <https://doi.org/10.46296/yc.v5i9edespsoct.0107>
- Rivera, J. (2004) El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación educativa*. (14). <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>

PROJECT-BASED LEARNING TO FOSTER MOTIVATION TOWARD ENGLISH SPEAKING SKILLS ON 8TH GRADERS

Ramírez, C.

consuelo.ramirez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Project- Based Learning's Foundational concepts emphasize the significance of learners assuming responsibility for their own educational paths, promoting autonomy and personal growth (Doolittle, 1995). Furthermore According to Blumenfeld et al. (1991), and as reflected in the Chilean National Curriculum (2016), PBL is an instructional method where students work on projects focused on real-world and engaging problems, challenges, or complex questions, enabling them to cultivate 21st-century skills and knowledge.

This Action Research (AR) investigates the impact of Project-Based Learning (PBL) on 8th-grade students' motivation and speaking skills in a subsidized school in Machalí.

The research addresses a discrepancy between the school's communicative approach to English teaching and observed classroom practices, which involved isolated worksheet activities rather than interactive communication. According to Doolittle (1995) and Lasmawan and Budiarta (2021) learning is most effective when students participate in comprehensive and authentic activities within meaningful contexts. This method not only boosts cognitive development but also strengthens intrinsic motivation by ensuring tasks are relevant to students' lives. Dörnyei (2001) also underscores that while motivation is a broad and abstract concept, it is vital in education, particularly in language learning. In the EFL classroom, motivation is crucial, as students with strong motivation can achieve a working knowledge of a language, regardless of their innate language aptitude.

This action research employs a qualitative methodology to explore how PBL influences student motivation and engagement with English language learning. The study is set in a school with a 69% vulnerability index, highlighting the need for effective and motivating educational strategies. Through interventions that incorporate storytelling and collaborative projects, the research aims to evaluate students' attitudes towards PBL and measure changes in their speaking proficiency. Data will be collected through narrative observations forms, According to Burns (2005), narrative observation involves documenting detailed accounts of events or behaviors as they happen, without adhering to rigid guidelines or checklists. This approach creates a narrative that encompasses context, actions, interactions, and significant details, which is especially useful for capturing the nuances of

Para citar: Ramirez, C. (2024). Project-based learning to foster motivation toward english speaking skills on 8th graders. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 136-137). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

human interactions and behaviors in their natural environments (Burns, 2010). Another method for gathering information will be a focus groups, Burns (2010) states that a focus group consists of 6 to 10 participants engaging in a discussion about a specific topic, such as their perceptions of PBL and their attitudes toward learning English. This method tends to foster lively discussions and uncovers a range of perspectives that might not emerge in individual interviews or surveys, particularly when participants possess different levels of proficiency the analysis of student artifacts, will also been use to gather information. As noted by Efron and Ravid (2013), artifacts refer to any objects, documents, or data produced or utilized within a particular context, such as a classroom. In this study, artifacts will include students' drawings and notes on vocabulary or pronunciation, offering concrete evidence of their practices and beliefs.

Findings are anticipated to provide insights into how PBL can enhance motivational dynamics and speaking skills, contributing to more effective language education strategies. The study's expected results are: a significant increase in students' intrinsic motivation to learn English, demonstrated by their active participation in PBL activities and positive responses in focus group discussions. Improved fluency and self-assurance in speaking English, evident during collaborative projects and storytelling sessions. Strengthened teamwork and collaboration skills, as shown through group project interactions and peer engagement.

Referencias

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(2), 57-74. <https://doi.org/10.1017/s0261444805002661>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in language teaching: A guide for practitioners*. Cambridge University Press.
- Doolittle, P. (1995). Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development. [Documento inédito]. Universidad Estatal de Virginia.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon and Schuster.
- Efron, S., y Ravid, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Press. https://openlibrary.org/books/OL29270978M/Action_research_in_education_a_practical_guide
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). ¿Qué es ABP?. Currículum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/ABP-Chile-aprende-por-proyectos/134607>

THE USE OF CONTEXTUALIZED MATERIALS IN THE EFL CLASSROOM: PRIMARY EFL LEARNERS' LEVELS OF ENGAGEMENT AND PERCEPTIONS

Madrid, J.

jordan.madrid@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

The level of engagement of young English as a foreign language (EFL) learners is an essential factor that significantly influences their learning process, and, to some extent, this engagement depends on the use of materials that suit students' needs and interests (Fredricks et al., 2004; Tomlinson, 2015). The focus class of this action research (AR) project exhibited low levels of engagement in the EFL class, mainly due to their lack of interest towards the materials used. These materials were non-contextualized and mainly taken from their coursebook, (7th grade). For this reason, this AR project aims to explore to what extent the use of contextualized materials—educational resources specifically designed to align with learners' unique characteristics, including age, gender, proficiency levels, experiences, expectations, and interests (Tomlinson, 2015)—influences the levels of engagement of the participants. Engagement is measured according to its three domains: behavioral, emotional, and cognitive, which encompass positive conduct and adherence to classroom norms, interest and investment, and active thinking and effort in learning, respectively (Fredricks et al., 2004).

In order to accomplish the objective of this research project, the group of seventh graders ($n = 34$) will undergo a treatment with contextualized materials designed to boost their levels of engagement. The treatment consists of four lessons in total, two will be conducted using contextualized materials, and the other two with non-contextualized materials. Different instruments will be implemented to collect data regarding students' levels of engagement (i.e., questionnaires, observation forms) and their perceptions towards the use of contextualized materials (i.e., post-interviews). The questionnaires will be given immediately after the implementation of each lesson, while the observation forms will be used in each class, and the interviews will be conducted at the end of the treatment. The data will be subject to descriptive statistical analysis (questionnaires and observation forms), and thematic analysis (post-interviews and observation forms). Regarding expected results, one is that students are likely to exhibit higher levels of engagement when working with contextualized materials (Fredricks et al., 2004; Tomlinson, 2015). Nevertheless, this may vary from a slight improvement to a significant increase in their levels of engagement due to external factors, such as social and academic opportunities, as well as interpersonal relationships (Mercer & Dörnyei,

Para citar: Madrid, J. (2024). The use of contextualized materials in the EFL classroom: Primary EFL learners' levels of engagement and perceptions. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 138-139). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

2020). Another expected result is that students' perceptions of contextualized materials are likely to be positive due to the fact that they are connected with their context and interests (Fredricks et al., 2004).

Referencias

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). Introduction. In *Engaging language learners in contemporary classrooms*, 1–10. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563.001>

Tomlinson, B. (2015). Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign. *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*, 279.

BRAIN BREAKS IN THE CLASSROOM: A STRATEGY TO IMPROVE SPEAKING SKILLS AND FOSTER ENGAGEMENT IN EFL

Labra, J.

anibal.labra@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Básica y Media

Brain breaks are structured mental activity pauses with some PA carried out individually or in groups that leave students into a more relaxed state (Anunsen, 2004; Fisher, 2002; Orellana Parra & Vega, 2023; Weslake & Christian, 2015). Brain breaks have helped to introduce physical activity (PA) into the classroom through (Weslake & Christian, 2015) which has been beneficial for waking up or refocusing students (Stylianou et al., 2016); therefore, improving their concentration (Weslake & Christian, 2015). Although brain breaks have been proven beneficial for students, there is still a gap when it comes to the benefits of brain breaks for students to foster their speaking skills in the EFL context. In this line, I got interested in applying brain breaks in the classroom under EFL context. Nevertheless, The current AR will be set in a 5th grade composed by 36 students of a public school, located in an urban area of Rancagua city, in Chile. This school is characterized by being a monolingual school which imparts English as a Foreign Language. In order to achieve all the objectives for the acquisition of EFL, students have 3 pedagogical hours of English a week. On top of that, this action research seeks to answer two questions: (1) What are the effects of using brain breaks on students' speaking skills in high school students in a public-subsidized school in Rancagua? and (2) How could the use of brain breaks foster high school students' engagement in the EFL class in a public-subsidized school in Rancagua? To answer both questions, a mixed-approach blending qualitative and quantitative approaches will be used. In this line, the qualitative part will be answered using the comments of questionnaires and behavioral checklists, being analyzed using narrative discussions while the quantitative part will be approach through the questionnaires and behavioral checklist per se, being analyzed through statistical significance.

Referencias

Anunsen, R. (2004, November 19). Brain Breaks. Changing Aging. <https://changingaging.org/healthwellness/brain-breaks/>

Fisher, A. K. (2023). Evaluating the Effects of Academic and Social Breaks on Off-Task Behavior in a College Classroom. Master of Science, University of South Florida. USF Tampa Graduate Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/9968>

Orellana, N., & Vega, M. (2023). Effects of brain breaks on EFL students' writing skills at the tertiary level. Runas. Journal of Education and Culture, 4(7), 1-28. <https://doi.org/10.46652/runas.v4i7.102>

Para citar: Labra, J. (2024). Brain Breaks in the Classroom: a Strategy to Improve Speaking Skills and Foster Engagement in EFL. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 140-141). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Stylianou, M., Kulinna, P. H., & Naiman, T. (2016). '...because there's nobody who can just sit that long': Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408. <https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>

Weslake, A., & Christian, B. J. (2015). Brain breaks: Help or hindrance? *Teach Collection of Christian Education*, 1(1), 38-46. <https://research.avondale.edu.au/teachcollection/vol1/iss1/4>

WHO IS TALKING: EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN GENDER NORMS AND CLASSROOM PARTICIPATION IN EFL

Cerda, P.

paula.cerda@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Classroom participation plays a crucial role in the teaching-learning process of English as a Foreign Language (EFL) since it provides students with opportunities to develop their communicative competence (Swain, 1985). Nonetheless, equal classroom participation is challenged by its social nature. Turn-taking in the classroom is heavily influenced by the discourses and power dynamics of the local culture and context, which are inextricably intertwined with gender norms (Baxter, 2002). As a result, boys have often been found to dominate classroom discussions while girls are relegated to a passive role (Baxter, 2002; Evripidou, 2020). Cooperative Learning (CL) has been proposed as a potential strategy to tackle the issue, arguing that mixed-gender groups “can benefit from the influence of the different competitive pressures that men and women face” (Cañabate et al., 2021, p. 3); however, there is no data on the application of Cooperative Language Learning (CLL) for this purpose in EFL. While conducting my professional practicum, I identified a gender gap in the classroom participation of an 11th grade EFL class. In this context, I decided to conduct a qualitative action research that seeks to examine the impact of gender norms on classroom participation and to assess the effects of CLL on promoting gender-responsive classroom participation through the research questions: (1) How do gender norms shape the classroom participation of female and male 11th-grade students in an EFL classroom located in O’Higgins? (2) To what extent does Collaborative Language Learning foster gender-responsive classroom participation in an 11th-grade EFL classroom in O’Higgins?. The participants of the study are expected to be 34 eleventh-grade students (16 girls and 18 boys) from a subsidized school in Graneros, Region de O’Higgins. Purposive sampling was employed as they exhibited a significant gender disparity in classroom participation compared to other classes. Throughout four CLL implementations connected to the unit Career Paths, qualitative data will be collected via fieldnotes, an open-ended survey (pre and post), and students’ artifacts (posters) to later, analyze it through an inductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). It is expected that this analysis will provide valuable insights on how to promote gender-responsive classroom participation.

Referencias

Baxter, J. (2002). Competing discourses in the classroom: a Post-structuralist Discourse Analysis of girls’ and boys’ speech in public contexts. *Discourse & Society*, 13(6), 827–842. <http://www.jstor.org/stable/42888540>

Para citar: Cerda, P. (2024). Who is talking: Exploring the relationship between gender norms and classroom participation in EFL. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 142-143). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cañabate, D., Bubnys, R., Nogué, L., Martínez-Mínguez, L., Nieva, C., & Colomer, J. (2021). Cooperative Learning to reduce inequalities: Instructional approaches and dimensions. *Sustainability*, 13(18). <https://doi.org/10.3390/su131810234>

Evripidou, D. (2020). Effects of heteronormativity on Cypriot EFL classroom participation: Students' experiences. *Gender and Education*, 32(8), 1019–1033. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1533920>

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

USING SHORT STORIES TO PROMOTE INCLUSIVE LGBTQA+ LANGUAGE LEARNING IN THE EFL CLASSROOM

Moreno, J.

javier.moreno@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Lately, long-standing LGBTQA+ activism has contributed substantially to the inclusion of the community in the educational system (Kokozos & Gonzalez, 2020). In Chile, these demands became a critical focus in the political agenda, which led to major reforms to foster LGBTQA+ inclusive narratives (Rojas et al., 2019). A useful alternative to promote inclusive dialogues is the Orientación Temática 2: ¿Cuáles son los conceptos que nos permiten conocer, comprender y dialogar respetando y valorando al estudiantado LGBTQA+? (Mineduc, 2022). Nonetheless, limited attention remains to validating students' gender identities inside the classroom (Nguyen & Yang, 2015), and unfortunately, neither the Chilean Bases Curriculares nor the Curriculum Nacional recognizes LGBTQA+ students (Rojas et al., 2019). In English as a Foreign Language (EFL) classrooms, the limited portrayals of gender identities are more noticeable. Evidence has demonstrated that 3,1 % of students have received authentic LGBTQA+ representation (Infante et al., 2016). When reviewing adjectives in my professional practicum, I noticed that students described one of their classmates who identifies as non-binary using gendered pronouns (she/her). Thus, a transformative shift that challenges heteronormative perspectives is urgent to create inclusive EFL classrooms, validating gender diversity among students (Rojas et al., 2019). Given the lack of research on promoting non-binary representation in EFL, this area merits attention to ensure inclusive and up-to-date language learning. Consequently, this qualitative action research (AR) seeks to answer this research question: How relevant is incorporating short stories featuring gender non-conforming characters for promoting 9th graders' understanding of non-binary identities through TBLT in a government-assisted EFL classroom from the Región de O'Higgins? This AR will involve 13 ninth-grade students (ages 14-15) selected through purposive sampling from a government-assisted school in Mostazal. During the unit "The Arts", literature circle tools and artifacts will be collected in 3 TBLT lessons, along with focus groups (pre and post). Data will be analyzed using thematic analysis to generate valuable codes and themes (Davies & Hughes, 2014). This research expects to provide useful insights into promoting inclusive LGBTQA+ language learning in EFL classrooms.

References

Davies, M. B., & Hughes, N. (2014). *Doing a successful research project: Using Qualitative or Quantitative Methods*. (2ed.) Palgrave Macmillan.

Para citar: Moreno, J. Using short stories to promote inclusive LGBTQA+ language learning in the EFL classroom. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 144-145). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Infante, A., Berger, C., Cezar, J., & Sandoval, F. (2016). Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016. Experiencias de Niños, Niñas y Adolescentes Lesbianas, Gays, Bisexuales, y Trans en Establecimientos Educativos.

Kokozos, M., & Gonzalez, M. (2020). Critical Inclusion: Disrupting LGBTQ Normative Frameworks in School Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 53(1–2), 151–164. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1764881>

Ministerio de Educación. (2023). ¿Cuáles son los conceptos que nos permiten conocer, comprender y dialogar respetando y valorando al estudiantado LGBTQ+?

Nguyen, H., & Yang, L. (2015). A queer learner's identity positioning in second language classroom discourse. *Classroom Discourse*, 6(3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/19463014.2015.1093952>

Rojas, M., Fernández, B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, J. (2019). The Inclusion of LGTBI Students in Chilean Schools: Between Invisibility and Social Recognition. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-14.

LA INCORPORACIÓN DE LOS REPERTORIOS LINGÜÍSTICOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA CLASE DE LENGUA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Cancino, J.

javier.cancino@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La presente investigación se enmarca en el curso de Seminario de Título II de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de O'Higgins. El tema central es el uso de los repertorios lingüísticos de los y las estudiantes en función del desarrollo de la competencia comunicativa de estos últimos. Todo el proceso investigativo se está llevando a cabo en el establecimiento Instituto O'Higgins de la comuna de Rancagua, teniendo como curso foco el Segundo Medio D de este.

El problema de la investigación se identifica mediante la observación de las experiencias de aula, en donde se logró apreciar de parte de los docentes una jerarquización en el trabajo con las formas de expresión de los y las estudiantes, priorizando únicamente el desarrollo de la variedad estándar de la lengua mientras se desplazan los repertorios lingüísticos referentes a las prácticas vernáculas de estos últimos. A esto, subyace la idea de lo planteado por Zavala (2019), bajo el concepto de “ideología del estándar” presente dentro del establecimiento que trae como consecuencia las autopercepciones (de los estudiantes) y las percepciones (de los docentes) negativas respecto de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En relación con el problema, se destaca la importancia de rescatar los repertorios lingüísticos de los estudiantes y analizar sus concepciones y las de los docentes respecto de ellos como productores orales dentro y fuera del aula, entendiendo que el lugar central que se le otorga a la variedad estándar en el trabajo de la competencia comunicativa no debería porque implicar el desplazamiento de las formas de expresión vernáculas de los estudiantes. Es de esta última idea de donde surge la pregunta de investigación: ¿Cómo la integración de los repertorios lingüísticos de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua permite potenciar su competencia comunicativa?

Para dar respuesta a esta interrogante, se estableció como objetivo general de la investigación el comprender de qué manera la integración de los repertorios lingüísticos de los y las estudiantes permite potenciar la competencia comunicativa en el aula. Para ello, se integran 3 objetivos específicos en los que se busca descomponer el objetivo general: identificar la manera en que se perciben los estudiantes como hablantes, caracterizar las concepciones de los profesores en torno a

Para citar: Cancino, J. (2024). La incorporación de los repertorios lingüísticos de los estudiantes en la clase de lengua para el desarrollo de la competencia comunicativa. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH (pp. 146-147). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

los repertorios lingüísticos de los estudiantes y por último elaborar una secuencia didáctica para la asignatura en donde se empleen dichos repertorios.

Según lo propuesto por Lomas et al. (2014), la educación lingüística, en los últimos años, ha mutado desde los enfoques formales en la enseñanza de la lengua, centrados principalmente en lo gramatical y la herencia literaria de la academia, a la enseñanza de destrezas comunicativas cotidianas en la vida de las personas, tales como hablar, leer o escribir. Bajo esta última concepción de la educación lingüística en aula, y según lo propuesto por Zavala y Kvietok (2021) resulta imprescindible contemplar los aspectos más habituales de la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de las herramientas comunicativas, entendiendo estas últimas como los repertorios lingüísticos a los que acuden todas las personas en diversos contextos comunicacionales para, y aunque redundante, llevar a cabo una comunicación totalmente efectiva.

Se espera que para el final de esta investigación, se logre contribuir en la aplicación de estrategias que fomenten el uso de los repertorios lingüísticos de los estudiantes en actividades con foco en el desarrollo de habilidades comunicativas, además del conocimiento de las percepciones de los integrantes del aula a la hora de comprender el lugar de la oralidad dentro de esta.

Referencias

Lomas, C., Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T., & Unamuno, V. (2015). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. FLACSO México.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24(2), 343-359.

Zavala, V., & Kvietok, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 94, 23-29.

STUDENTS' PERCEPTIONS ON THE USE OF COLLABORATIVE LEARNING ACTIVITIES TO REDUCE SPEAKING ANXIETY IN AN EFL CLASSROOM

Espinoza, F.

francisca.espinoza@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media

Speaking anxiety is a significant challenge in EFL classrooms, often impeding students' language acquisition and oral performance (Kucuk & Daskan, 2024). As a future EFL educator, I have observed Foreign Language Anxiety (FLA) among 8th-grade students, affecting both their oral performance and classroom experience. Studies have shown that collaborative learning reduces anxiety, enhances confidence, and fosters a supportive classroom environment, contributing to improved motivation and language acquisition (Bicen & Amini, 2024). This action research aims to explore students' perceptions of collaborative learning strategies to mitigate speaking anxiety among 36 8th-grade students aged 13-14 in an all-girls, subsidized-private school in Rancagua, Chile.

Three main concepts are key to gain a better understanding of this investigation: Collaborative Learning as a teaching method that involves students working together to achieve a common goal with teacher guidance and feedback (Laal, 2012). The speaking skill as the main skill this research aims to enhance due to its importance to facilitate communication and knowledge exchange, which can provide diverse perspectives (Akhter et al., 2020). The last concept to mention is speaking anxiety, as it negatively impacts individuals' self-assurance by making them feel like failures when they cannot express themselves effectively, creating a self-perpetuating cycle, leading to avoidance of future speaking opportunities (Basic, L., 2011). In order to carry out this investigation, 3 lessons are going to be implemented: one for a student likert scale and two focused on collaborative learning activities. Data will be gathered through likert scales, exit tickets, and a semi-structured interview to have a deeper understanding of the students' perceptions of speaking and collaborative learning activities. Thematic analysis will be used to address the research question: How do 8th grade students in an urban school in Rancagua, Chile, perceive the use of collaborative learning activities to alleviate speaking anxiety in the EFL classroom?

This research has the potential to inform EFL pedagogical practices, particularly in addressing speaking anxiety among adolescents. By identifying effective collaborative learning strategies, the study may provide valuable insights for EFL teachers seeking to create supportive speaking environments. Additionally, it might contribute to the broader field of language education by exploring how collaborative learning, affective factors in language acquisition, and oral proficiency

development intersect in EFL contexts. The findings may also inform curriculum design, teacher training, and future research on collaborative learning and anxiety reduction in language classrooms.

References

- Akhter, S., Haidov, R., Majeed Rana, A., & Hussain Qureshi, A. (2020). Exploring the Significance of Speaking Skill for EFL Learners. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(9), 6019-6030. Retrieved from <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/5149>
- Basic, L. (2011). Speaking anxiety: An obstacle to second language learning? (Dissertation). <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-10831>
- Bicen, H. & Amini, M. (2024). The Impact of Collaborative Learning on Motivation and Speaking Anxiety in the Young EFL Classroom. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1835730/FULLTEXT02.pdf>
- Kucuk, T., & Daskan, A. (2024). Factors Leading to Speaking Anxiety in EFL Classes. *African Journal of Biological Sciences*, 6(2).
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>

LECTURA TEATRALIZADA Y LOS MEDIOS DIGITALES COMO ESTRATEGIAS MULTIMODALES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROPIAS DEL EJE DE LECTUR

González, E.

erick.gonzalez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

A lo largo de los años, la desmotivación lectora es un hecho muy común que han tenido que enfrentar docentes y estudiantes. Según Soto (2020) “la motivación juega un papel clave en el desarrollo de hábitos y competencias lectoras”. Es por esto, que esta investigación, que se llevará a cabo en el marco de Práctica Profesional y Seminario de Título, tiene como objetivo analizar el impacto de la lectura teatralizada multimodal como estrategia de mejora de la comprensión lectora en estudiantes de 2do medio.

A modo de contexto, la investigación-acción se llevará a cabo en un colegio particular subvencionado de la comuna de Mostazal, establecimiento con un índice de vulnerabilidad que alcanza el 95%, viéndose reflejado en aspectos como la infraestructura, la disposición de material y tecnología en aula. El curso en el que se implementará, corresponde a un 2do medio, compuesto por un total de 41 estudiantes, que rondan entre los 14 y 16 años.

El problema de investigación surge a partir de la participación y observación de las dinámicas de las clases de Lengua y Literatura, logrando evidenciar la ausencia de prácticas lectoras adecuadas al contexto, el bajo interés hacia las instancias de lectura, como también una carencia en habilidades del eje correspondiente al nivel de los estudiantes afectando a su desempeño. A partir de esto, se implementarán estrategias que contemplan el uso de cuentos de Agatha Christie, los cuales se trabajarán a partir del proceso de lectura, complementándose con la remediación de este para la instancia de lectura teatralizada y el uso de los medios digitales, teniendo como finalidad motivar a los y las estudiantes, como también, generar nuevas instancias dónde se cambia el propósito que se le da a la lectura en el contexto escolar, y específicamente, en la asignatura de Lengua y Literatura.

Por otro lado, la metodología seleccionada para la recolección de datos, corresponde a entrevistas, encuestas y dos instancias de grupo focal: un grupo focal de entrada permitiendo conocer la percepción de los y las estudiantes con respecto a la lectura en la asignatura y cómo se enfrentan a

Para citar: González, E. (2024). Lectura teatralizada y los medios digitales como estrategias multimodales para la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades propias del eje de lectura. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 150-151). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

estas instancias, como también, un grupo focal de salida con el propósito de conocer el impacto que tuvo la implementación y poder generar el contraste.

Referencias

Bolter, D. J., & Grusin, R. (2011). Inmediatez, hipermediación, remediación. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 16, 29-57.

Fundación Ciudad Literaria (2020). Nuevos lectores, nuevas lecturas, Informe de resultados. Santiago de Chile.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001) Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication, Londres, Edward Arnold; Introducción, pp. 1-23.

Manghi, D. (2017). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 11(22), 4–15. Recuperado a partir de <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067>

Ministerio de Educación. (2023). Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura.

Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio.

Pavis, P. (1998). Diccionario del Teatro. Barcelona, España: Paidós.

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona, España: Editorial Graó.

FROM TEACHER'S TO STUDENTS' PERSPECTIVE: THE INFLUENCE OF TBLT ON WRITING SKILLS FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: AN ACTION RESEARCH

Urbina, C.

camila.urbina@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

When planning our courses or lessons, teachers often plan with their perspective in mind, leaving aside students' views (Richards & Rodgers, 2014). I believe it is imperative that teachers change their teaching practices and look for approaches that have as a main characteristic scaffolding and learners' autonomy such as the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach. This action research will be focused on 6th grade students from a subsidized school in Graneros with 35 students inside the classroom. These students have not had the opportunity to have a scaffolded lesson structure resulting in them only trying to memorize the content instead of seeing the purpose behind when completing written tasks. The aim of this research is to discover the influence of the TBLT approach when it comes to their writing skills. This approach has a key characteristic, being that it uses tasks as the core of a unit, as well as focusing on learning in context (Richards & Rodgers, 2014). Since it is intended to know more in-depth students' perceptions regarding TBLT, as well as its influence, the design for the action research is qualitative. Furthermore, this research sampling will be "volunteer sampling" which looks for participants that are motivated enough to participate (Efron & Ravid, 2019). As for the data collection, focus groups and behavioral checklists are going to be employed and the reason for this is because the former is about creating instances so the participants can share their thoughts and experiences of the approach during the English lessons (Efron & Ravid, 2019) and the latter, has a key characteristic to contain predetermined behaviors from the participants that should be focused on by the researcher (Efron & Ravid, 2019). In every research it is important to minimize any biases that may appear, that is why triangulation will be used since it relies on a number of sources instead of just one which allows us to obtain different perspectives (Efron & Ravid, 2019). During the course of this research, "thematic analysis" will be employed to collect the information from the data gathered, considering that it analyzes qualitative data by identifying and reporting patterns that can be observed and by understanding and interpreting the meaning of key words used by the participants (Naeem et al., 2023). As for the results, throughout this research, it is intended to find what is the students' view about their performance after the TBLT implementations in English and their perspectives on their writing skills as well as observing how they react to the approach.

Referencias

Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.

Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL A TRAVÉS DE TEXTOS DRAMÁTICOS: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE 1º MEDIO “A” DEL COLEGIO VILLA MARÍA COLLEGE

Rojas, M.

miguel.rojas@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La lectura es una habilidad fundamental en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes, constituyendo la principal vía de acceso a sus conocimientos. En el colegio Villa María College (Machalí), el departamento de Lenguaje y Comunicación trabaja el eje de lectura, a través de pruebas mensuales de comprensión lectora, para reforzar SIMCE y PAES. Sin embargo, tras realizar acompañamiento de aula, se puede evidenciar que los estudiantes de 1º medio “A” presentan dificultades en la comprensión lectora a nivel inferencial, ya que desconocen la habilidad de extraer información implícita, es decir, no logran identificar elementos en el texto que les permitan relacionar y dar cuenta de su capacidad de inferir, interpretar y sintetizar, mostrando una falta de cuestionamiento activo y consciente durante la lectura.

Ante esta problemática, la presente investigación tiene por objetivo general desarrollar la comprensión lectora a nivel inferencial, mediante la implementación consciente de estrategias metacognitivas de comprensión lectora, basadas en la lectura de textos dramáticos. El motivo de elegir trabajar con textos dramáticos radica en su ventaja de que, al ser un texto diseñado para la representación, da más espacio a la interpretación; por ende, requiere de realizar inferencias para su comprensión. De lo anterior se desprende la siguiente pregunta investigativa: ¿De qué manera las estrategias metacognitivas de lectura de textos dramáticos pueden mejorar el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial en los estudiantes de 1º medio "A" del colegio Villa María College? Se trabajará en torno a la tragedia griega, durante 10 horas pedagógicas.

Por comprensión lectora se entiende un proceso complejo que requiere de la interacción activa del lector con el texto (Ortega et al, 2008); en particular, la comprensión inferencial implica la superación del análisis de la información explícita en el texto, a través de una lectura atenta y crítica, para identificar, construir y verificar hipótesis (Gordillo et al, 2009; Pérez, 2005, citado en Guerra García & Guevara Benítez, 2017). Se busca, por ende, que los estudiantes a través de la aplicación de estrategias de lectura -serie de acciones que permiten al lector recordar, relacionar información y construir nuevos significados, según su propósito lector (Kolic-Vehovec y Bajanski, 2006, citados en Arias-Gundín, Fidalgo, & Robledo, 2012)-, basadas en la metacognición, es decir, la reflexión y

Para citar: Rojas, M. (2024). Comprensión lectora inferencial a través de textos dramáticos: una propuesta pedagógica para mejorar la lectura en estudiantes de 1º Medio “A” del Colegio Villa María College. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 154-155). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

la regulación de las actividades cognitivas (Calderón, 2003), asuman un rol activo y consciente en su proceso de lectura, desarrollando habilidades críticas para la interpretación de textos dramáticos.

Finalmente, es pertinente mencionar que este estudio se enmarca en el enfoque de investigación-acción. La muestra seleccionada incluye a 8 estudiantes, a quienes se les aplicará diversos instrumentos de recolección de datos, tales como test basados en escala de tipo Likert, grupos focales y observaciones directas en aula. Se espera que el análisis e interpretación de estos datos proporcionen una visión integral sobre la efectividad de las intervenciones realizadas en la implementación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora inferencial de los estudiantes, promoviendo la práctica de estrategias metacognitiva de lectura.

Referencias

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195-201. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339019.pdf>
- Calderón, K. A. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Actualidades investigativas en educación*, 3(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730204.pdf>
- Gordillo, A., & Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107.
- Guerra, J., & Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Ortega, N., García, R., y Romero, M. (2008). Reconceptualizando a la lectura como recurso de aprendizaje. *Revista científica electrónica de Psicología*, (6), 40-64.

MULTIMODALIDAD Y MULTILITERACIES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Fernández, R

romina.fernandez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

El proyecto “Multimodalidad y multiliteracies en el aprendizaje de los estudiantes” surge a raíz del problema presentado en un tercero medio del Liceo Oscar Castro Zúñiga de la comuna de Rancagua, curso donde se presenta una baja participación e interés en el desarrollo de actividades durante el electivo de lecto escritura especializada, específicamente en la redacción de un artículo académico. En consecuencia y teniendo en consideración la naturaleza artística y cercana a los videojuegos y redes sociales del curso en cuestión emerge la pregunta: ¿Mejora la motivación y participación estudiantil al vincular sus intereses personales con el contenido pedagógico y fomentar un proceso de enseñanza metacognitivo? Dado esto, se plantea el objetivo general en el cual se busca fomentar en los estudiantes un proceso metacognitivo que les permita comprender cómo aprenden, utilizando elementos multimodales vinculados a sus intereses personales.

Para la implementación de esta investigación se busca realizar una encuesta para conocer los gustos e intereses de los estudiantes poniendo el foco en sus medios de entretenimiento y de esa forma integrar y relacionar los contenidos con sus respuestas, además de generar instancias de gamificación en el aula que desarrollen emociones o relaciones entre los recursos multimodales y su proceso de aprendizaje. Entendiéndose el concepto de multimodalidad como “El uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico.” (Kress & Van Leeuwen, 2001) es decir, utilizando diversos medios para la enseñanza de contenidos. A su vez se hará uso del concepto de multiliteracies, el cual consta de la inclusión de los múltiples elementos culturales, sociales y cotidianos en el aprendizaje de la lectura y escritura, situando al sujeto como el actor principal de su aprendizaje. (Berríos & Contreras, 2022) Esto implica percibir la cotidianeidad y la adquisición de conocimientos como un todo, que se relaciona y dependen uno del otro. Desde esta perspectiva, se refiere al uso de elementos no convencionales mediante los cuales se pueden utilizar, no sólo como una herramienta externa sino como parte de la enseñanza. Finalmente, se desarrollarán tickets de salida con preguntas metacognitivas con la finalidad de generar una concientización e hiper mediación que permita a los estudiantes dar cuenta de su propia forma de aprendizaje y las herramientas que les permiten desarrollarlo. Desde esta perspectiva, se presenta el concepto como una forma de aprender cómo aprender y se busca que los estudiantes generen consciencia sobre los elementos que les son de utilidad durante sus procesos mediante la evaluación de los mismos.

Referencias

Berrios, L., & Contreras, E. (2022). Esos otros mundos donde habitan nuestros estudiantes: mediar la literatura en aula sincrónica, una propuesta a través de las multiliteracies. En A. Asiáin Ansorena & M.V. López Pérez (coords.) *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 231-252). Graó.

Kress, G. & Van LEEUWEN, T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Arnold Publishers.

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO MEDIO

Abelleira. S.

samantha.abelleira@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

El estudio en desarrollo para la obtención del título de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación trata el tema del proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos de tercero medio en un colegio particular subvencionado de la comuna de Rengo. Durante el primer semestre se constató, durante el periodo de práctica profesional, la ausencia de la enseñanza y uso de estrategias que colaboren en el proceso de comprensión lectora y la ejecución de acciones estratégicas remediales por los alumnos.

Habiendo detectado como una necesidad imperativa de los alumnos del centro de práctica el mejorar su competencia lectora, dados los malos resultados en evaluaciones como el SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2024) y PAES (Corporación Educacional Grande Fede, 2022) y la propia observación durante las jornadas de la práctica profesional, la investigación acción que se desarrolla incluye una dimensión formativa, con el objeto de contribuir a la construcción de conocimiento como docente en formación, posibilitando el desarrollo técnico de la disciplina, una dimensión profesional, promoviendo la adaptación de la didáctica misma y una dimensión cognitiva, permitiendo como lo señala Bausela (2004), la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades de observación y análisis.

Ante este problema se plantea como preguntas de investigación: ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas conocen y aplican los alumnos del tercero medio A del colegio en sus procesos lectores?, ¿cuáles son enseñadas en el aula? Y ¿qué relación existe entre la instrucción explícita o tácita de las estrategias con la aplicación de estas por parte de los estudiantes?

El objetivo general de la investigación es identificar las estrategias didácticas, centradas en el proceso lector, vinculadas con la enseñanza explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten evidenciar (o no) su efectividad en la competencia lectora de los estudiantes.

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo académico, profesional y personal. Por ello es crucial desarrollar esta habilidad que involucra la competencia metacognitiva de procesar textos. La comprensión lectora es esencial en los estudiantes para aprender nuevos

Para citar: Abelleira, S. (2024). Enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en alumnos de tercero medio. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 158-160). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

contenidos y tener dificultades en esta habilidad repercute negativamente en el rendimiento escolar y en las proyecciones académicas que llenan las aspiraciones del futuro de los jóvenes.

Un estudio reveló que la población no comprende adecuadamente lo que lee y los estudiantes reflejan esta realidad en pruebas estandarizadas como el Simce o la reconocida prueba Pisa (Núñez, Medina y González, 2019). Además, en un mundo dominado por el contenido digital y las pantallas, la comprensión lectora es una habilidad fundamental, esta desarrolla la capacidad de analizar, sintetizar y aplicar lo aprendido para la resolución de problemas, lo que permite tener una visión crítica de la información y evaluar la veracidad de esta.

La metodología del estudio es cualitativa y se recopilarán datos a partir de encuestas grupales y entrevistas individuales a estudiantes y docentes de manera llegar a comprender qué y cómo abordan la lectura y si aplican y/o enseñan estrategias de los momentos de antes, durante y después de leer (Parodi, Peronard & Ibáñez, 2010). El trabajo metodológico incluyó, a partir del diagnóstico, la determinación del enfoque, la selección de la muestra, la construcción de los instrumentos de recolección de datos, de la matriz que guía la evaluación de resultados y las consideraciones éticas propias de un trabajo investigativo inserto en el mundo de la educación con estudiantes menores de edad.

Es importante mencionar que dado el diagnóstico del grupo curso se detectó la necesidad de implementar clases tendientes al uso de elementos multimedia en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, lo que no requiere necesariamente el uso de dispositivos electrónicos sino la aplicación de estrategias que aprovechan los beneficios de la multimedia de manera efectiva sin depender de tecnología. La proyección didáctica aborda el Objetivo de aprendizaje 5 del Programa de Estudio de 3° medio de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2020) que aborda la comprensión de los recursos de cualquier texto.

A partir del estudio del marco teórico de esta investigación, donde se desarrollaron conceptos en torno al proceso lector, las estrategias cognitivas (rastreo, síntesis, inferencia, propósitos comunicativos) y metacognitivas (autocuestionamiento en torno a los posibles conocimientos previos, aspectos afectivos y motivacionales frente a la lectura), comprendiendo que un lector eficaz es aquel que es capaz de buscar significado, controlarlo y regularlo, se planificaron actividades de remediación de textos atendiendo a la necesidad de comprender hipertextos en la realidad cibernética de hoy, pero considerando la multimodalidad como una oportunidad de implementación motivante para los adolescentes foco de este estudio.

El trabajo investigativo realizado nos lleva a reflexionar sobre lo valorable de ejecutar, como parte del proceso de titulación, el aprendizaje de la investigación acción y su rol futuro en el ejercicio de la pedagogía como docentes en formación. Esto permite desarrollar la reflexión y análisis de la práctica educativa y las posibles áreas de mejora para un desarrollo profesional continuo, una necesidad en las aulas de nuestro país.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2024). SIMCE. Resultados educativos regionales 2023. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Regi%C3%B3n+del+Libertador+General+Bernardo+O'Higgins.pdf>

Bausela, E., (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Corporación Educacional Grande Fede. (2022). Colegio Antilén Rengo: Cuenta Pública Académica 2022. <https://colegioantilenrengo.cl/wp-content/uploads/2023/12/Cuenta-Publica-Academica-Antilen-2022.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020). Programa de Estudio para Tercero medio, Lenguaje y Literatura. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/140133:Programa-FG-Lengua-y-literatura-3-medio>

Núñez, K., Medina, J. y González, J., (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana; Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.2>

Parodi, G., Peronard, M., & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Editorial Aguilar.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: LA ESCRITURA COMO MEDIO PARA FACILITAR EL DESARROLLO DE RESPUESTAS ARGUMENTATIVAS

Rubio, F.

francisca.rubio@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La investigación titulada “Lenguaje y comunicación: la escritura como medio para facilitar el desarrollo de respuestas argumentativas” tiene como objetivo general establecer estrategias para potenciar la escritura de textos argumentativos en estudiantes de octavo básico de la Escuela Copequén, considerando sus habilidades argumentativas en oralidad. Esta investigación aborda los principales desafíos en el área de argumentación de dichos estudiantes, quienes tienen dificultades para elaborar argumentos por escrito; sin embargo, se expresan adecuadamente de forma oral en esta área. Los errores más frecuentes en los estudiantes se encuentran en las respuestas de desarrollo, las cuales generalmente se encuentran de forma incompleta, con problemas de redacción y escaso vocabulario.

Los referentes teóricos destacados que guían la investigación se dividen según las dos áreas más relevantes; escritura y argumentación. La argumentación será vista a partir de la teoría pragmatológica planteada por Van Eemeren (2002), la cual se interesa en la resolución de las diferencias de opinión por medio del discurso argumentativo, en donde el individuo debe presentar premisas para defender un punto de vista propio, ya sea de forma oral o escrita. Asimismo, en esta investigación se concibe la escritura según lo planteado el grupo Didactext (2003), quienes plantean el proceso como la creación de un texto, de forma compleja, en donde intervienen inevitablemente los factores sociales y culturales que rodean al individuo, al igual que los propios de la disciplina como discursivos semánticos, pragmáticos y verbales.

Para esta investigación se utilizarán una metodología cualitativa basada en una investigación-acción, como estrategias de recolección de información, se usará la entrevista a la docente de lenguaje del establecimiento; grupos focales a estudiantes para conocer su autopercepción dentro de la asignatura; y la más importante, la observación de documentos como guías de la asignatura en donde se trabaje escritura, cuadernos, trabajos escritos y evaluaciones que evidencien el problema y proporcionen información valiosa para la investigación.

Al finalizar la investigación, se espera comprender las dificultades y mejorar la argumentación escrita de los estudiantes de octavo básico, considerando su participación en discusiones de opinión, a través de estrategias, en su mayoría, centradas en fortalecer su registro escrito, facilitando herramientas para

Para citar: Rubio, F. (2024). Lenguaje y Comunicación: La escritura como medio para facilitar el desarrollo de respuestas argumentativas. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 161-162). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

mejorar sus textos como conectores, herramientas de redacción y léxico, siempre considerando sus propias necesidades.

Referencias

Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (lengua y literatura)*, 15, 77-104.

Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2007). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

MOTIVACIÓN LECTORA EN LA LECTURA DOMICILIARIA DE ESTUDIANTES DE 8VO BÁSICO DEL COLEGIO SAN FERNANDO COLLEGE

Ramírez, S.

sofia.ramirez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La motivación lectora es un elemento importante cuando los estudiantes se enfrentan a las lecturas de diverso tipo, pues también influye en el desarrollo de la competencia lectora, entendida como la capacidad que tiene un lector/a de poder comparar e interpretar el significado de cualquier texto en relación con diferentes aspectos de la vida. Sin embargo, durante la práctica profesional I, en el colegio San Fernando College, se pudo observar que los estudiantes de octavo año básico no presentan una motivación lectora por los libros del plan lector designados, curso de 36 estudiantes. Considerando esta problemática, se inició una propuesta de investigación-acción y enfoque cualitativo con tema de motivación lectora y el impacto de prácticas innovadoras de mediación y evaluación, aplicadas en la comprensión de la lectura domiciliaria.

Por motivación lectora se entiende un proceso intencional afectado por factores multidimensionales, como los deseos personales y los mandatos escolares, donde la autoeficacia y la autopercepción como lectores es clave (Avendaño, 2017). En tanto, mediación lectora se identifica como los métodos de enseñanza pedagógicos con miras hacia el aprendiz y al lector, (Munita, 2021), los cuales permiten la interacción de los elementos presentes en la situación de la lectura y el aprendizaje que fomenta la comprensión profunda del texto (Aldaz et al, 2023).

Por lo tanto, la pregunta guía es: ¿Qué efectos tiene la aplicación de formas de mediación y evaluación en la motivación en los resultados de comprensión lectora de la lectura mensual de los estudiantes de 8vo año básico del colegio San Fernando College? Mientras que el objetivo general es “promover el desarrollo de la competencia lectora a partir de la motivación lectora de la lectura domiciliaria en los estudiantes de 8vo año básico del colegio San Fernando College”.

Metodológicamente, se realizará una recolección de datos, a partir de un cuestionario y grupo focal para conocer los hábitos y apreciaciones de lectura de los estudiantes. Además, se realizará una implementación didáctica enfocada en la mediación y evaluación del libro Octubre, un crimen, la cual incluye actividades de recreación de escenas, creación de una noticia en base al crimen de la historia y diversos juegos en donde los estudiantes tomarán el rol de detectives.

Estas acciones, tendrán como objetivo implementar formas de mediación y evaluación lectoras innovadoras para potenciar la motivación de los estudiantes. Por eso, los resultados se proyectan como un aporte para transformar la vinculación que los/las estudiantes del 8vo año básico tienen con la lectura, ya que, si se convierte al estudiante en un lector motivado que lea a diario y use la lectura con diferentes propósitos, se está potenciando también significativamente sus competencias lectoras.

Referencias

Aldaz, A., Espin, P. M. A., Bonilla, A. C. C., De la Cruz Quinteros, G. E., & Quishpe, M. R. P. (2023). La Importancia de la Mediación Lectora en los Textos Literarios para Estudiantes. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 5611-5625. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8155

Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista estudios hemisféricos y polares*, 8(4), 1-19.

Munita, F. (2021). Yo, mediador(a), Mediación y formación de lectores. Octaedro, S.L.

ANÁLISIS DE ELEMENTOS PROSÓDICOS Y SU IMPACTO EN LA HABILIDAD ORAL: UN ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE PRIMERO MEDIO DEL COLEGIO DON BOSCO RANCAGUA

Arce, S.

simon.arce@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Desde la observación de un uso limitado de elementos prosódicos (como el volumen, el ritmo y las pausas) en estudiantes de primero medio del Colegio Don Bosco, se ha identificado cómo esta carencia dificulta la eficiencia comunicacional entre estudiantes y docentes, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la retroalimentación. Esto ha motivado el interés por investigar el impacto de la prosodia en la habilidad oral y en la calidad comunicacional de los estudiantes de dicho curso. El objetivo general de esta investigación es analizar cómo el uso de elementos prosódicos influye en la habilidad oral y la efectividad de la comunicación de los estudiantes del Colegio Don Bosco Rancagua. Para esto, se establecen, como objetivos específicos: identificar las principales deficiencias prosódicas presentes en los discursos orales de los estudiantes, diseñar e implementar estrategias pedagógicas que mejoren el uso de elementos prosódicos y evaluar el impacto de dichas estrategias en la calidad del uso de elementos prosódicos, la habilidad oral y la comunicación.

El concepto fundamental en esta investigación es el de prosodia, una rama de la oralidad que estudia los sonidos implicados en la producción de un mensaje, como el volumen, el ritmo y las pausas. Estos elementos se conocen como fenómenos suprasegmentales (Romero, 2023), aunque otros autores los denominan prosodemas (Nocetti et al., 2019). Según Álvarez (2012), estos elementos son “precisamente los que organizan el hilo del sonido que percibimos”. Así, cuando un oyente recibe un mensaje, a través de la oralidad, interpreta segmentos sonoros que están relacionados con las unidades de información emitidas por el hablante.

Para el levantamiento de datos, se han tomado notas de campo en las que se observan las variaciones prosódicas en el habla de los estudiantes bajo las categorías de volumen, ritmo y articulación (en cuanto a la dicción). A partir de estas observaciones, se identifica que uno de los principales déficits en relación con los fenómenos suprasegmentales es el control del volumen, pues frecuentemente es necesario que los docentes soliciten a los/as estudiantes repetir sus aportes con un volumen más alto. Además, se detectan carencias en cuanto a la articulación del discurso debido a ritmos acelerados, lo que disminuye la claridad de los mensajes, provocando que estos deban ser repetidos. Se proyecta realizar entrevistas en las que se indagará sobre los factores asociados a las limitaciones en el empleo de los elementos prosódicos, por ejemplo, la confianza y la seguridad.

Para citar: Arce, S. (2024). Análisis de elementos prosódicos y su impacto en la habilidad oral: un estudio en estudiantes de primero medio del Colegio Don Bosco Rancagua. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 165-166). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Referencias

Álvarez, A. (2012). Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. *Estudios de lingüística del español*, 32, 0001-364.

Nocetti, F., Pérez, H., & Figueroa, M. (2019). Estudio descriptivo y comparativo del comportamiento rítmico del habla en lectura en el español de Chile. *Logos*, 29(1), 60-77. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2905>

Romero, L. (2023) Fortalecimiento de la prosodia y su incidencia en la comprensión lectora. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

EL IMPACTO DE LA PRODUCCIÓN DE LOS JUEGOS DE MESA COMO MEDIADOR EN LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE EL USO DE CUENTOS EN EL SEGUNDO MEDIO A DEL LICEO TÉCNICO JUAN HOPPE GANTZ

Iturriaga, A.

ana.iturriaga@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La comprensión lectora es fundamental para todas las personas, especialmente para los/as estudiantes, ya que les permite desarrollar capacidades cognitivas, además de comprender y analizar lo que los textos transmiten. Es por esto que, mi investigación se centra en la comprensión lectora, pero desde una perspectiva lúdica, buscando motivar a los/as alumnos/as mediante el uso de la gamificación. Según Huamaní y Vega (2023), la gamificación produce resultados positivos en los procesos de lectura, favoreciendo el desarrollo de mejores estrategias lectoras. Por lo tanto, para buscar la motivación de los/as estudiantes se llevará a cabo la creación de un manual para un juego de mesa.

Este estudio explorará la integración de juegos de mesa como una herramienta para mejorar la comprensión lectora en los/as jóvenes. La incorporación de estos juegos puede actuar como un mediador efectivo en el aprendizaje, ya que implica la búsqueda de información relacionada con la lectura. Los juegos de mesa, al ser actividades recreativas, ofrecen una oportunidad para involucrar a los/as alumnos y alumnas en experiencias de aprendizaje interactivas, facilitando así el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. La creación de un manual para el juego de mesa es una actividad lúdica y multimodal, donde los/as estudiantes leerán un cuento y transformarán ese relato en un manual de juego, esto lo podemos encontrar en el texto Inmediatez, hipermediación y remediación de Bolter y Grusin (2011), en donde nos plantean sobre la remediación, en donde nos dicen que la remediación es llevar un medio a otro medio, en este caso los/as estudiantes van a utilizar un cuento en donde van a potenciar su comprensión lectora a través de la creación de un manual para un juego de mesa, además esto facilita su comprensión porque se adapta la información de un medio a otro y lo hace más accesible.

Incluir elementos narrativos en la creación de juegos de mesa obliga a los estudiantes a reflexionar sobre lo que leen, realizar análisis e interpretaciones del cuento, y considerar el desarrollo de los personajes y los conceptos clave presentados en la narración. Esto promueve una comprensión más profunda del texto. Traducir partes de la lectura en dinámicas de juego se convierte en una herramienta útil para aumentar la motivación y participación de los estudiantes, haciendo que la experiencia lectora sea más atractiva e interactiva.

Para citar: Iturriaga, A. (2024). El impacto de la producción de los juegos de mesa como mediador en la comprensión lectora mediante el uso de cuentos en el segundo medio A del Liceo Técnico Juan Hoppe Gantz. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 167-168). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

La metodología de este estudio incluirá la participación de un grupo de estudiantes, para esta ocasión, se quiere tener grupos focales de máximo 4 alumnos/as que puedan responder la encuesta y entrevista que se realizarán al comienzo y final de la investigación. Se analizará cómo el uso del juego influye en la comprensión lectora, a través de la observación de la implementación del manual y el desempeño de los/as alumnos/as durante las actividades. La evaluación del impacto del juego en el aprendizaje se llevará a cabo mediante la recolección de datos cualitativos, que incluirán análisis de los manuales de juego y el uso del juego en el aula, a través de estos datos se espera obtener las expectativas de ellos/as, como también la influencia e impacto de la comprensión lectora, para obtener esto se realizará una entrevista final, en donde se efectuarán preguntas

Es crucial realizar una evaluación continua para medir el impacto del juego de mesa en el aprendizaje de los estudiantes, haciendo ajustes según sus comentarios. Esto permitirá una mayor efectividad y adaptación en el entorno educativo.

Por último, la producción y el uso de juegos de mesa como mediadores en la comprensión lectora representa una innovación en la educación, aprovechando la interacción que estos juegos generan para que los docentes puedan crear entornos de aprendizaje más dinámicos y efectivos en la mejora de la comprensión de textos.

Referencias

- Bolter. J. D., & Grusin. R. (2011). Inmediatez, hipermediación y remediación. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 16, 29-57. https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2011.v16.2
- Huamaní, M., & Vega, C. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. Horizontes. Revista De Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1399–1410. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600>

EL RESCATE DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO MEDIO A PARTIR DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO EN COINCO

Cornejo, C.

carla.cornejo@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

En la presente propuesta de investigación-acción, se plantea la indagación sobre la diversidad lingüística (en adelante DL) presente en el aula en un curso de primero medio del liceo Luis Gregorio Valenzuela Lavín de la comuna de Coinco. Esto se pone en marcha debido a un problema visible dentro del mismo curso, el cual es el uso constante de registros poco apropiados al contexto, por lo que surge la necesidad de adecuar estos mismos sin llegar a mermar o dañar la identidad que como hablantes posee cada alumno y alumna. Resulta importante mencionar que, para esta investigación, entenderemos los registros como las distintas maneras que eligen los/as estudiantes para comunicarse en función de la situación comunicativa, variando específicamente en los niveles de formalidad o informalidad que estos demuestran.

Con este antecedente surge la pregunta ¿cómo integrar la diversidad lingüística en las prácticas pedagógicas en la clase de lengua y literatura? Para dar respuesta, el objetivo general busca comprender cómo integrar la diversidad lingüística en las clases de la disciplina. A su vez, para alcanzar lo antes mencionado, se articulan cuatro objetivos específicos, los cuales son: 1) analizar cómo se manifiesta la diversidad lingüística en el aula; 2) describir las perspectivas de los docentes de lengua y literatura sobre la diversidad lingüística; 3) caracterizar las percepciones y autopercepciones de los/as estudiantes sobre la diversidad lingüística; y 4) diseñar una secuencia didáctica que permita la integración de la diversidad lingüística de los/as estudiantes en el aula. Cabe destacar que, si bien este se plantea como un objetivo, pues su propósito es incluir la DL en las clases de la asignatura, también se puede presentar como un resultado que viene luego de la recogida y análisis de los datos.

Ahora bien, esta investigación-acción se presenta debido a un problema observado, al nivel de uso de la lengua, en donde se pudo constatar un uso de un registro de habla principalmente informal por parte de los/as estudiantes en el aula. Ante esto, surge la necesidad de tratar este problema a partir de la reflexión con los propios estudiantes, para así pensar estrategias de enseñanza que den cabida efectiva a la DL.

Para citar: Cornejo, C. (2024). El rescate de la diversidad lingüística en estudiantes de primer año medio a partir del paisaje lingüístico en Coinco. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 169-171). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

De esta manera, esta propuesta de investigación-acción se sustenta teóricamente en los planteamientos de una educación lingüística que promueve la conciencia lingüística crítica de las/os estudiantes (Alim, 2010; Lomas, 2024), así como una concepción del lenguaje alineada con el respeto por la diversidad (Bagno, 2010), generando conexiones con lengua y los diferentes registros (Agha, 2004; Blommaert, 2010). Ahora bien, para estimular esta conciencia crítica, se ha pensado una propuesta de implementación didáctica con base en el estudio del paisaje lingüístico, es decir, la exploración en el espacio público de fenómenos lingüístico-comunicativos (Landry y Bourhis, 1977). Lo anterior busca otorgarle pertinencia territorial al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Cabe destacar que todo esto responde, también, al uso de elementos curriculares que permiten comprender cómo aplicar estas estrategias en el aula (CPEIP, 2022; MINEDUC, 2016).

Por último, la investigación presentada se ha diseñado a partir de un modelo cualitativo con un enfoque de investigación-acción tomando como referente a Martínez (2000), para comprender en profundidad el fenómeno complejo de la diversidad lingüística en el contexto específico de un primero medio de un liceo de Coinco, a la vez que generar herramientas didácticas que permitan abordar el problema levantado. Para esto, se usarán instrumentos como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas, los cuales buscan recoger información tanto para comprender el fenómeno como para desarrollar estrategias pedagógicas.

Todo esto se enmarca en el desarrollo de una secuencia didáctica que parte por el uso de la metodología de paisaje lingüístico a modo de un reconocimiento general de la lengua, así como una conexión territorial con el habla. Posteriormente, se espera trabajar con la diversidad lingüística propia de los estudiantes, elaborando un diccionario lingüista en el que expongan fenómenos propios de sus registros de habla y su pertinente adecuación.

A modo de síntesis, en esta investigación se propone la integración de la diversidad lingüística propia de los y las estudiantes como hablantes de una lengua, generando preguntas y objetivos que apuntan a articular una conexión entre la diversidad de habla y las clases de la asignatura de lengua y literatura.

Referencias

- Agha, A. (2004). Registers of language. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*, (pp. 23-45). Blackwell Publishing Ltd
- Albizu, L. (2016). Análisis del paisaje lingüístico en un centro de educación secundaria: Un camino hacia la aceptación de la diversidad lingüística. [Trabajo final de máster, Universidad Pública de Navarra].
- Alim, H. (2010). Critical Language Awareness. En N. Hornberger & S. McKay (Ed.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 205-231). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-010>
- Bagno, M. (2010). ¿Qué es una lengua? Distintas sociedades; distintas respuestas. *Estudios de lingüística aplicada*, 28(52), 121-140. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2010.52.511>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- CPEIP. (2022). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Lenguaje-Media.pdf>

Landry, R., y Bourhis, RY (1997). Paisaje lingüístico y vitalidad etnolingüística: un estudio empírico. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

Lomas, C. (2024). Tradición e innovación en la enseñanza del lenguaje: del saber sobre la lengua al saber hacer cosas con las palabras. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (103), 8-17.

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), pp. 27-39.

MINEDUC. (2016). Bases curriculares de Lengua y Literatura 7° a 2° medio. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>

PRÁCTICAS DE LECTURA VERNÁCULA EN ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE RANCAGUA, ¿CÓMO ENTIENDEN LA LECTURA?

Farías, D.

daniel.farias@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

En Chile, se aprecia una alta respuesta relacionada con el aburrimiento en la lectura escolar debido a las propuestas en los Planes de Lecturas Domiciliarias (Ministerio de Educación, 2021). Siendo este factor el que impulsa la presente investigación, la que se enfoca en las percepciones docentes en cuanto a las formas de lectura y lectura vernácula, las oportunidades y dificultades que presentan las estrategias pedagógicas en torno al trabajo de estas lecturas y la visión del estudiantado en torno a las prácticas lectoras. Por medio del uso de una metodología cualitativa, es decir que se hizo uso de la entrevista semiestructurada a los sujetos de estudio para el levantamiento de datos, se analizaron creencias y experiencias de docentes de distintos establecimientos de dependencia municipal de Rancagua y a estudiantes de un colegio municipal de la misma comuna.

Para el desarrollo del estudio, se han propuesto objetivos que buscan indagar en profundidad en torno a las estrategias didácticas de lectura utilizadas para desarrollar habilidades lectoras en el estudiantado junto con objetivos de investigación que esperan conocer cómo el estudiantado ha percibido estas estrategias. Los resultados arrojaron que, de parte de los docentes, si bien existe la idea de establecer estrategias que aporten a la inclusión de prácticas vernáculas y trabajar con los conocimientos que traen los/las estudiantes, los establecimientos suelen limitar la libertad de hacerlo, ya que tienen el propósito de preparar estudiantes que respondan efectivamente a pruebas estandarizadas y ministeriales. En el caso del estudiantado, no muestran ideas en torno a que se validen sus prácticas extraescolares y no logran evidenciar un trabajo intencionado con sus propios intereses.

Referencias

CPEIP. (2022). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/EPD-Lenguaje-Media.pdf>

Durán del Fierro, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la educación*, (50), 180-215. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.723>

Liceo Bicentenario Óscar Castro Zúñiga. (2020). Proyecto Educativo Institucional. https://www.liceooscarcastro.cl/A-2/images/documentos_oficiales/ProyectoEducativo.pdf

Para citar: Farías, D. (2024). Prácticas de lectura vernácula en estudiantes de establecimientos municipales de Rancagua, ¿cómo entienden la lectura? En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 172-173). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

Ministerio de Educación. (2021). Informe de resultados de encuestas de percepción de la lectura en estudiantes de 7° año básico a 4° año medio y en docentes de Lengua y Literatura. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18394/Encuesta-de-Percepcion%cc%81n-de-la-Lectura-y-Lineamientos-Pedago%cc%81gicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2024). Política Nacional de Convivencia Escolar. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/politica-nacional-de-convivencia-escolar-3/>

Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. Con Firma 2010 Leer para aprender. Leer en la era digital, 17-24. https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_isabelsole.pdf

Unidad de Currículum y Evaluación. (2023). Orientaciones didácticas: Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334753_recurso_pdf.pdf

LA INTEGRACIÓN DE LOS EJES DE LECTURA Y ORALIDAD PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO MEDIO DEL INSTITUTO O'HIGGINS

Fontaine, A.

anita.fontaine@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La presente investigación se enmarca en el curso de Seminario de Título II de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación. Esta se sitúa en el proceso de práctica profesional docente, donde a partir de la observación, se han identificado diversas dificultades que requieren atención y soluciones efectivas. Una de ellas es la implementación de la comunicación oral en el aula, pues la enseñanza tradicional ha privilegiado el enfoque en la lectura, dejando el eje de comunicación oral en un segundo plano. Esto ha generado un déficit en las habilidades comunicativas de los estudiantes de segundo año medio.

El problema de investigación identificado durante el primer periodo de práctica en el Instituto O'Higgins de Rancagua, reveló deficiencias en las habilidades orales de las/os estudiantes, en comparación con sus habilidades lectoras. El enfoque del establecimiento en reforzar la lectura para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas ha generado un desequilibrio en las habilidades, afectando el desarrollo integral y la preparación de los estudiantes para desafíos académicos y sociales.

La pregunta de investigación se centra en ¿cómo integrar los ejes de lectura y oralidad para potenciar las habilidades comunicativas? El objetivo general es comprender la integración de estos ejes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con objetivos específicos que incluyen: a) identificar estrategias didácticas efectivas, b) analizar percepciones docentes y estudiantiles, planificar una secuencia didáctica, y finalizar con la creación de un podcast literario como herramienta multimodal para integrar la lectura y la oralidad. Para esto, es imprescindible entender el carácter cualitativo, en el cual los datos recogidos se extraerán en base a entrevistas individuales y grupos focales.

En relación con el marco curricular, los estándares disciplinares de Lenguaje y Comunicación (CPEIP, 2022), específicamente los estándares D y E, resaltan la importancia de la comunicación oral. El estándar D se centra en la comunicación oral como un proceso que permite la expresión, interacción y participación a través de la comprensión y producción de géneros discursivos orales. El estándar E sugiere que las y los estudiantes deben conocer y enseñar recursos fundamentales de la lengua para enriquecer la comprensión y producción de textos orales. Como queda expuesto, se hace

Para citar: Fontaine, A. (2024). La integración de los ejes de lectura y oralidad para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de segundo año medio del Instituto O'Higgins. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 174-175). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

necesario un enfoque integral para el desarrollo de la competencia comunicativa entendida en toda su complejidad. Es por esto que la falta de énfasis en la comunicación oral que se ha evidenciado puede tener como consecuencia limitaciones de vocabulario y dificultades para adecuar el discurso a las características de la audiencia. Ante esta situación, la propuesta de investigación busca explorar cómo, mediante prácticas constantes de lectura, se pueden desarrollar estrategias didácticas que diversifiquen la enseñanza y favorezcan el desarrollo de las habilidades lingüísticas de las y los estudiantes. Se propone implementar estrategias adaptadas al curso, con el objetivo de mejorar tanto la precisión gramatical como la riqueza léxica en la comunicación oral, favoreciendo la competencia comunicativa integral.

Referencias

CPEIP. (2022). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/EPD-Lenguaje-Media.pdf>

ESCRITURA Y COMPRENSIÓN LECTORA: DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN ALUMNOS DE OCTAVO BÁSICO

Esparza, V.

valentina.esparza@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Este proyecto de investigación se enfoca en el papel que los ejercicios de escritura pueden desempeñar en la mejora de la comprensión lectora entre alumnos de octavo básico en el Colegio Ena Bellemans Montti. El problema principal yace en las dificultades en la comprensión lectora, evidenciando un déficit en habilidades cognitivas superiores. Por otra parte, sus experiencias de escritura son mínimas, dado que el centro educativo posee un enfoque en la lectura, lo que provoca que los estudiantes no logren expresar sus ideas respecto a lo que leen y dar forma a sus propias ideas.

Escribir, como afirman Bereiter y Scardamalia (1992), es un proceso cognitivo y reflexivo en el cual los escritores transforman, planifican y revisan activamente sus ideas para comunicarlas de manera efectiva en forma de texto escrito, lo cual está relacionado con la comprensión lectora entendida como “un proceso dinámico e interactivo en donde el rol del lector es fundamental, pues este debe controlar y evaluar en forma constante su proceso de comprensión” (Ramírez et al., 2015). Las teorías metacognitivas resuenan fuerte en esta definición, pues para poder comprender un texto en profundidad no solo se deben decodificar letras, sino que procesar esa información de manera consciente. En otras palabras, los lectores/a deben tener la capacidad para comprender y reflexionar sobre sus propios procesos mentales, supervisarlos y regularlos (Flavell, 1976, citado en Ramírez et al., 2015).

Las estrategias metacognitivas, por ende, son fundamentales para la interpretación de textos complejos, la producción y evaluación de textos propios. En este sentido, la pregunta central de la investigación es: ¿qué relación existe entre los ejercicios de escritura como proceso y el desarrollo de habilidades lectoras? Mientras que el objetivo general es vincular los procesos de escritura con la mejora de la comprensión lectora y el desarrollo de procesos cognitivos.

El marco metodológico del estudio incluye la aplicación de encuestas a los estudiantes para documentar pensamientos y percepciones de sus habilidades a propósito de tareas de escritura que seguirán el enfoque presentado en el Plan Nacional de Escritura (Concha y Espinoza, 2019). Además, se utilizará un diario reflexivo del investigador para evaluar y registrar progresos o cambios. Se espera que los resultados proporcionen una visión clara de la relación entre la práctica de la escritura y el desarrollo de habilidades lectoras, ya que a través de esta investigación-acción, se pretende que los

estudiantes no solo mejoren su comprensión lectora, sino que también se vuelvan más conscientes de sus procesos al escribir, contribuyendo así a un aprendizaje integral.

Referencias

Bereiter, C., & Scarmalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.

Concha, S., & Espinoza, M. (2019). Plan Nacional de Escritura. Ministerio de Educación.

Ramírez, P., Ramírez, R., & Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 213-231. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>

IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN LECTORA Y AUTOPERCEPCIÓN: IMPLEMENTACIÓN DE UN DIARIO DE LECTURA MULTIMODAL EN EL PRIMERO MEDIO D DEL LICEO TÉCNICO BICENTENARIO FELISA TOLUP

Roga, M.

martina.roga@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Diversas investigaciones destacan la importancia de la motivación en el desarrollo de la lectura en el aula, tanto en términos de actitud como de rendimiento académico. Durante el proceso de Práctica profesional se analizó la realidad educativa del liceo para contextualizar tanto la implementación de clases como la investigación, de esta forma se evidencio la desmotivación como un aspecto que afecta el desarrollo de la asignatura de Lengua y literatura en el establecimiento. Por esta razón, esta investigación se enfoca en analizar el impacto que tiene la reflexión sobre la propia lectura en la motivación. Este análisis será desarrollado a través de la creación de un diario de lectura multimodal, el cual tiene el propósito de visualizar los factores que influyen en la desmotivación presente de las alumnas, perteneciente tanto a aspectos internos como externos. En busca de obtener datos certeros en este estudio se utilizará un enfoque mixto, teniendo como instrumento cuantitativo una encuesta, a desarrollar en la primera etapa de la investigación; un diario de campo, que de cuenta del proceso de elaboración del diario; y entrevistas, que otorguen datos sobre la experiencia y opinión de la realización del diario de lectura. Para esto, y como se mencionó con anterioridad, se implementará un diario de lectura multimodal, que tiene por fin que las estudiantes establezcan una mejor relación con los textos, favoreciendo la motivación y el trabajo reflexivo a través de la opinión y el desarrollo de la identidad a través del uso de imágenes, dibujos, videos, entre otros elementos multimodales que plasmen el desarrollo de habilidades relacionadas a la lectura. El diario de lectura se formula como un dispositivo de reflexión guiada a través de la lectura, virtual, con la capacidad de incluir diversos medios con el fin de fomentar la motivación mediante un ejercicio de escritura crítico-reflexiva.

Referencias

Avendaño, S. (2017). Motivación por la lectura: Claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(4). www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl

Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento Educativo*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.3>

Concha, S., y Espinosa, M. J. (2019). Plan Nacional de Escritura. Fundamentación para la política. DEG (División Educación General). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4682>

Para citar: Roga, M. (2024). Impacto en la motivación lectora y autopercepción: Implementación de un diario de lectura multimodal en el Primero Medio D del Liceo Técnico Bicentenario Felisa Tolup. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 178-179). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

- González García, J., (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista - UFMG*, 34, 177266. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- Manghi, D., Arancibia, M., Illanes, O., Herrera, P., & Zamora, M. F. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein*, (NE I), 37–56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.2>
- Manghi, D., & Badillo, C. (2021). Resemiotizando prácticas educativas como responsabilidad individual, rastreando significados en ensamblajes multimodales. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 22(1), 365–382. <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37236>
- Ministerio de Educación. (2015). Bases curriculares 7º básico a 2º medio. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). Programa de Estudio Lengua y Literatura 1º Medio. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34377_programa.pdf
- Mora, P., & Villanueva, J. de D. (2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *Revista Cedotic*, 4(1), 95-114. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275>
- Moreno Aponte, R., & Vila Merino, E. S. (2021). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 125–138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Picard, H. (1981). El diario como género entre lo íntimo y lo público. 1616: *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. N°4. 115-122 <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-diario-como-gnero-entre-lo-ntimo-y-lo-pblico-0/>
- Wolfgang, I. (1987) El proceso de lectura: enfoque fenomenológico, en José A. Mayoral (Comp.) *Estética de la recepción*. <https://es.scribd.com/document/762253048/Estetica-de-la-recepcion>

THE INFLUENCE OF CONTEXTUALIZED MATERIALS ON 9TH GRADERS' LEVELS OF ENGAGEMENT AND ENJOYMENT IN THE EFL CLASS

González, F.

fabiolad.gonzalez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Inglés para Enseñanza Básica y Media

Acquiring a second language is an extensive task that requires much effort and willingness to keep learning over time (Mercer and Dörnyei, 2020). Hence, the material we create to teach our students must motivate them to participate in the lesson (Nation, 2013). In the practicum center, it was observed in the target group that the materials were non-appealing to most students, causing a lack of engagement and enjoyment in the lessons. Material development is an essential part of teaching since it encourages students to learn the language (Tomlinson, 2015). Therefore, in this study, the material created will be contextualized considering students' backgrounds, contexts, and personal interests to awaken students' engagement and enjoyment in the lessons. Engagement in the classroom is considered essential in learning since mastering communicative language skills will not be developed if student engagement is lacking (Mercer and Dörnyei, 2020; Oga-Baldwin and Nakata, 2020). The definition of engagement and enjoyment in the classroom involves students' behavioral components, such as active participation, active listening, willingness to finish the tasks, ask questions and students' affective components, such as positive emotions toward learning (Mercer and Dörnyei, 2020; Tomlinson, 2015), both vital in the acquisition of a second language. The present study aims to investigate the influence of contextualized material on 9th graders' levels of engagement and enjoyment in English as a Foreign Language (EFL) classroom. The study is guided by two research questions: (1) How does the use of contextualized materials influence a group of 9th graders' levels of engagement and enjoyment in the EFL classroom? and (2) What are 9th graders' perceptions of using contextualized materials in the EFL classroom? This study will be conducted with 31 students from a subsidized school in Rengo. This action research project will employ a mixed-methodology design to collect data through questionnaires, observation forms, and semi-structured interviews. The quantitative data analysis will be measured using descriptive statistics techniques to identify patterns in students' levels of engagement. At the same time, the qualitative data will be subject to thematic analysis to explore students' perceptions of the use of contextualized materials in the English class. Before the intervention, a questionnaire will be administered to explore students' interests and create the materials in response to the findings. During the intervention, the observation form will be filled out to extract students' behavioral components and unveil the connection between the materials and students' levels of engagement and enjoyment. Finally, a semi-structured interview will take place at the end of the study-to-study students' perceptions of using contextualized materials. This action research project aims to make a connection

between the creation of contextualized materials and their potential influence on student's levels of engagement and enjoyment in the EFL class.

References

Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). Introduction. In *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* (pp. 1–10). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563.001>

Nation, P. (2013) How Do You Deal with Teaching Problems? In *What should every EFL teacher know?* (pp. 224-235). https://www.compasspub.com/userfiles/downloads/20130213132738_DW11.pdf

Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2020). How teachers promote young language learners' engagement: Lesson form and lesson quality. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 101-130. https://www.researchgate.net/publication/339629124_How_teachers_promote_young_language_learners'_engagement_Lesson_form_and_lesson_quality

Tomlinson, B. (2015). Developing Principled Materials for Young Learners of English as a Foreign. In Bland, J. (Ed.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds* (pp. 279-293). Bloomsbury Academy.

ESCRITURA DIRIGIDA COMO MÉTODO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA DENTRO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Martínez, C.

cristian.martinez@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La investigación que lleva por nombre Escritura dirigida como método para el desarrollo de la competencia interpretativa dentro de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo medio “A” en el colegio Inmaculada Concepción de San Fernando, nace a raíz de una problemática observada en el curso anteriormente señalado. Esta problemática es que el eje de escritura no demuestra uso más que servir como un auxiliar en la redacción de información explícita e implícita de los textos leídos con anterioridad, lo que deja un vacío tanto en la escritura como en la motivación de los estudiantes al momento de llevar a cabo el acto de escribir. Esto lleva a que el tema de la investigación sea la escritura guiada dentro de un enfoque para el desarrollo de habilidades cognitivas dentro de la comprensión lectora, en específico situada en la interpretación. Se encuadra entonces en la interpretación debido a que, entrando en el uso de la información recabada por los estudiantes durante la lectura, no se tiene información sobre su capacidad interpretativa, por lo que se puede generar un análisis inicial y observar su evolución mediante una secuencia didáctica. Es por lo anterior que la pregunta de investigación se encuadra en: ¿cómo influye la escritura guiada en la forma en la que los estudiantes desarrollan y perciben la competencia interpretativa dentro de la comprensión lectora? Comprendiendo así que el objetivo general de la investigación a llevar a cabo es identificar los posibles vínculos que existen entre la escritura guiada y la comprensión lectora, específicamente en el área de la competencia interpretativa de los estudiantes. Para esta investigación se recopilarán datos que se sustenten, en una primera instancia, en una pauta de observación, donde el docente en formación anotará comportamiento y motivaciones relacionadas a la realización de las clases, tanto por parte de los estudiantes como del docente mismo. Esto ayudará en gran medida a realizar estrategias que aumenten la posibilidad de que funcione una implementación de recursos pedagógicos incrementando la motivación por parte del estudiantado. Para terminar con este primer instrumento, también se anotarán retroalimentaciones entre pares realizadas por los mismos estudiantes. Esto, apelando a la necesidad de verbalización presentada por Parodi (2014), que nos explica que: “todo lector experto debería ser capaz de dar cuenta de lo leído y comunicarlo a través de algún medio, siempre y cuando hubiera logrado construir una representación mental coherente de los significados del texto, guiado por sus objetivos de lectura e inmerso en un contexto específico”. Con ello, se comprende que la instancia genera una conexión entre lo leído y lo expresado, para de esta forma significar el resultado e interpretar mediante una posterior reescritura, entendiendo que es parte del proceso para llegar a ser un escritor maduro, como

lo estipula Scardamalia y Bereiter (1992). En una segunda instancia, los tickets de salida forman parte fundamental del desarrollo de la investigación y la recopilación de datos. Esto es debido a que la metacognición es parte importante del proceso a llevar a cabo, por lo que los tickets de salida contarán con preguntas que fomenten este proceso.

Referencias

Parodi, G. (2014). Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad. Eudeba. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342016000200006&lng=en&nrm=iso&tln g=en

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 58(2), 43-64 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>

ESCAPE ROOM, EXPERIENCIAS Y ESCRITURA: EL CAMINO HACIA LA ESCRITURA MEDIANTE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN ESTUDIANTES DE 2° MEDIO DEL LICEO BICENTENARIO TÉCNICO DE RANCAGUA

Alcarruz, T.

thiare.alcarruz@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

La investigación aborda la problemática de la falta de interés y la percepción negativa hacia la escritura en estudiantes de 2° medio. Se centra en cómo la implementación de una secuencia didáctica, enfocada en los Escape Rooms, puede mejorar la percepción, motivación y habilidades de escritura de los estudiantes. El objetivo principal es medir el impacto de una secuencia didáctica en el interés y percepción de los/as estudiantes hacia la escritura mediante la aplicación de experiencias innovadoras.

La investigación-acción se llevará a cabo bajo un enfoque cualitativo, evaluando las percepciones de los/as estudiantes y las diferencias perceptivas en el grupo curso. El objetivo es explorar cómo la implementación de una secuencia didáctica impacta en la motivación y las habilidades de escritura. Se recopilarán datos iniciales mediante encuestas, las cuales contarán con dos secciones, una con estructura tipo Likert, con una escala de 1 a 5, y la otra con 3 preguntas abiertas.

Durante la implementación se llevarán a cabo siete clases, en las cuales se realizarán actividades lúdicas que incluirán juegos. Y es que, “el poder pedagógico del juego conecta emoción y aprendizaje, y un buen juego de escape es quizá una de las experiencias más intensas donde comprobar esta vinculación” (Negre y Carrión, 2020, p. 20). De esta forma, se busca generar una conexión entre lo pedagógico y lo emocional, creando -idealmente- una experiencia significativa para los/as estudiantes.

Dentro de la implementación se realizarán clases orientadas a la planificación de la escritura y proyectos colaborativos. Después de estas actividades, se volverán a evaluar las percepciones de los estudiantes para comparar los datos antes y después de la secuencia didáctica. Los resultados se analizarán y presentarán en un informe detallado, incluyendo recomendaciones para futuras intervenciones educativas.

Se pronostica que la investigación demuestre la importancia de la implementación de secuencias didácticas innovadora, ya que, “es obvio que una forma de llegar a los usuarios finales, en nuestro

Para citar: Alcarruz, T. (2024). *Escape Room, Experiencias y Escritura: El camino hacia la escritura mediante la experiencia significativa en estudiantes de 2° medio del Liceo Bicentenario Técnico de Rancagua*. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 184-185). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

caso los estudiantes, puede ser a través de plantearles experiencias lúdicas” (Fuertes et al., 2018, p. 2), pues se busca generar un cambio positivo en la percepción y motivación hacia la escritura, fomentando la participación activa y el desarrollo de habilidades de escritura de manera lúdica y colaborativa. Este estudio proporcionará una base sólida para futuras investigaciones y recomendaciones para la implementación de estrategias educativas que fomenten la motivación y el desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes.

Referencias

Carrión, S., & Negre, C. (2020). Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativo a clase. Paidós Educación.
https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxiu/45/44431_Desafio_en_el_aula.pdf

Fuertes, A., Ferris, R., & Grimaldo Moreno, F. (2018). ¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? Experiencias en el aula. En: M. Galindo, M. Bañeres, D. Simó, J. María (Eds.). Actas de las XXIV Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática, (pp. 335-342). <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/125453>

DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN CONTEXTOS FORMALES EN ESTUDIANTES DE PRIMERO MEDIO EN EL COLEGIO NIÑO JESÚS DE PRAGA

Rivera, D.

daniela.rivera@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación

Actualmente hay estudiantes que se les dificulta extender su respuesta cuando se les realiza preguntas de comprensión lectora complejas o cuando se les solicita una de las mayores habilidades propias de la asignatura y que está en la taxonomía de Robert Marzano que es argumentar. Esta investigación tiene por objetivo vincular y validar la comprensión lectora como una herramienta de construcción de argumentos orales.

La relevancia de este estudio es que busca fomentar la investigación -vista como un eje- ya que es un elemento esencial que se genera antes del proceso de lectura y que los estudiantes sean conscientes de este proceso para elaborar respuestas-argumentos más completos y no tan superficiales. Es importante destacar que para desarrollar una investigación, conducente a la construcción de resultados, un estudiante debe tener buena comprensión lectora.

En concordancia con lo mencionado, Barreyro (2020) nos afirma que para comprender un texto es necesario generar una representación mental. Esta se forma a partir de la información que nos entrega el texto y de los conocimientos previos del lector. Es decir, para lograr la comprensión lectora debemos completar la información que no está en el texto a partir de inferencias, conocimientos, suposiciones, etc.

En cuanto al eje de investigación la actualización curricular afirma que “la investigación es un eje en que se integran las habilidades y conocimientos de la asignatura, y a la vez potencia el aprendizaje interdisciplinar, fomentando la autonomía (MINEDUC, 2023, p. 3), las acciones de abordar un tema a partir de la selección de información en fuentes confiables y en análisis de esa información, implican procesos de comprensión lectora en tanto esta competencia implica “acceder a los significados de las palabras y construir proposiciones con estos significados” (MINEDUC, 2023, p. 9).

En coherencia con lo anterior, el desarrollo del eje de la oralidad supone interacción a partir del intercambio de ideas en donde es fundamental la escucha activa (Verdaguer et al., 2005). Este intercambio puede ser más productivo y consistente en tanto los/las estudiantes valoricen la comprensión lectora y la investigación como un recurso para la construcción de argumentos orales.

Para llevar a cabo esta investigación cualitativa, participaron siete estudiantes y se recogieron datos mediante dos instrumentos: Un formulario de google en donde se les hicieron preguntas sobre la valoración, frecuencia, y hábitos de lectura. También preguntas sobre la experiencia y valoración en cuanto a la oralidad. Por otro lado, el segundo instrumento fue un grupo focal, en donde se les hizo preguntas para profundizar aún más en diversos temas que abordaba el cuestionario, con la diferencia que las respuestas eran de manera oral y fue una entrevista grupal grabada.

En cuanto a los resultados los y las estudiantes concuerdan en que la lectura les sirve para obtener conocimientos y aprender cosas nuevas. Asimismo, consideran que la investigación sí fomenta el desarrollo de la oralidad porque al leer e investigar se puede conocer vocabulario, información nueva, lo que les brinda más confianza para poder expresarse oralmente en situaciones formales.

En conclusión, este estudio indica que el valor que le entregan los estudiantes a la comprensión lectora y la investigación para la construcción de los argumentos orales es bastante sobresaliente puesto que lo consideran como una contribución para lograr comunicarse. Por lo tanto, hasta el momento se ha logrado conocer la perspectiva de los estudiantes en cuanto a la importancia de la comprensión lectora y de la investigación en relación con la construcción de argumentos orales.

Referencias

Barreyro, J. (2020) Cap. 1. La comprensión del texto escrito. En La competencia lectora a principios del siglo XXI. (pp. 13-30).

Ministerio de Educación. (2019). Bases Curriculares 3°-4° Medio. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-y-4-Medio/#:~:text=En%202020%20entraron%20en%20vigencia,modalidades%20T%C3%A9cnico%20Profesional%20y%20Art%C3%ADstica>.

Ministerio de Educación (2023) Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331378_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación (2016). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio, Ministerio de Educación 2015. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, Primera edición. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf

Verdaguer, M., Castanys, M., Cela, J., Giralt, J., Jové, M., Olivé i Ramón, C., Ripoll i Coll, R., Teixidor, M., Palou, J., Bosch, C. y Colomer, A. (2005). ¿Qué entendemos por lengua oral? En J. Palou y C. Bosch. (Coords.). La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas (pp. 15-34). Graó.

ESTRATEGIAS DE DIVERSIFICACIÓN QUE UTILIZAN DOCENTES DE INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS EN UNA ESCUELA REGULAR DE SAN FERNANDO

Carreño, C.

catalinaf.carreno@pregrado.uoh.cl

Escuela de Educación UOH

Carrera de Pedagogía en Educación Especial

Ante la creciente inserción de nuestro país en el proceso de globalización, la enseñanza del inglés constituye un proceso fundamental clave para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas del estudiantado chileno, permitiendo un acceso favorable a oportunidades de interacción con otras culturas. El MINEDUC establece en su propuesta curricular que: “La habilidad de comunicarse en este idioma facilita la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar sus desafíos y beneficiarse de sus aportes.” (MINEDUC, 2018, p.4). Del mismo modo, se conoce que la enseñanza del inglés permite expandir oportunidades, interactuar en la sociedad y enriquecer el desarrollo personal para afrontar el futuro globalizado, las orientaciones didácticas establecen al respecto que: “No solo contribuye al desarrollo lingüístico y cognitivo de las y los jóvenes sino también a la comprensión de la mirada del mundo que aportan otras culturas y la toma de conciencia de su propia realidad.” (UCE, 2023, p.4). Asimismo, la diversificación de la enseñanza, conforma una visualización importante para dar respuesta a las necesidades de los y las estudiantes, fortaleciendo las 4 áreas fundamentales del idioma y su progresión en torno a: comprensión oral (listening), comprensión de lectura (reading), expresión oral (speaking) y expresión escrita (writing).

En contraste, en el marco de la educación especial se han presentado una serie de desafíos. En primer lugar, antes de la entrada en vigencia del Decreto 83 /2015 se solía eximir de esta asignatura a estudiantes con necesidades de apoyo. Adicionalmente, la actividad curricular posee escasas horas destinadas a su aprendizaje, aunque, se debe respetar y hacer valer el derecho a la educación, incluso en aquellas asignaturas con menor cantidad de tiempo. Una evidencia visible es la diferencia en cantidad de horas que posee la asignatura, el plan de estudio de 5to básico, donde comienza a ser obligatoria, postula 3 horas semanales destinadas al idioma extranjero, mientras que asignaturas como Lenguaje y Matemática poseen el doble de tiempo (UCE, 2023, p.3). En este contexto, es nuestro deber propiciar ambientes adecuados de aprendizaje y para lograrlo es necesario enfocar la formación docente bajo el nuevo concepto de inclusión que acepta y respeta la diversidad. Por consiguiente, surge la necesidad de conocer ¿Cuáles son las estrategias de diversificación que implementa un docente de la asignatura inglés de un 4to año básico, en un

Para citar: Carreño, C. (2024). Estrategias de diversificación que utilizan docentes de inglés para estudiantes con necesidades educativas en una escuela regular de San Fernando. En E. Pinto, E. González-Lillo y C. Rojas. (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH* (pp. 188-189). Escuela de Educación UOH e Instituto de Ciencias de la Educación UOH.

establecimiento de la comuna de San Fernando, para que sea un proceso adecuado en el aprendizaje y poder alcanzar la educación inclusiva? Para dar respuesta, se establece como objetivo general analizar las estrategias de diversificación de la enseñanza en el área de inglés que utiliza un/una docente de inglés en el ámbito de la inclusión educativa.

Se utilizaron dos técnicas de levantamiento de información, el primer instrumento correspondió a una entrevista semiestructurada individual, de carácter directo y presencial, la cual permitió analizar con mayor profundidad la experiencia del docente de inglés acerca de sus propias prácticas pedagógicas. Mientras que el segundo consistió en la realización de una observación de aula presencial, no participante y directa para conocer sus prácticas concretas y poder contrastarlas con la perspectiva del docente recolectada en la entrevista. Dicha acción permitió comparar el hacer y el decir del docente para llegar a una conclusión sobre las estrategias utilizadas, con la finalidad de establecer relaciones entre la labor del docente y lo que propone Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Alba, 2018).

En cuanto a los resultados, la presente investigación contribuye a la labor del docente participante, puesto que favorece la reflexión y evaluación de sus propias prácticas pedagógicas, puesto que, si bien se observa concordancia entre las prácticas y lo propuesto por el profesor, se necesita seguir avanzando para responder a todos los principios que propone el Diseño Universal de Aprendizaje. Finalmente, la pertinencia de esta investigación recae en que contribuye a la labor docente para evaluar las propias prácticas educativas que se efectúan para atender a la diversidad. Si bien, existió concordancia entre las prácticas y lo estipulado por el docente, se recomienda seguir perfeccionando sus acciones para dar respuesta a todos los principios que se plantean en el Diseño Universal de Aprendizaje. Igualmente, es necesaria más investigación que ofrezca pistas sobre cómo desplegar situaciones de enseñanza del inglés que aseguren el aprendizaje de todos y todas.

Referencias

Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. (2023). Orientaciones didácticas inglés (p. 4). https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334708_recurso_pdf.pdf

Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. (2023). Planes de estudio vigentes (p. 3). https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34970_recurso_plan.pdf