

INFORME DE

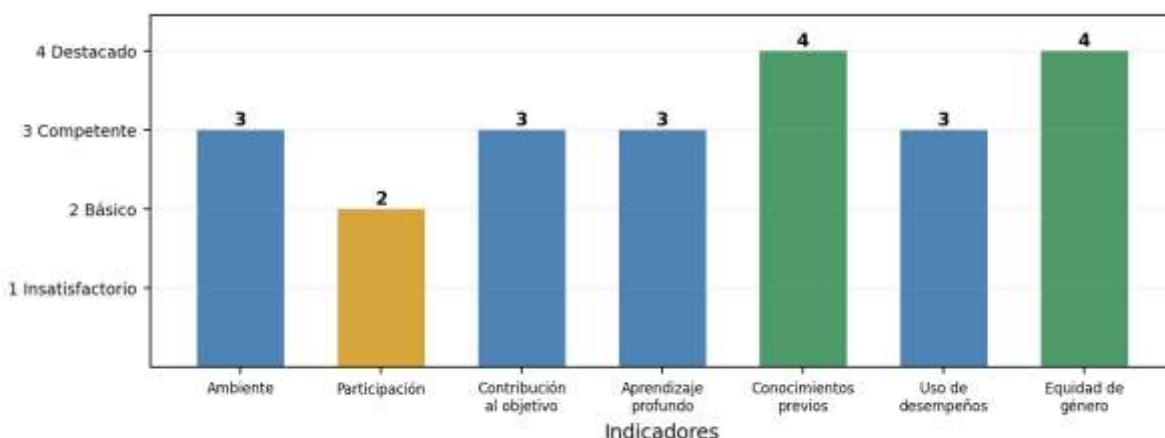
Retroalimentación Docente

Establecimiento	
Asignatura y curso	Lenguaje · 2° Básico A
Fecha de la clase	10 de septiembre de 2026
Objetivo	Comprender un texto narrativo mediante la formulación de predicciones y la inferencia demostrando una participación respetuosa en conversaciones con sus pares.
Rúbrica aplicada	Educación Básica Generalista 2026

Descripción general de la clase

Clase de Lenguaje centrada en comprender un relato mediante predicciones e inferencias. La docente activa conocimientos sobre los textos narrativos, recoge anticipaciones a partir de la portada y el título, guía la búsqueda de pistas durante la lectura y vincula la perseverancia de la protagonista con experiencias del curso y con la equidad en el deporte.

Resumen Cuantitativo



La escala utilizada es: 1 Insatisfactorio, 2 Básico, 3 Competente y 4 Destacado. Los resultados sintetizan el ajuste entre la evidencia observable y los descriptores de la rúbrica correspondiente al nivel.

Análisis por indicador

1. Ambiente de aula

Nivel obtenido: 3. Competente

Descripción y fundamentación

El desempeño se clasifica en nivel Competente. En el indicador ambiente de aula, la rúbrica exige valorar la práctica a partir de condiciones observables y acumulativas. En esta clase, la docente explicita acuerdos de escucha y turnos, consulta la disposición emocional del curso y corrige interrupciones con un trato respetuoso. Los estudiantes comparten experiencias personales sobre caídas, cordones, patinaje y perseverancia sin temor a la descalificación. La interacción permite formular ideas y responder a compañeros en un ambiente favorable. No obstante, el aprendizaje continúa siendo conducido principalmente por la mediación docente y no se acredita como descubrimiento autónomo sostenido. La calificación se determina por correspondencia literal con el descriptor y no por una impresión global favorable de la sesión. Para ello se distingue entre la presencia de una práctica y su calidad: una pregunta aislada, una respuesta breve o el cumplimiento material de una tarea no demuestran por sí solos comprensión, autonomía ni progresión. Se consideran la frecuencia de las oportunidades, la profundidad cognitiva solicitada, quién desarrolla el razonamiento y la manera en que la intervención docente modifica o amplía el desempeño estudiantil. También se atiende a la distribución de estas evidencias durante la clase, porque los niveles superiores requieren continuidad o sistematicidad y no solamente episodios puntuales. En este marco, las respuestas del curso se interpretan como evidencia de aprendizaje solo cuando hacen visible una explicación, aplicación, comparación, justificación, revisión o decisión vinculada al propósito de la clase. Las aprobaciones generales, reformulaciones docentes y reiteraciones de instrucciones se reconocen como apoyos, pero no se equiparan a retroalimentación elaborada si no orientan al estudiante a analizar su respuesta y mejorarla. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, este análisis se vincula con el dominio B cuando examina convivencia, confianza y equidad; con el dominio C cuando observa mediación, participación, monitoreo y evaluación formativa; y con el dominio A cuando valora coherencia, secuencia y criterios de logro. La evidencia se examina, además, desde una perspectiva inclusiva: interesa si las oportunidades alcanzan al curso, si permiten distintas formas de participación y si mantienen expectativas de aprendizaje para todos y todas. Por tanto, el nivel asignado reconoce lo efectivamente observable y delimita con precisión la condición que todavía falta para acceder al tramo siguiente. No se atribuyen intenciones, resultados o capacidades que no estén expresados en las interacciones, respuestas o

productos consignados. Respecto del nivel inmediatamente superior, para alcanzar Destacado el aprendizaje tendría que construirse con mayor autonomía estudiantil, manteniendo el ambiente de confianza como soporte del descubrimiento. En consecuencia, el nivel Competente constituye el ajuste más preciso: reconoce las acciones pedagógicas que sí están presentes, pero evita convertir indicios parciales en evidencia de una práctica más profunda, autónoma o sistemática. Esta delimitación es relevante para la retroalimentación profesional, pues permite orientar la mejora hacia conductas concretas y verificables en una próxima observación, sin desestimar los recursos ya instalados. La progresión esperada no depende de aumentar la cantidad de actividades, sino de hacer más explícitos los criterios, utilizar mejor las respuestas del estudiantado, distribuir la responsabilidad cognitiva y comprobar qué aprendió cada estudiante. Así, la conclusión combina reconocimiento de fortalezas con una brecha específica y accionable, manteniendo un criterio técnico, exigente y basado exclusivamente en la clase observada.

Sugerencias de mejora

1. Instalar una rutina de conversación adecuada para segundo básico con las expresiones *mi idea*, *te escucho* y *agrego*. Las frases pueden aparecer en tarjetas visuales y usarse antes de comentar predicciones sobre la portada o el título. Cada niño debe escuchar una idea, repetir una parte relevante y recién entonces añadir la propia, manteniendo el vínculo entre convivencia y comprensión lectora. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Observar si las intervenciones recuperan efectivamente la voz del compañero y si disminuyen interrupciones durante la lectura compartida. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Aplicar una pausa de reparación cuando se superponen voces o una respuesta es desatendida. La docente nombra el acuerdo de turno, pide a un estudiante reconstruir lo que dijo su par y le ofrece completar su idea antes de continuar. La práctica enseña cómo reparar la interacción sin convertir el acuerdo en un llamado general separado de la actividad narrativa. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Registrar dos momentos y comprobar que el estudiante originalmente interrumpido conserve la posibilidad de explicar su predicción o inferencia. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Cerrar con una comprobación infantil del clima usando tres opciones visuales: *me sentí escuchado*, *pude escuchar* y *ayudé a conversar*. Después, algunos estudiantes describen una acción concreta asociada a su elección, como esperar, mirar al compañero o preguntar por una pista del cuento. El balance debe ser breve y conectarse con el objetivo de participar respetuosamente, no con una evaluación genérica de conducta. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Usar las respuestas para seleccionar un acuerdo específico que el curso practicará en la próxima lectura narrativa. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Promoción de la participación de sus estudiantes

Nivel obtenido: 2. Básico

Descripción y fundamentación

El desempeño se clasifica en nivel Básico. En el indicador promoción de la participación de sus estudiantes, la rúbrica exige valorar la práctica a partir de condiciones observables y acumulativas. En esta clase, se ofrecen oportunidades frecuentes de responder mediante preguntas, filas, palitos de selección y señales colectivas. Participan numerosos estudiantes y se incorporan algunas instancias de apoyo entre compañeros y trabajo en pareja. Sin embargo, la mayor parte de las intervenciones sigue una estructura docente estudiante docente; la colaboración para construir, explicar o revisar comprensión entre pares aparece de manera acotada y tardía. La calificación se determina por correspondencia literal con el descriptor y no por una impresión global favorable de la sesión. Para ello se distingue entre la presencia de una práctica y su calidad: una pregunta aislada, una respuesta breve o el cumplimiento material de una tarea no demuestran por sí solos comprensión, autonomía ni progresión. Se consideran la frecuencia de las oportunidades, la profundidad cognitiva solicitada, quién desarrolla el razonamiento y la manera en que la intervención docente modifica o amplía el desempeño estudiantil. También se atiende a la distribución de estas evidencias durante la clase, porque los niveles superiores requieren continuidad o sistematicidad y no solamente episodios puntuales. En este marco, las respuestas del curso se interpretan como evidencia de aprendizaje solo cuando hacen visible una explicación, aplicación, comparación, justificación, revisión o decisión vinculada al propósito de la clase. Las aprobaciones generales, reformulaciones docentes y reiteraciones de instrucciones se reconocen como apoyos, pero no se equiparan a retroalimentación elaborada si no orientan al estudiante a analizar su respuesta y mejorarla. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, este análisis se vincula con el dominio B cuando examina convivencia, confianza y equidad; con el dominio C cuando observa mediación, participación, monitoreo y evaluación formativa; y con el dominio A cuando valora coherencia, secuencia y criterios de logro. La evidencia se examina, además, desde una perspectiva inclusiva: interesa si las oportunidades alcanzan al curso, si permiten distintas formas de participación y si mantienen expectativas de aprendizaje para todos y todas. Por tanto, el nivel asignado reconoce lo efectivamente observable y delimita con precisión la condición que todavía falta para acceder al tramo siguiente. No se atribuyen intenciones, resultados o capacidades que no estén expresados en las interacciones, respuestas o productos consignados. Respecto del nivel inmediatamente superior, para alcanzar Competente la colaboración pedagógica entre pares debería observarse con claridad, mediante explicación, ayuda y elaboración conjunta vinculadas al texto. En consecuencia, el nivel Básico constituye el ajuste más preciso: reconoce las acciones pedagógicas que sí están presentes, pero evita convertir indicios parciales en evidencia de una práctica más profunda, autónoma o sistemática. Esta delimitación es relevante para la retroalimentación profesional, pues permite orientar la mejora hacia conductas concretas y verificables en una próxima observación, sin desestimar los recursos ya instalados. La progresión esperada no depende de aumentar la cantidad de actividades, sino de hacer más explícitos los criterios, utilizar mejor las respuestas del estudiantado, distribuir la responsabilidad cognitiva y comprobar qué aprendió cada estudiante. Así, la conclusión combina reconocimiento de fortalezas con una brecha específica y accionable, manteniendo un criterio técnico, exigente y basado exclusivamente en la clase observada.

Sugerencias de mejora

1. Estructurar parejas con la secuencia pienso, dibujo y cuento antes de cada puesta en común. Un integrante formula una predicción a partir de la ilustración y el otro actúa como detective de pistas; luego intercambian funciones en el siguiente fragmento. Ambos deben llegar a una respuesta conjunta que conserve la idea inicial y la evidencia encontrada en el texto. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Comprobar que la vocería incluya aportes de los dos niños y no sea una respuesta individual comentada solo ante la docente. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Convertir la selección con palitos en una oportunidad de diálogo entre pares. El estudiante escogido no responde de inmediato: elige un compañero, escucha su propuesta y construyen juntos una explicación con la fórmula pensamos que y nuestra pista es. Así se mantiene una distribución amplia de voces, pero se agrega colaboración cognitiva a la participación dirigida. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Registrar si las respuestas conjuntas contienen una idea compartida y una pista textual o visual identificable. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Diseñar una guía en pareja con pistas complementarias del cuento. Cada integrante recibe una pista diferente sobre el personaje o el problema; primero la interpreta y después debe enseñarla a su compañero. Solo al combinar ambas evidencias pueden formular la inferencia final. La dependencia recíproca evita que un niño complete toda la tarea mientras el otro observa. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Solicitar que ambos expliquen qué aportó su pista y cómo cambió la interpretación construida en conjunto. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Contribución de las actividades al logro de los objetivos

Nivel obtenido: 3. Competente

Descripción y fundamentación

El desempeño se clasifica en nivel Competente. En el indicador contribución de las actividades al logro de los objetivos, la rúbrica exige valorar la práctica a partir de condiciones observables y acumulativas. En esta clase, las actividades abordan elementos narrativos, formulación de predicciones, construcción de inferencias, búsqueda de pistas y conversación respetuosa. La secuencia desde conocimientos previos y portada hacia lectura guiada mantiene coherencia con el propósito. Se realizan verificaciones de algunas predicciones y respuestas, aunque el trabajo colaborativo y la comprobación final individual de todas las dimensiones del objetivo son breves. La calificación se determina por correspondencia literal con el descriptor y no por una impresión global favorable de la sesión. Para ello se distingue entre la presencia de una práctica y su calidad: una pregunta aislada, una respuesta breve o el cumplimiento material de una tarea no demuestran por sí solos comprensión, autonomía ni progresión. Se consideran la frecuencia de las oportunidades, la profundidad cognitiva solicitada, quién desarrolla el razonamiento y la manera en que la intervención docente modifica o amplía el desempeño estudiantil. También se atiende a la distribución de estas evidencias durante la clase, porque los niveles superiores requieren continuidad o sistematicidad y no solamente episodios puntuales. En este marco, las respuestas del curso se interpretan como evidencia de aprendizaje solo cuando hacen visible una explicación, aplicación, comparación, justificación, revisión o decisión vinculada al propósito de la clase. Las aprobaciones generales, reformulaciones docentes y reiteraciones de instrucciones se reconocen como apoyos, pero no se equiparan a retroalimentación elaborada si no orientan al estudiante a analizar su respuesta y mejorarla. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, este análisis se vincula con el dominio B cuando examina convivencia, confianza y equidad; con el dominio C cuando observa mediación, participación, monitoreo y evaluación formativa; y con el dominio A cuando valora coherencia, secuencia y criterios de logro. La evidencia se examina, además, desde una perspectiva inclusiva: interesa si las oportunidades alcanzan al curso, si permiten distintas formas de participación y si mantienen expectativas de aprendizaje para todos y todas. Por tanto, el nivel asignado reconoce lo efectivamente observable y delimita con precisión la condición que todavía falta para acceder al tramo siguiente. No se atribuyen intenciones, resultados o capacidades que no estén expresados en las interacciones, respuestas o productos consignados. Respecto del nivel inmediatamente superior, para alcanzar Destacado sería necesaria una progresión más autónoma y una verificación individual y completa de predicción, inferencia y participación respetuosa. En consecuencia, el nivel Competente constituye el ajuste más preciso: reconoce las acciones pedagógicas que sí están presentes, pero evita convertir indicios parciales en evidencia de una práctica más profunda, autónoma o sistemática. Esta delimitación es relevante para la retroalimentación profesional, pues permite orientar la mejora hacia conductas concretas y verificables en una próxima observación, sin desestimar los recursos ya instalados. La progresión esperada no depende de aumentar la cantidad de actividades, sino de hacer más explícitos los criterios, utilizar mejor las respuestas del estudiantado, distribuir la responsabilidad cognitiva y comprobar qué aprendió cada estudiante. Así, la conclusión combina reconocimiento de fortalezas con una brecha específica y accionable, manteniendo un criterio técnico, exigente y basado exclusivamente en la clase observada.

Sugerencias de mejora

1. Traducir el objetivo a cuatro criterios visibles para niños: predigo, muestro una pista, infiero y converso con respeto. Antes de leer, la docente modela un ejemplo corto; durante la historia, las parejas señalan qué criterio están usando; al terminar, cada estudiante elige una evidencia propia para cada uno. Esto preserva la coherencia entre comprensión narrativa y actitud de participación. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Revisar si el producto final permite verificar los cuatro criterios, y no solamente recordar hechos del cuento. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Organizar el tiempo en una progresión explícita desde la portada hasta la verificación final. La secuencia puede contemplar predicción inicial, lectura por segmentos, contraste con pistas, inferencia individual, comparación en pareja y cierre. Cada cambio de fase responde a una pregunta distinta, evitando que la conversación extensa reduzca el tiempo destinado a demostrar comprensión autónoma. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Usar una pauta de tiempo y asegurar que todos produzcan al menos una inferencia escrita o dibujada antes de socializar. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Incorporar al cierre una viñeta narrativa nueva y muy breve. Cada niño predice qué ocurrirá, subraya o señala una pista, completa la frase entonces infiero y escribe una forma respetuosa de responder a un compañero. Al ser un texto distinto, la actividad permite comprobar transferencia y separar el logro individual de la respuesta coral. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Clasificar los productos según confusión entre predicción e inferencia, ausencia de pista o dificultad para justificar. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

4. Promoción de habilidades que contribuyen al aprendizaje profundo

Nivel obtenido: 3. Competente

Descripción y fundamentación

El desempeño se clasifica en nivel Competente. En el indicador promoción de habilidades que contribuyen al aprendizaje profundo, la rúbrica exige valorar la práctica a partir de condiciones observables y acumulativas. En esta clase, los estudiantes predican, infieren y justifican usando la portada, el título y pistas del relato. En varias oportunidades explican por qué creen que algo sucederá o qué siente el personaje, lo que supera la simple recuperación literal. Sin embargo, la docente segmenta fuertemente las preguntas y en ocasiones completa el razonamiento o entrega la conclusión, de modo que la evaluación autónoma de alternativas y la reflexión metacognitiva no se sostienen para el nivel superior. La calificación se determina por correspondencia literal con el descriptor y no por una impresión global favorable de la sesión. Para ello se distingue entre la presencia de una práctica y su calidad: una pregunta aislada, una respuesta breve o el cumplimiento material de una tarea no demuestran por sí solos comprensión, autonomía ni progresión. Se consideran la frecuencia de las oportunidades, la profundidad cognitiva solicitada, quién desarrolla el razonamiento y la manera en que la intervención docente modifica o amplía el desempeño estudiantil. También se atiende a la distribución de estas evidencias durante la clase, porque los niveles superiores requieren continuidad o sistematicidad y no solamente episodios puntuales. En este marco, las respuestas del curso se interpretan como evidencia de aprendizaje solo cuando hacen visible una explicación, aplicación, comparación, justificación, revisión o decisión vinculada al propósito de la clase. Las aprobaciones generales, reformulaciones docentes y reiteraciones de instrucciones se reconocen como apoyos, pero no se equiparan a retroalimentación elaborada si no orientan al estudiante a analizar su respuesta y mejorarla. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, este análisis se vincula con el dominio B cuando examina convivencia, confianza y equidad; con el dominio C cuando observa mediación, participación, monitoreo y evaluación formativa; y con el dominio A cuando valora coherencia, secuencia y criterios de logro. La evidencia se examina, además, desde una perspectiva inclusiva: interesa si las oportunidades alcanzan al curso, si permiten distintas formas de participación y si mantienen expectativas de aprendizaje para todos y todas. Por tanto, el nivel asignado reconoce lo efectivamente observable y delimita con precisión la condición que todavía falta para acceder al tramo siguiente. No se atribuyen intenciones, resultados o capacidades que no estén expresados en las interacciones, respuestas o productos consignados. Respecto del nivel inmediatamente superior, para alcanzar Destacado los estudiantes deberían evaluar interpretaciones y regular sus estrategias lectoras con criterios explícitos y menor completamiento docente. En consecuencia, el nivel Competente constituye el ajuste más preciso: reconoce las acciones pedagógicas que sí están presentes, pero evita convertir indicios parciales en evidencia de una práctica más profunda, autónoma o sistemática. Esta delimitación es relevante para la retroalimentación profesional, pues permite orientar la mejora hacia conductas concretas y verificables en una próxima observación, sin desestimar los recursos ya instalados. La progresión esperada no depende de aumentar la cantidad de actividades, sino de hacer más explícitos los criterios, utilizar mejor las respuestas del estudiantado, distribuir la responsabilidad cognitiva y comprobar qué aprendió cada estudiante. Así, la conclusión combina reconocimiento de fortalezas con una brecha específica y accionable, manteniendo un criterio técnico, exigente y basado exclusivamente en la clase observada.

Sugerencias de mejora

1. Enseñar una escalera de inferencia con los pasos leo o veo, sé y entonces infiero. La docente modela una vez con una escena del cuento y luego retira gradualmente el apoyo: los estudiantes completan los tres peldaños para explicar una emoción o intención del personaje. La representación ayuda a distinguir una inferencia fundada de una adivinanza. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Examinar si la conclusión combina una pista del relato con conocimiento previo pertinente y si el niño puede explicar esa conexión. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con

una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Presentar dos predicciones plausibles sobre lo que hará la protagonista y pedir que el curso evalúe cuál está mejor sustentada. Las parejas buscan pistas en la portada, el título o un fragmento, marcan evidencia a favor y explican por qué la otra alternativa tiene menor respaldo. La tarea incorpora comparación y evaluación sin alejarse de las posibilidades lingüísticas de segundo básico. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Recoger una justificación oral o dibujada que nombre la opción elegida, la pista decisiva y una razón para descartar la otra. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Realizar una comparación metacognitiva entre la predicción inicial y lo que finalmente ocurrió. Cada estudiante identifica si mantuvo o cambió su idea, señala la pista que provocó el cambio y explica qué hará en una próxima lectura para formular mejores predicciones. La reflexión debe centrarse en la estrategia lectora y no en calificar la primera respuesta como buena o mala. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Conservar las dos versiones y verificar si el estudiante reconoce una decisión concreta tomada durante la lectura. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

5. Uso de conocimientos y experiencias de los/as estudiantes para el aprendizaje profundo

Nivel obtenido: 4. Destacado

Descripción y fundamentación

El desempeño se clasifica en nivel Destacado. En el indicador uso de conocimientos y experiencias de los/as estudiantes para el aprendizaje profundo, la rúbrica exige valorar la práctica a partir de condiciones observables y acumulativas. En esta clase, la clase activa conocimientos sobre la estructura narrativa e integra experiencias personales relacionadas con amarrarse los cordones, caerse, aprender a patinar, practicar y perseverar. Estas referencias reaparecen al interpretar decisiones y emociones de la protagonista, ayudando a conectar las pistas textuales con conocimientos del mundo. La reiteración pertinente en diferentes momentos amplía efectivamente la comprensión del relato. La calificación se determina por correspondencia literal con el descriptor y no por una impresión global favorable de la sesión. Para ello se distingue entre la presencia de una práctica y su calidad: una pregunta aislada, una respuesta breve o el cumplimiento material de una tarea no demuestran por sí solos comprensión, autonomía ni progresión. Se consideran la frecuencia de las oportunidades, la profundidad cognitiva solicitada, quién desarrolla el razonamiento y la manera en que la intervención docente modifica o amplía el desempeño estudiantil. También se atiende a la distribución de estas evidencias durante la clase, porque los niveles superiores requieren continuidad o sistematicidad y no solamente episodios puntuales. En este marco, las respuestas del curso se interpretan como evidencia de aprendizaje solo cuando hacen visible una explicación, aplicación, comparación, justificación, revisión o decisión vinculada al propósito de la clase. Las aprobaciones generales, reformulaciones docentes y reiteraciones de instrucciones se reconocen como apoyos, pero no se equiparan a retroalimentación elaborada si no orientan al estudiante a analizar su respuesta y mejorarla. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, este análisis se vincula con el dominio B cuando examina convivencia, confianza y equidad; con el dominio C cuando observa mediación, participación, monitoreo y evaluación formativa; y con el dominio A cuando valora coherencia, secuencia y criterios de logro. La evidencia se examina, además, desde una perspectiva inclusiva: interesa si las oportunidades alcanzan al curso, si permiten distintas formas de participación y si mantienen expectativas de aprendizaje para todos y todas. Por tanto, el nivel asignado reconoce lo efectivamente observable y delimita con precisión la condición que todavía falta para acceder al tramo siguiente. No se atribuyen intenciones, resultados o capacidades que no estén expresados en las interacciones, respuestas o productos consignados. Respecto del nivel inmediatamente superior, el nivel Destacado se acredita porque los conocimientos y experiencias se integran reiteradamente y profundizan la interpretación de personajes y acontecimientos. En consecuencia, el nivel Destacado constituye el ajuste más preciso: reconoce las acciones pedagógicas que sí están presentes, pero evita convertir indicios parciales en evidencia de una práctica más profunda, autónoma o sistemática. Esta delimitación es relevante para la retroalimentación profesional, pues permite orientar la mejora hacia conductas concretas y verificables en una próxima observación, sin desestimar los recursos ya instalados. La progresión esperada no depende de aumentar la cantidad de actividades, sino de hacer más explícitos los criterios, utilizar mejor las respuestas del estudiantado, distribuir la responsabilidad cognitiva y comprobar qué aprendió cada estudiante. Así, la conclusión combina reconocimiento de fortalezas con una brecha específica y accionable, manteniendo un criterio técnico, exigente y basado exclusivamente en la clase observada.

Sugerencias de mejora

1. Construir antes de leer un mapa acotado de experiencias relacionadas con aprender algo difícil. Los niños pueden mencionar amarrarse los cordones, andar en bicicleta, patinar o intentar nuevamente después de caer. Luego la docente recupera solo las experiencias pertinentes cuando el personaje enfrenta una dificultad, para que ayuden a comprender su motivación y perseverancia. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Preguntar qué parte de la experiencia permite interpretar una acción específica del personaje y qué parte no aporta evidencia. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra

ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Proponer microhistorias familiares para transferir la estrategia de inferencia. Después del cuento, pequeños relatos sobre el patio, la bicicleta o los cordones presentan una pista y omiten una emoción o consecuencia. Los estudiantes usan su experiencia, pero deben combinarla con lo que el texto dice para completar la información faltante. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Comparar respuestas y distinguir aquellas sustentadas en pista más experiencia de las que corresponden solamente a una opinión personal. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Pedir que cada estudiante cree una pista basada en una situación de su vida cotidiana. Un niño dibuja o escribe una acción observable, como guardar un casco o practicar varias veces, y su compañero formula una inferencia. Después, el autor confirma la intención y ambos revisan si la pista era suficiente o demasiado ambigua. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Evaluar si pueden explicar la diferencia entre contar la respuesta y entregar información que permite descubrirla. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

6. Uso de los desempeños de los/as estudiantes para favorecer el aprendizaje

Nivel obtenido: 3. Competente

Descripción y fundamentación

El desempeño se clasifica en nivel Competente. En el indicador uso de los desempeños de los/as estudiantes para favorecer el aprendizaje, la rúbrica exige valorar la práctica a partir de condiciones observables y acumulativas. En esta clase, la docente solicita pistas y razones, devuelve preguntas, invita a un compañero a ayudar y redirige respuestas incompletas en distintas oportunidades. Estas acciones permiten precisar predicciones e inferencias y ofrecen orientación basada en lo que los estudiantes dicen. En algunos casos, sin embargo, ella misma formula la conclusión antes de que el estudiante revise su respuesta; por ello el análisis y la comprobación de la mejora no son sistemáticos. La calificación se determina por correspondencia literal con el descriptor y no por una impresión global favorable de la sesión. Para ello se distingue entre la presencia de una práctica y su calidad: una pregunta aislada, una respuesta breve o el cumplimiento material de una tarea no demuestran por sí solos comprensión, autonomía ni progresión. Se consideran la frecuencia de las oportunidades, la profundidad cognitiva solicitada, quién desarrolla el razonamiento y la manera en que la intervención docente modifica o amplía el desempeño estudiantil. También se atiende a la distribución de estas evidencias durante la clase, porque los niveles superiores requieren continuidad o sistematicidad y no solamente episodios puntuales. En este marco, las respuestas del curso se interpretan como evidencia de aprendizaje solo cuando hacen visible una explicación, aplicación, comparación, justificación, revisión o decisión vinculada al propósito de la clase. Las aprobaciones generales, reformulaciones docentes y reiteraciones de instrucciones se reconocen como apoyos, pero no se equiparan a retroalimentación elaborada si no orientan al estudiante a analizar su respuesta y mejorarla. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, este análisis se vincula con el dominio B cuando examina convivencia, confianza y equidad; con el dominio C cuando observa mediación, participación, monitoreo y evaluación formativa; y con el dominio A cuando valora coherencia, secuencia y criterios de logro. La evidencia se examina, además, desde una perspectiva inclusiva: interesa si las oportunidades alcanzan al curso, si permiten distintas formas de participación y si mantienen expectativas de aprendizaje para todos y todas. Por tanto, el nivel asignado reconoce lo efectivamente observable y delimita con precisión la condición que todavía falta para acceder al tramo siguiente. No se atribuyen intenciones, resultados o capacidades que no estén expresados en las interacciones, respuestas o productos consignados. Respecto del nivel inmediatamente superior, para alcanzar Destacado la orientación tendría que conducir sistemáticamente a que los propios estudiantes analicen, revisen y comprueben la mejora de sus respuestas. En consecuencia, el nivel Competente constituye el ajuste más preciso: reconoce las acciones pedagógicas que sí están presentes, pero evita convertir indicios parciales en evidencia de una práctica más profunda, autónoma o sistemática. Esta delimitación es relevante para la retroalimentación profesional, pues permite orientar la mejora hacia conductas concretas y verificables en una próxima observación, sin desestimar los recursos ya instalados. La progresión esperada no depende de aumentar la cantidad de actividades, sino de hacer más explícitos los criterios, utilizar mejor las respuestas del estudiantado, distribuir la responsabilidad cognitiva y comprobar qué aprendió cada estudiante. Así, la conclusión combina reconocimiento de fortalezas con una brecha específica y accionable, manteniendo un criterio técnico, exigente y basado exclusivamente en la clase observada.

Sugerencias de mejora

1. Mantener la respuesta en el mismo estudiante mediante la secuencia repito, pregunto por la pista, espero y solicito mejorar. Si una inferencia es incompleta, la docente reproduce fielmente la idea, pregunta dónde se observa en el cuento y ofrece tiempo para revisar antes de reformular. Solo después invita a un par a aportar otra evidencia, sin reemplazar la voz inicial. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Registrar si el niño produce una segunda respuesta más precisa y puede nombrar qué cambió gracias a la pregunta recibida. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Analizar respuestas contrastantes de forma segura y concreta. La docente presenta dos afirmaciones sobre la emoción o decisión del personaje, sin identificar autores, y el curso aplica una lista de cotejo: tiene pista, usa lo que sabemos y explica la relación. Después, cada pareja corrige la alternativa menos fundamentada. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. La evidencia debe mostrar qué criterio faltaba y una nueva versión que incorpore exactamente ese elemento. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Llevar un registro breve de primera respuesta, pista utilizada y respuesta revisada para un grupo focal de estudiantes. Durante la lectura, la docente selecciona cuatro o cinco niños, anota su formulación inicial y ofrece una pregunta diferente según la necesidad: localizar evidencia, conectar conocimientos o precisar vocabulario. La información acumulada orienta el apoyo de la clase siguiente. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Comparar patrones para decidir quién requiere modelamiento, práctica adicional o una inferencia con mayor desafío. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

7. Promoción de la equidad de género en el aula

Nivel obtenido: 4. Destacado

Descripción y fundamentación

El desempeño se clasifica en nivel Destacado. En el indicador promoción de la equidad de género en el aula, la rúbrica exige valorar la práctica a partir de condiciones observables y acumulativas. En esta clase, la protagonista es una niña que practica skate, persevera y alcanza una meta. La docente pregunta explícitamente si este deporte es solo para hombres y los estudiantes rechazan esa idea, argumentando desde los intereses, la práctica y el esfuerzo. La conversación hace visible el estereotipo, permite cuestionarlo con participación del curso y lo conecta directamente con las acciones del personaje y el sentido del relato. La calificación se determina por correspondencia literal con el descriptor y no por una impresión global favorable de la sesión. Para ello se distingue entre la presencia de una práctica y su calidad: una pregunta aislada, una respuesta breve o el cumplimiento material de una tarea no demuestran por sí solos comprensión, autonomía ni progresión. Se consideran la frecuencia de las oportunidades, la profundidad cognitiva solicitada, quién desarrolla el razonamiento y la manera en que la intervención docente modifica o amplía el desempeño estudiantil. También se atiende a la distribución de estas evidencias durante la clase, porque los niveles superiores requieren continuidad o sistematicidad y no solamente episodios puntuales. En este marco, las respuestas del curso se interpretan como evidencia de aprendizaje solo cuando hacen visible una explicación, aplicación, comparación, justificación, revisión o decisión vinculada al propósito de la clase. Las aprobaciones generales, reformulaciones docentes y reiteraciones de instrucciones se reconocen como apoyos, pero no se equiparan a retroalimentación elaborada si no orientan al estudiante a analizar su respuesta y mejorarla. De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza, este análisis se vincula con el dominio B cuando examina convivencia, confianza y equidad; con el dominio C cuando observa mediación, participación, monitoreo y evaluación formativa; y con el dominio A cuando valora coherencia, secuencia y criterios de logro. La evidencia se examina, además, desde una perspectiva inclusiva: interesa si las oportunidades alcanzan al curso, si permiten distintas formas de participación y si mantienen expectativas de aprendizaje para todos y todas. Por tanto, el nivel asignado reconoce lo efectivamente observable y delimita con precisión la condición que todavía falta para acceder al tramo siguiente. No se atribuyen intenciones, resultados o capacidades que no estén expresados en las interacciones, respuestas o productos consignados. Respecto del nivel inmediatamente superior, el nivel Destacado se sostiene porque el estereotipo se explicita y el estudiantado participa en su cuestionamiento con razones vinculadas al relato. En consecuencia, el nivel Destacado constituye el ajuste más preciso: reconoce las acciones pedagógicas que sí están presentes, pero evita convertir indicios parciales en evidencia de una práctica más profunda, autónoma o sistemática. Esta delimitación es relevante para la retroalimentación profesional, pues permite orientar la mejora hacia conductas concretas y verificables en una próxima observación, sin desestimar los recursos ya instalados. La progresión esperada no depende de aumentar la cantidad de actividades, sino de hacer más explícitos los criterios, utilizar mejor las respuestas del estudiantado, distribuir la responsabilidad cognitiva y comprobar qué aprendió cada estudiante. Así, la conclusión combina reconocimiento de fortalezas con una brecha específica y accionable, manteniendo un criterio técnico, exigente y basado exclusivamente en la clase observada.

Sugerencias de mejora

1. Profundizar el cuestionamiento del estereotipo deportivo a partir de la experiencia de la protagonista. Las parejas analizan frases que otros personajes podrían decir sobre niñas y skate, deciden si son justas y las confrontan con acciones concretas de la historia: practicar, caer, perseverar y competir. Así, la conversación avanza desde declarar que todos pueden hasta explicar por qué el estereotipo es incorrecto y dañino. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Solicitar una respuesta que nombre el prejuicio, una evidencia del cuento y una consecuencia para quien lo recibe. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

2. Ampliar los referentes mediante imágenes o breves textos de niñas y niños en deportes diversos. El curso observa quién practica ballet, fútbol, skate o gimnasia y detecta cuándo anticipó una actividad según el género. La docente guía a distinguir gustos personales de expectativas sociales, conectando el análisis con la protagonista sin convertirlo en una lista aislada de ejemplos. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Registrar una idea que cada estudiante haya cambiado y la evidencia que le permitió cuestionar su primera suposición. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

3. Crear en parejas un final alternativo en el que los personajes se apoyen frente a un comentario estereotipado. Los estudiantes dibujan la escena, escriben una frase de respuesta respetuosa y explican cómo esa acción permite que niñas y niños participen según sus intereses y esfuerzo. La tarea integra comprensión narrativa, lenguaje oral y una acción concreta de equidad. La intervención debe explicitar qué harán los estudiantes, qué producto breve dejarán y cómo se usará ese producto para decidir el apoyo siguiente. Valorar si el final identifica el estereotipo, lo contradice con una razón y distribuye agencia entre personajes de distinto género. Esta forma de trabajo se vincula con los dominios A y C del Marco para la Buena Enseñanza, porque articula planificación, mediación y evaluación formativa. Conviene aplicarla con más de un estudiante o grupo, conservar una muestra inicial y otra ajustada, y cerrar con una explicación del cambio realizado. Así, la mejora podrá verificarse en el desempeño y no solo en la cantidad de respuestas o en el cumplimiento de la actividad.

Recomendaciones prioritarias

Priorizar participación y colaboración entre estudiantes; ambiente de aula; coherencia entre objetivo, actividades y uso del tiempo. Implementar criterios visibles, preguntas de seguimiento y una verificación individual breve para recoger evidencia de progreso y ajustar la enseñanza siguiente.

Tabla de resultados para Excel

Indicador	Concepto	Valor numérico
Ambiente de aula	Competente	3
Promoción de la participación de sus estudiantes	Básico	2
Contribución de las actividades al logro de los objetivos	Competente	3
Promoción de habilidades que contribuyen al aprendizaje profundo	Competente	3
Uso de conocimientos y experiencias de los/as estudiantes para el aprendizaje profundo	Destacado	4
Uso de los desempeños de los/as estudiantes para favorecer el aprendizaje	Competente	3
Promoción de la equidad de género en el aula	Destacado	4