



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

ESTUDIO SOBRE LAS EVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A  
LA COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PRESENTES EN EL  
CURRÍCULUM NACIONAL DE PRIMERO A CUARTO BÁSICO EN UN COLEGIO  
PARTICULAR DE LA ZONA ORIENTE DE SANTIAGO

Tesis para optar al grado de Magíster en Pedagogía

Por:  
NICOLÁS SEBASTIÁN COLLAO LÓPEZ

Profesora guía de Tesis: Gabriela de los Ángeles Barra González  
Doctora en Educación

**Santiago, Chile  
Agosto 2016**

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Bárbara, por existir, elegirnos y construir juntos, por enseñarme a amar y darme una nueva familia.*

*A Trinidad, porque el anhelo de conocerte me ha dado entusiasmo a enfrentar estos meses de mucho trabajo.*

*A mis padres porque son únicos, mis grandes orgullos y el ejemplo de que construir no es fácil, pero sí muy gratificante. ¿Y cómo no? porque me mostraron el cariño por educar.*

*A Gabriela, porque cayó del cielo, aprendí con cada sugerencia y comentario. Su generosidad sin duda me ayudó a mejorar.*

*A los profesores y al colegio, por su disposición y apertura.*

## INDICE

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN.....  | 1  |
| 2. CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....  | 5  |
| 2.1. Antecedentes.....  | 6  |
| 2.1.1. El proyecto pedagógico en el primer ciclo de la institución<br>objeto de estudio: la visión del lenguaje y el desafío de crear<br>nuevos lectores..... | 6  |
| 2.1.2. Dos factores que dialogan con el profesor: el currículum y la<br>evaluación.....   | 9  |
| 2.1.3. Algunos problemas de la evaluación en la Lectura.....  | 12 |
| 2.2. Problemática.....  | 13 |
| 2.3. Preguntas directrices.....   | 16 |
| 3. CAPÍTULO 3: OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICO.....   | 17 |
| 3.1. Objetivo general.....  | 18 |
| 3.2. Objetivos específicos.....   | 18 |
| 4. CAPÍTULO 4: ENMARCAMIENTO TEÓRICO.....   | 19 |
| 4.1. La evaluación y sus dimensiones .....  | 20 |
| 4.1.1. Enfoques evaluativos predominantes.....  | 21 |
| 4.1.2. Referentes y agentes de la evaluación: ¿Con qué se compara? y<br>¿Quién ejecuta la evaluación?.....  | 26 |
| 4.1.3. Las funciones o usos de la evaluación en el contexto de<br>enseñanza y aprendizaje.....  | 29 |
| 4.1.4. Los criterios de validez en la evaluación.....   | 32 |
| 4.2. Las prácticas y saberes docentes.....  | 34 |
| 4.2.1. La práctica pedagógica.....  | 34 |
| 4.2.2. Los saberes pedagógicos.....   | 35 |
| 4.3. Enfoques de lectura presentes en el currículum nacional.....   | 37 |
| 4.3.1. El enfoque interactivo o integrado.....  | 37 |

|   |    |
|---|----|
| 4.3.2. Conciencia fonológica, fluidez, vocabulario y estrategias metacognitivas: Un trabajo en conjunto hacia la comprensión..... | 39 |
| 4.4. Competencias de lectura y estrategias de comprensión ¿Cómo se articulan?.....  | 41 |
| 4.4.1. Competencia lectora y significancia de la lectura.....   | 42 |
| 4.4.2. El lector y las estrategias de comprensión de textos.....  | 43 |
| 4.4.3. Las estrategias de comprensión explicitadas en el currículum nacional en primer ciclo.....                                 | 45 |
| 4.5. La evaluación y la lectura.....  | 48 |
| 4.5.1. La evaluación de la comprensión de lectura.....  | 48 |
| 4.5.2. Prácticas en la evaluación de la lectura.....  | 49 |
| 5. CAPÍTULO 5: DISEÑO METODOLÓGICO.....   | 51 |
| 5.1. Enfoque Investigativo.....   | 52 |
| 5.2. Selección de participantes y campo.....  | 53 |
| 5.3. Estrategias de recolección de información y actividades.....   | 54 |
| 5.3.1. Observación participante.....  | 54 |
| 5.3.2. Entrevistas focalizadas.....   | 55 |
| 5.3.3. Revisión de documentos.....  | 57 |
| 5.3.4. Etapas de levantamiento de información.....  | 57 |
| 5.4. Estrategias de análisis del material de investigación.....   | 58 |
| 5.4.1. Análisis de las entrevistas.....   | 59 |
| 5.4.2. Análisis de las observaciones de clases.....   | 62 |
| 5.4.3. Análisis de los documentos.....  | 64 |
| 6. CAPÍTULO 6: HALLAZGOS.....   | 68 |
| 6.1. Análisis de las entrevistas a los docentes.....  | 69 |
| 6.1.1. Percepciones respecto a las competencias de lectura de sus estudiantes.....  | 70 |
| 6.1.2. Prácticas docentes en torno a la enseñanza de la lectura.....  | 71 |
| 6.1.3. Prácticas evaluativas.....   | 72 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1.4. Percepciones de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje..... | 75  |
| 6.1.5. Competencias de los profesores sobre evaluación.....                      | 78  |
| 6.1.6. Prácticas de gestión pedagógica institucional.....                        | 79  |
| 6.2. Análisis de las observaciones de clases.....                                | 81  |
| 6.2.1. Observación de clases: la implementación curricular.....                  | 82  |
| 6.2.2. Observación de clases: el monitoreo del logro de los aprendizajes.....    | 83  |
| 6.2.3. Observación de clases: estrategias metodológicas.....                     | 86  |
| 6.2.3.1. Momento antes de la lectura.....  | 86  |
| 6.2.3.2. Momento durante la lectura.....   | 89  |
| 6.2.3.3. Momento después de la lectura.....                                      | 92  |
| 6.3. Análisis de la revisión de documentos pedagógicos.....                      | 94  |
| 6.3.1. Análisis de las planificaciones de unidad o periodo.....                  | 94  |
| 6.3.1.1. Primero básico.....   | 95  |
| 6.3.1.2. Segundo básico.....   | 96  |
| 6.3.1.3. Tercero básico.....   | 97  |
| 6.3.1.4. Cuarto básico.....  | 98  |
| 6.3.2. Análisis de las planificaciones semanales/clase a clase.....              | 99  |
| 6.3.2.1. Primero básico.....   | 101 |
| 6.3.2.2. Segundo básico.....   | 101 |
| 6.3.2.3. Tercero básico.....   | 102 |
| 6.3.2.4. Cuarto básico.....  | 103 |
| 6.3.3. Análisis de las evaluaciones escritas.....                                | 104 |
| 6.3.3.1. Primero básico.....   | 105 |
| 6.3.3.2. Segundo básico.....   | 110 |
| 6.3.3.2.1. Primera prueba escrita.....   | 110 |
| 6.3.3.2.2. Segunda prueba escrita.....   | 115 |
| 6.3.3.3. Tercero básico.....   | 120 |
| 6.3.3.4. Cuarto básico.....  | 125 |
| 6.3.3.4.1. Primera prueba escrita.....   | 126 |

|   |            |
|---|------------|
| 6.3.3.4.2. Segunda prueba escrita.....  | 131        |
| <b>7. CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....</b>   | <b>137</b> |
| 7.1. Caracterización de las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de lectura que utilizan los profesores del primer ciclo.....   | 139        |
| 7.2. Semejanzas y diferencias en las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de lectura que utilizan los profesores en primero y segundo básico, y en tercero y cuarto básico.....                             | 141        |
| 7.3. Relación existente entre las competencias de lectura que se evalúan en el aula con las que declara el currículum nacional.....   | 144        |
| 7.4. Nivel de validez de contenido e instruccional que tienen los instrumentos de evaluación que los profesores de primer ciclo básico utilizan para evaluar las competencias de comprensión de lectura de sus estudiantes..... | 150        |
| 7.5. Reflexiones finales: Limitaciones, sugerencias, y proyecciones en torno al estudio.....  | 153        |
| <b>8. BIBLIOGRAFÍA.....</b>   | <b>158</b> |
| <b>9. ANEXOS.....</b>   | <b>165</b> |
| 9.1. Cartas de autorización y colaboración.....   | 166        |
| 9.2. Entrevistas.....   | 171        |
| 9.2.1. Entrevista profesor primero básico.....  | 171        |
| 9.2.2. Entrevista profesor segundo básico.....  | 179        |
| 9.2.3. Entrevista profesor tercero básico.....  | 185        |
| 9.2.4. Entrevista profesor cuarto básico.....   | 193        |
| 9.3. Matriz para el análisis de entrevistas.....  | 201        |
| 9.4. Observaciones de clases.....   | 236        |
| 9.4.1. Formulario de validación del instrumento para la observación de clases.....  | 236        |
| 9.4.2. Pauta de observación clase primero básico.....   | 244        |
| 9.4.3. Pauta de observación clase segundo básico.....   | 251        |
| 9.4.4. Pauta de observación clase tercero básico.....   | 257        |

|   |     |
|---|-----|
| 9.4.5. Pauta de observación clase cuarto básico.....  | 264 |
| 9.5. Revisión de documentos.....  | 271 |
| 9.5.1. Planificaciones.....   | 271 |
| 9.5.2. Matriz para el análisis de documentos.....   | 275 |
| 9.5.2.1. Planificaciones por periodo.....   | 275 |
| 9.5.2.2. Diseño o planificación semanal/clase a clase.....                                      | 280 |
| 9.5.3. Evaluaciones.....  | 285 |
| 9.5.3.1. Matriz para el análisis de las pruebas escritas/validez de contenido.....              | 287 |
| 9.5.3.2. Matriz para el análisis de las pruebas escritas/estrategias de evaluación usadas. .... | 302 |

## INDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1: Procesos de procesos de comprensión de lectura en PIRLS.....  | 44  |
| Tabla 2: Matriz para el análisis de las entrevistas.....   | 60  |
| Tabla 3: Matriz para el análisis de las entrevistas con citas de entrevistad.....                                      | 61  |
| Tabla 4: Indicadores y descriptores de evaluación.....   | 63  |
| Tabla 5: Matriz de análisis de planificación de unidad/periodo.....  | 65  |
| Tabla 6: Matriz de análisis de planificación semanal/clase a clase.....  | 66  |
| Tabla 7: Matriz de análisis de evaluaciones escritas.....  | 66  |
| Tabla 8: Discursos y supuestos de los docentes en torno a las prácticas de evaluación.....                             | 72  |
| Tabla 9: Discursos y supuestos de los docentes en torno a las prácticas de evaluación que consideran beneficiosos..... | 76  |
| Tabla 10: Resumen subdimensión implementación curricular.....  | 82  |
| Tabla 11: Resumen monitoreo del logro de los aprendizajes.....   | 84  |
| Tabla 12: Resumen estrategias metodológicas, momento antes de la lectura.....  | 87  |
| Tabla 13: Resumen estrategias metodológicas, momento durante de la lectura.....  | 89  |
| Tabla 14: Resumen estrategias metodológicas, momento después de la lectura.....  | 92  |
| Tabla 15: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula de primero básico.....            | 145 |
| Tabla 16: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula de segundo básico.....            | 146 |
| Tabla 17: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula de tercero básico.....            | 147 |
| Tabla 18: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula de cuarto básico.....             | 148 |
| Tabla 19 : Ítems que abordan objetivos de aprendizaje no considerados en la planificación.....                         | 151 |

# **CAPÍTULO 1**

## **INTRODUCCIÓN**

Hoy en día, tal vez la evaluación sea uno de los elementos que provoca mayor tensión en el quehacer diario de los profesores a nivel nacional. Ya sea la evaluación del aula o las evaluaciones externas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), han puesto un peso difícil de soportar para los docentes y en importante medida, también para los estudiantes. En esta carrera por el rendimiento y la mejoría en los aprendizajes de los estudiantes, se ha puesto el acento en la Lectura, argumentando que ella es la piedra angular y llave de acceso a la comprensión y al conocimiento en general. Planteado esto, los dilemas son serios; mientras que los enfoques didácticos integrados y socioculturales de la lectura ganan terreno vigorosamente en las aulas, por otro lado, la presión por el pragmatismo y el cognitivismo de las pruebas estandarizadas ponen en jaque el trabajo de profesores y profesoras en el aula. Estas tensiones que se viven en muchas aulas del país, no son ajenas en los colegios particulares de los sectores altos de la capital.

Tal vez un punto medio entre las tensiones que se dan entre la evaluación y la Lectura esté proporcionado por la aparición del concepto de competencias de lectura, concepto que por supuesto engloba los procesos de comprensión, pero que también abarca los propósitos con los que el lector se relaciona con los textos y las actitudes que se desarrollan a partir de ella.

La siguiente investigación trata sobre las competencias de comprensión de lectura que promueve el currículum, presentes en los instrumentos e instancias evaluativas de niños del primer ciclo básico en un colegio particular de la zona oriente de Santiago. El interés por este tema nace de una preocupación colectiva de parte de los profesores de este colegio por mejorar los desempeños de los estudiantes respecto a sus competencias de lectura, y a su rol de lectores activos en un mundo dinámico, en una sociedad letrada y donde se hace indispensable transformar la información en conocimiento.

En la primera parte de este documento, se presentan algunos antecedentes contextuales que permiten entender con mayor claridad cuáles son las condiciones y motivaciones que permiten el surgimiento de esta investigación, así como desarrollar resumidamente cuales son algunas de las ideas centrales involucradas en la problemática, para luego definir las preguntas y objetivos que orientan la investigación.

En el enmarcamiento teórico se abordan los conceptos más relevantes de este proceso, intentando cubrir aquellos elementos más centrales que se anuncian en los objetivos, para luego dejar claro cuál es la posición del investigador respecto a ellos. Los temas a desarrollar son los enfoques de lectura presentes en el currículum nacional, donde se describe el enfoque equilibrado y de las macrohabilidades del lenguaje especificadas en los ajustes del año 2012. Después se hace una revisión respecto al concepto de competencias de lectura y las estrategias de comprensión para luego contextualizarlas al marco curricular. Luego, se tratan algunas ideas relevantes en la evaluación y su vinculación con la lectura.

En el capítulo siguiente, se explica el diseño metodológico que guiará la investigación. Aquí se explicitará el enfoque metodológico que la sustenta, el campo y los participantes en ella, las estrategias de muestreo, para luego abordar los métodos de recolección de información, definiendo los objetivos que la orientan y los participantes en cada una de estas etapas.

Luego, en la fase de recolección de datos y presentación de los principales hallazgos se realizará una mirada más exhaustiva respecto a los entrevistas realizadas a los profesores, para seguir con el análisis de las clases que fueron observadas a partir de algunos criterios a fines con los propósitos de este estudio, para después complementar esta información con la revisión de algunos documentos pedagógicos de relevancia como son las planificaciones de

unidad o periodo, las planificaciones semanales/clase a clase y por supuesto, las evaluaciones escritas aplicadas en los niveles de primero a cuarto básico.

Para terminar, se establecerán algunas de las principales conclusiones a las que se llegaron después de llevar a cabo el proceso de investigación y el posterior análisis de los datos recopilados. Estas conclusiones, están organizadas siguiendo los mismos objetivos que guiaron la investigación con la intención de dar respuesta y explicación a los fenómenos de mayor interés para el investigador. Finalmente, se complementa con algunas reflexiones finales que apuntan principalmente a complementar el análisis previo con una mirada más aguda respecto a las debilidades y fortalezas encontradas y posibles caminos de mejora de la realidad estudiada.

Al cierre, se encuentra toda la bibliografía consultada y que sirve para dar sustento al estudio, además de los anexos que pueden ser consultados para encontrar mayor información, sobre todo respecto a lo correspondiente a la recolección de información.

## **CAPÍTULO 2**

# **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **2.1. Antecedentes**

### **2.1.1. El proyecto pedagógico en el primer ciclo de la institución objeto de estudio: la visión del lenguaje y el desafío de crear nuevo lectores**

La institución que será objeto de estudio corresponde a un colegio particular pagado ubicado en la comuna de Vitacura. Esta institución escolar está dirigida por laicos y la dirección espiritual está encomendada a una prelatura religiosa, sin embargo, no es considerado un colegio religioso como tal. Este colegio atiende a más de 1400 estudiantes varones, posee 3 cursos por nivel, con un promedio de 35 alumnos por curso, desde primero básico a cuarto medio, consta con una planta de más de 120 profesores, donde todos son varones, y funciona bajo el régimen de jornada escolar completa. Organizativamente el colegio se conforma en 3 ciclos. El Primer Ciclo va desde primero a cuarto básico, el Segundo Ciclo desde quinto a octavo básico y el Tercer Ciclo desde primero a cuarto medio.

Hace 8 años se comenzó a desarrollar un proyecto en el primer ciclo básico llamado “Proyecto Educativo Integral SEDUC” (PEIS). Este proyecto concentra variadas metodologías de educación personalizada, unidades temáticas, trabajos de centro, entre otras, todo enmarcado bajo el desarrollo de las habilidades del lenguaje. Junto con ello y desde el segundo año de implementación del PEIS, se decidió trabajar con un proyecto de origen norteamericano llamado “Collaborative Language and Literacy Instruction Project” (CLLIP) con el objetivo de profundizar el manejo del área del lenguaje tanto en los profesores como en los estudiantes. Este proyecto, que define trabajar en cinco habilidades clave del lenguaje (procesamiento fonológico, fluidez, comprensión, vocabulario y escritura) se traduce en un entrenamiento para todos los profesores del primer ciclo, además de un acompañamiento por tutores, grabaciones de clase, revisión de planificaciones, entre otras (Kim y Pallante, 2010). Como es de suponer, este proyecto educativo basado en el lenguaje está teñido por una visión y un enfoque que tiene un correlato acorde en el contexto nacional.

La enseñanza del lenguaje ha sufrido en los últimos 30 años un cambio esencial y necesario que se ha visto reflejado en el currículum nacional. En él se adopta un enfoque donde se entiende que el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, supone un núcleo compuesto por variadas e importantes macrohabilidades: en la oralidad se posicionan escuchar y hablar, mientras que en lenguaje escrito se sitúan la lectura y la escritura (Cassany, Luna, Sanz, 2003). Este enfoque del lenguaje corresponde al un modelo balanceado o equilibrado de lectura y escritura que considera el desarrollo tanto de destrezas como de habilidades bajo una perspectiva centrada en la comunicación (Solís, Suzuky y Baeza, 2011; Swartz, 2010; Castells, 2009; Baeza, 2006; Cassany et al, 2003; Allende y Condemarín, 2002; ). Bajo esta visión del lenguaje se promueven experiencias de aprendizaje donde se espera que los niños logren destrezas tales como la decodificación y la reproducción grafomotriz de las letras de nuestro alfabeto (grafemas), pero además, valida la incorporación de diferentes tipos de textos reales, significativos y pertinentes a la edad y cuyas palabras van más allá de la secuencia escogida para presentar las letras pues, bajo esta perspectiva se asume que la exposición de los niños a textos auténticos y a un mundo letrado, permite que ellos comprendan cómo se organiza y funciona nuestro idioma. Por otra parte, el modelo equilibrado propone la enseñanza explícita de habilidades centradas en la comprensión lectora, entendiendo que la decodificación no es un elemento previo a la comprensión, sino que se deben desarrollar en conjunto.

Como complemento a esta visión que promueve el currículum nacional, se observan pequeños matices en las Bases Curriculares del 2012 entregadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), referentes al concepto de competencia lectora:

Los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionando sus

conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura. De acuerdo con esta visión, la enseñanza en la educación básica debe asegurar que el niño está en las mejores condiciones para comprender un texto (p. 3).

En este sentido, algunos autores como Isabel Solé (2012) concuerdan en que el desarrollo de la competencia lectora y esta nueva concepción del sujeto lector, no supone un entramado previo de aprendizaje para su adquisición, más bien reclama que ella (la competencia lectora) puede comenzar a construirse desde las primeras edades, ya sea en el día a día, en la familia, la escuela, vinculada a un uso funcional o simplemente para el disfrute, visión a la cual también se adhiere en el currículum nacional; “Esta aproximación se basa en la experiencia universal de la adquisición y el desarrollo de la lengua materna, que resulta de la interacción con otros en una diversidad de situaciones comunicativas durante todo el proceso de crecimiento de la persona” (MINEDUC, 2013, p. 31).

Así mismo, esta autora promueve que estos enfoques tengan un correlato en propuestas educativas ambiciosas, en donde se busque que el acto de leer esté al alcance y sea logrado por todos, basado en la generación de diversas estrategias de enseñanza y de ayuda, aun cuando existan diferencias culturales, sociales y personales entre los estudiantes. Finalmente, Solé (2012) es enfática al plantear que este renovado sentido respecto a la lectura se contrapone a visiones reduccionistas o instrumentales de la lectura en cuanto plantea que “...la competencia lectora se aleja de la perspectiva tradicional y mecanicista; incorpora conocimientos proporcionados por la psicología cognitiva, pero trasciende su carácter frío e individual, añadiéndole como elementos constitutivos la dimensión afectiva y su carácter social” (p. 50).

### **2.1.2. Dos factores que dialogan con el profesor: el currículum y la evaluación**

La relación entre evaluación y aprendizajes ha sido un espacio de amplio debate en los últimos años. En el afán de dar cuenta de logros y objetivos alcanzados, la evaluación, como lo sustenta la teoría, no sólo debe apuntar a entregar resultados o información cuantificable sobre el rendimiento escolar de los estudiantes sino que también, debe ser de carácter formativa involucrando a docentes, centros educativos e instituciones que imparten educación (Shepard, 2006). Por lo tanto, el análisis de la evaluación de los estudiantes se debe plantear tanto, desde el nivel individual, como por ejemplo desde el perfil docente, donde los resultados que la evaluación proyecte "...debe hacer reflexionar al profesor con el fin de ajustar el proceso didáctico" (Barberà, 1998, p. 36), así mismo este proceso también se debería realizar a nivel global y estructural.

Este proceso global y estructural, se refiere al rol que la evaluación tiene dentro del proceso de diseño, implementación y actualización del currículum nacional (Magendzo, 2008). Así, uno de los roles predominantes de la evaluación a nivel país en el proceso de implementación del currículum es la sistematicidad de la información que arroja, ya que esta se emplea en muchos niveles y con una periodicidad (anualmente) muy exhaustiva. Se puede decir entonces, que una evaluación externa como el SIMCE cumple un rol formativo en la medida en que también entrega información a las instituciones escolares y a los docentes respecto a los procesos pedagógicos. Tal y como lo plantea Magendzo (2008): "Además, contribuyen a retroinformar los procesos pedagógicos y motivar a los docentes para que participen de evaluaciones formativas al interior de sus instituciones escolares" (p. 241). Esta es una idea importante, ya que resulta difícil obviar la capacidad, que hoy en día, estas evaluaciones externas tienen para influenciar las prácticas pedagógicas de los docentes y en definitiva, de los aprendizajes de niños y niñas.

En la etapa de actualización del currículum la evaluación también juega un rol esencial ya que entrega información constante y validada, así mismo lo plantea el autor ya mencionado, en la medida que "...los sistemas centrales han ideado mecanismos estables y continuados de evaluación que proveen de información rápida, válida y confiable." (Magendzo, 2008, p. 242). Es precisamente por el carácter dinámico que tiene el currículum, condicionado por las distintas demandas a las que está sujeto, es que se transforma en un instrumento que sufre constantes cambios, tal y como lo vemos actualmente con la nuevas bases curriculares de primero a sexto básico.

Aún con todas estas tensiones que presenta el desarrollo del currículum, en el caso de Chile, los últimos ajustes al marco no han significado una reforma propiamente tal, ya que se ha mantenido el enfoque orientado hacia el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que son relevantes para el desenvolvimiento personal, social y laboral de las personas en el contexto sociocultural actual (Magendzo, 2008). Sin embargo, esta actualización curricular sí trae consigo cambios importantes en enfoques metodológicos, como ocurre en Matemática o nuevos énfasis como ocurre en Lenguaje y Comunicación, específicamente con la Lectura.

Volviendo a la evaluación, existen múltiples temas que son relevantes a considerar, pero poco abordados en la discusiones profesionales respecto a la relación entre aprendizaje y evaluación. Uno de ellos es la relación existente entre objetivos de la enseñanza, la planificación y la evaluación en el aula. Existe cierta coincidencia en que históricamente la evaluación tuvo una relación errada con el proceso de enseñanza, ya que muchas veces la evaluación se centraba en lo que era más fácil de observar o medir, en vez de mirar o medir aquello que realmente era importante (Wiggins y McTighe, 1998, en Shepard, 2006), Estos autores plantean que abordar la evaluación considerando tanto los objetivos como la planificación es una excelente forma de generar buenos aprendizajes, en contraposición a una enseñanza que se mueva en búsqueda de actividades

interesantes de forma prioritaria. En este sentido, la autora plantea un “proceso de planificación hacia atrás” (Wiggins y McTighe, 1998, en Shepard, 2006. p. 21) donde a partir de los objetivos de la enseñanza se cuestiona acerca de cuáles podrían ser las acciones o evidencias que podrían realizar los niños que demostrarían aprendizaje, para luego planificar actividades tendientes a desarrollar los aprendizajes definidos. Esta propuesta es interesante ya que podría ayudar a evitar problemas de validez en los instrumentos que preparan los profesores para evaluar a sus estudiantes.

Otro aspecto interesante a considerar respecto a la evaluación, tiene relación con cuáles son los parámetros que los profesores utilizan comúnmente para evaluar a sus estudiantes. Referido a estas temáticas la autora Elena Barberà (1999), establece una clasificación que orienta a los profesores respecto a la pregunta ¿en relación con qué se está evaluando? o ¿cuáles son los referentes que están guiando la evaluación? En esta dirección define la existencia de dos referentes; *referente externo* (valoración respecto a un criterio común relativo a todos los estudiantes) y *referente interno* (valoración centrada en el alumno y sus propias capacidades individuales). Respecto al primero se desprenden dos categorías a saber, la primera es una evaluación de tipo normativa, en donde se valora a cada estudiante de la clase teniendo como referente al grupo de curso del cual es parte. La segunda es una evaluación de tipo criterial en donde se valora a los niños considerando criterios preestablecidos y bien definidos. Respecto a la evaluación con referente interno, encontramos la centrada en el alumno, esta valora a niños y niñas según las capacidades que cada uno de ellos haya demostrado (Barberá, 1999). Ambos elementos de la evaluación planteados son interesantes de mirar ya que se refieren a tensiones cotidianas que tienen los profesores al momento de evaluar a sus estudiantes y que pueden estar incidiendo directamente en aprendizajes tan esenciales como la lectura.

### **2.1.3. Algunos problemas de la evaluación en la Lectura**

En relación al enfoque de lectura predominante resulta necesario hallar algunas señales respecto a cómo y a qué elementos están evaluando los profesores en el aula. En esta dirección, se encuentra un estudio realizado por Prieto y Contreras (2008) que sintetiza varias investigaciones tanto nacionales como internacionales respecto a los sentidos y creencias que orientan las prácticas evaluativas de profesores. Aquí se plantean interesantes pistas respecto hacia donde está dirigida la evaluación en el área de lenguaje y como esto puede estar incidiendo en niños y niñas de primer ciclo básico.

En Chile, se encontró que la mayoría de los profesores de esta trascendental área desarrollan instrumentos evaluativos que apuntan a una comprensión literal de los textos. Ellos se centran en el reconocimiento de características y acciones de personas, descripción de escenarios y situaciones tal como aparecen escritos, dando muy poco espacio a que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones con su conocimiento o experiencia. Así mismo, encontraron que los espacios para escribir respuestas abiertas tenían una extensión de entre 2 a 4,5 líneas, y que ejercicios como la construcción de mapas, preparar presentaciones o hacer dibujos, no superaba el 1%. Las principales conclusiones respecto a este aspecto del currículum, fueron que en su enorme mayoría las prácticas evaluativas de los profesores estaban en directa contradicción respecto a sus postulados previos de la lectura (muy similares a los expresados en el currículum), y orientadas más bien a una racionalidad instrumental, sin dar espacio en sus instrumentos al desarrollo de aprendizajes ligados a la realización de inferencias, interpretación de significado, pensamiento creativo o al análisis crítico (Prieto y Contreras, 2008).

Estas señales que envían las practicas evaluativas en el contexto nacional son preocupantes, más si las contrastamos con los enfoques evaluativos más contemporáneos como es el de la Evaluación Auténtica (Medina y Condemarín,

2000) donde se expresa claramente cierta resistencia a la preponderancia tan marcada de instancia evaluativas de lápiz y papel, ya que estas no contribuyen a un rol activo de parte de los estudiantes en la construcción de los aprendizajes, la mayoría de las veces entregan información respecto a un momento más terminal y difícilmente ilustran al profesor respecto a los procesos de aprendizaje de niñas y niños. En contraparte, las mismas autoras plantean que poner la mirada de la evaluación en las competencias se adapta de mejor manera a las características socio-culturales del mundo de hoy, entre los que también se consideran factores claves como los diversos ritmos y estilos de aprendizaje y capitales culturales de estudiantes, con un grado de heterogeneidad cada vez más evidente. En esta dirección, otro documento de Medina (s.f.), plantea que "...la construcción y evaluación de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas culturales de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas..." ( p. 8).

Teniendo en cuenta estos antecedentes resulta interesante mirar en el aula cuales son mecanismos de evaluación que se utilizan y cuáles son los aprendizajes que se consideran relevantes en el caso de la lectura. Tal vez teniendo este tipo de información se puedan buscar asociaciones con otros factores relevantes dentro del trabajo pedagógico que inciden en los procesos de aprendizaje de la lectura.

## **2.2. Problemática**

En las páginas previas se ha hecho un análisis somero respecto de algunos elementos importantes en el trabajo pedagógico de los profesores como los lugares en los que se sitúa su práctica, enfoques didácticos a los que adhiere, el currículum que lo guía y cuáles son las prácticas evaluativas que utiliza para recoger información respecto de los avances de sus estudiantes. Ahora, pareciera ser que varios de estos elementos, a veces, tan determinantes en la práctica diaria pasaran a segundo plano en el ajeteo diario de los profesores en una institución

escolar, más aún en estos momentos en donde existen tantas presiones sociales por el rendimiento que alcanzan los colegios en las distintas mediciones a las que son expuestos (Centro de Estudios MINEDUC, 2012).

Esta realidad no es ajena a los colegios particulares, ni tampoco a la institución que es objeto de esta investigación. Considerando el fuerte énfasis que tiene el desarrollo del Lenguaje en el proyecto pedagógico que se utiliza en la institución en los niveles de primero a cuarto básico, llama la atención que desde la implementación de este proyecto los resultados de pruebas como el SIMCE en Cuarto Básico han descendido en Lectura, manteniéndose estables en Matemática, Ciencias Naturales y Sociales.

Hace dos años, junto con cambios en la dirección de la institución, se observó una mejoría en los puntajes de estas pruebas externas por parte del resto de los colegios que pertenecen a la organización que agrupa al centro educativo en estudio (que está conformado por otros siete colegios). De pronto, los resultados en estas mediciones han tomado mayor importancia. Es así, como parte del equipo de cuarto básico he participado de conversaciones donde se ha intentado buscar respuestas ante estos resultados. Una de las ideas que han surgido en estas conversaciones respecto a los bajos resultados en Lectura se desprende de la idea de que los profesores dedican mucho tiempo a realizar actividades de lectura para desarrollar la fluidez, como las Lecturas Compartidas (LC) o de modelaje como la Lectura en Voz Alta (LVA) y la LC, dedicando poco tiempo a acompañar la lectura individual de sus estudiantes y con ello monitorear e intencionar el uso de estrategias de comprensión.

Así mismo, se planteó la idea de que, aunque se dedica mucho tiempo a la lectura, en formatos como la LC y la LVA, el rol que tiene en las evaluaciones e instrumentos no está bien definido, siendo muy leve en primero y segundo básico, y que en tercero y cuarto básico está centrado en la evaluación de destrezas, manejo de la lengua y habilidades básicas (lectura a nivel textual y en algunos

casos, inferencial). Simultáneamente, en algunas conversaciones con profesores especialistas en otras áreas de aprendizaje, surgió la inquietud de la poca experticia que se notaba en los distintos niveles respecto a la creación de instrumentos de evaluación desafiantes para los estudiantes y pertinentes con el marco curricular vigente en área de Lenguaje. Sumado a esto, el investigador considera que existe una preponderancia muy marcada respecto al enfoque del proyecto y de las actividades metodológicas que propone, pudiendo esto traducirse en que los profesores no tienen como referente principal al currículum prescrito (bases curriculares y estándares de aprendizaje) como referente principal para sus planificaciones y evaluaciones, además de presentar poca claridad respecto a las metas de aprendizaje a alcanzar respecto a lectura e información poco vaga o acertada en relación a la realidad de los estudiantes respecto a esta competencia.

A la luz de estos antecedentes, pareciera relevante lograr identificar de manera más exacta y objetiva cuáles son las prácticas evaluativas que usan los profesores en el trabajo de aula para revisar los avances en el logro de las competencias de lectura que tienen sus estudiantes. Teniendo claro estos factores se aclararían algunas cuestiones respecto cuáles son los enfoques de Lectura a los que adhieren los distintos docentes, a donde ponen los énfasis, que nivel de manejo curricular tienen respecto al área, entre otros temas, para luego iniciar iniciativas de mejora en las practicas evaluativas de los docentes, reorientar el trabajo del proyecto pedagógico y el apoyo externo que se ofrece a los profesores precisamente en área de Lenguaje.

### **2.3. Preguntas directrices**

**Como consecuencia de lo planteado en los apartados anteriores, es que se plantea la siguiente pregunta:**

- ¿Cómo son las prácticas de evaluación que utilizan los profesores para evaluar las competencias de comprensión de Lectura definidas en el currículum nacional y que deben ser aprendidas por los estudiantes de Primer Ciclo Básico en un colegio particular del sector oriente de Santiago?

Esta pregunta general se busca responder por medio de las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que los profesores utilizan para evaluar las competencias de comprensión Lectura de sus estudiantes?
- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de Lectura que utilizan los profesores de Primer Ciclo Básico con sus estudiantes?
- ¿Cuál es la relación que existen entre las competencias de Lectura que se evalúan en el aula con las que declara el currículum nacional?
- ¿Qué nivel de validez de contenido e instruccional tienen los instrumentos de evaluación que los profesores de Primer Ciclo Básico utilizan para evaluar las competencias de comprensión de Lectura de sus estudiantes?

## **CAPÍTULO 3**

### **OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS**

### **3.1. Objetivo general**

Comprender y analizar las prácticas de evaluación utilizadas por los profesores para evaluar las competencias de comprensión de Lectura definidas en el currículum nacional y que deben ser aprendidas por los estudiantes de Primer Ciclo Básico de un colegio particular del sector oriente de Santiago.

### **3.2. Objetivos específicos**

- Caracterizar las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de Lectura que utilizan los profesores de Primer Ciclo Básico
- Distinguir las semejanzas y diferencias en las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de Lectura que utilizan los profesores en primero y segundo básico, y en tercero y cuarto básico.
- Identificar la relación que existen entre las competencias de Lectura que se evalúan en el aula con las que declara el currículum nacional.
- Definir qué nivel de validez de contenido e instruccional tienen los instrumentos de evaluación que los profesores de Primer Ciclo Básico utilizan para evaluar las competencias de comprensión de Lectura de sus estudiantes.

## **CAPÍTULO 4**

### **ENMARCAMIENTO TEÓRICO**

#### **4.1. La evaluación y sus dimensiones**

Tal como lo plantea el autor Pedro Ahumada (2001) la evaluación está en el centro de un tránsito sumamente complejo entre teoría y práctica. La complejización del trabajo docente y el nuevo rol que ahí emerge demanda mucho de él, ya que debe centrar su práctica profesional en al menos tres elementos esenciales para su labor diaria; un manejo epistemológico, metodológico y conceptual acabado respecto a las disciplinas que imparte; conocer de manera acabada los diversos procesos que están involucrados para que se origine el aprendizaje en sus estudiantes, y finalmente; una capacidad constante de analizar críticamente sus prácticas en el aula, para poder esclarecer aquellos elementos que efectivamente han favorecido el aprendizaje de sus estudiantes, y distinguir al mismo tiempo, las estrategias que no han sido efectivas en ese sentido (Ahumada, 2001). Es aquí donde la evaluación toma protagonismo y exige un análisis detallado de sus múltiples dimensiones. Otro factor relevante para considerar la evaluación como un elemento central en la práctica educativa es que la forma de entender y practicar la evaluación da la posibilidad de deducir cuáles son las teorías o concepciones según las cuales se rige el docente evaluador.

En este ámbito Santos Guerra (2003) ha planteado que la evaluación permite conocer la concepción sobre muchos aspectos importantes de la práctica docente y que se ponen de manifiesto en la evaluación, entre ellos, la naturaleza de la inteligencia. Si se piensa que la inteligencia se encuentra dada por factores sociales, culturales o económicos, la evaluación estará centrada en la clasificación de los sujetos, mientras si se cree que la inteligencia se construye y modifica, fruto de las dinámicas culturales, la evaluación se caracterizará por su flexibilidad y cambio. Así mismo, la formas de evaluar permiten conocer la concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; por un lado, si se considera que la enseñanza es un proceso estático y mecánico en dónde el profesor traspasa su conocimiento al alumno, la evaluación se fijará hasta qué punto el aprendizaje se ha producido. En cambio, si se piensa que el proceso de enseñanza y aprendizaje

es un proceso comunicativo y de reciprocidad, la evaluación se basará en identificar si el que aprende es capaz de elaborar estrategias y buscar caminos para lograr aprender más y mejor. Por último, el autor plantea que las prácticas de evaluación también permiten conocer las concepciones sobre la naturaleza de la profesión; ya que quien cree que los docentes deben realizar prácticas neutrales, objetivas sin mayor sesgo psicológico y social, tenderá a evaluar para la adquisición de datos y dominio de competencias centrado en lo académico y, por el contrario, quien considere que su profesión tiene por sobre todo un carácter formativo en lo valórico y en lo intelectual, practicará una evaluación enfocada no sólo en el saber, sino que también en la reflexión y en competencias para la vida.

Tal vez sea por estas razones que se hace necesario mirar el objeto de la evaluación desde múltiples dimensiones, sabiendo de antemano que es una práctica compleja y que nos permite adentrarnos en el conocimiento de distintos significados todos muy influyentes en la práctica docente. Para ello se analizará la evaluación desde su evolución y tradición, pasando por sus enfoques más influyentes, para luego, analizar los referentes que ayudan a definir la evaluación y quienes son aquellos que tienen la tarea de evaluar a los estudiantes, con qué fines y cuáles son los usos que se le otorgan a ella. Finalmente, se expondrá un breve análisis cualitativo de la evaluación y los instrumentos, desde la validez y sus dimensiones.

#### **4.1.1. Enfoques evaluativos predominantes**

Los profesores lentamente han ganado conocimiento en el terreno de la evaluación, más que por una adecuada formación en el área, por una necesidad de desenvolverse adecuadamente en un escenario educativo donde tiene un rol muy predominante. Aun así, los profesores siguen actuando, sin mucha claridad cabe decir, en un terreno clave respecto a ella y que puede ser resumido en una pregunta; ¿la evaluación es un factor que está dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje o está fuera de él?

La respuesta a esta interrogante depende mucho del enfoque desde donde nos situemos. En esa dirección Sacristán y Álvarez (1992) realizan un análisis histórico de la evaluación desde una mirada de los enfoques epistemológicos y pedagógicos predominantes. Estos autores plantean que los cambios educativos y las prácticas docentes están en directa sintonía con la evolución de las instituciones educativas y que ha estado más ligado a una racionalidad técnica y que pueden resumirse en algunos hitos o etapas:

- La evaluación entendida como la entrega de calificaciones en distintas asignaturas del currículum para definir la promoción o reprobación en un determinado área o nivel para generar una selección y jerarquización de los estudiantes.
- Una preocupación por la objetividad en la medición de los resultados educativos, influenciado por una mirada positivista, el énfasis de la psicometría, la medición psicológica y la proliferación de los test, todo esto enmarcado por un predominio exclusivo del saber objetivo y cuantificable.
- Una búsqueda por organizar la práctica pedagógica desde la teoría de Tyler, en la cual se plantea que la evaluación está encargada de definir hasta qué punto la enseñanza produce los efectos planificados previos a su ejecución, poniendo la mirada en las conductas de los alumnos como fuente primordial de la consecución de aprendizajes.
- El deseo de hacer de la pedagogía una práctica más científica, haciendo una definición mucho más acabada de sus objetivos y tecnificando los procedimientos de evaluación, alejándose así de una atención más individualizada a los alumnos y sus características, como resguardo a que ese acercamiento pudiese influir en la evaluación.
- Gracias a la incorporación de enfoques ambientalistas en psicología, y también, ecológicos en educación se llegó a la necesidad de definir cuáles eran los distintos factores que influían en los resultados educativos. Esta mirada entró con fuerza durante los procesos de cambio curricular durante

los años sesenta y setenta, junto con cambios en las metodologías de parte de los profesores.

- Fruto de esto, la evaluación tendió a concebirse como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, para la toma de decisiones respecto a aquellos que gobiernan los centros escolares. Esto finalmente se traduce respecto a la evaluación de alumnos, como el proceso por el cual se recibe información sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sacristán y Pérez, 1992).

Así como ambos autores plantean este resumen histórico de las etapas por las cuales ha pasado la evaluación, Álvarez (2001) ofrece una mirada epistemológica, donde también se considera la naturaleza del conocimiento en sí. Para él, la primera etapa de la evaluación, y de la pedagogía por consecuencia, estuvo marcada por el positivismo, donde se entiende que el conocimiento está compuesto por hechos, datos empíricos e ideas comprobables, ajenos al sujeto, y objetivos en esencia. Esto se traduce en la entrada férrea de los currículos por objetivos redactados en conductas observables, que invisibilizan los procesos cognitivos y en los cuales sitúan las prácticas pedagógicas desde una racionalidad técnica en donde se entiende que el estudiante es un receptor pasivo que acumula el conocimiento que el profesor le entrega. Esto también tiene repercusiones en la evaluación, traducido en la proliferación de pruebas objetivas, en la cual se encuentra arraigada una idea restrictiva del conocimiento y su adquisición, por medio de la cual se entiende que esta se manifiesta de formas absolutas y ya prescritas. Esta vertiente es la que alimenta a la denominada evaluación tradicional.

Para el mismo autor, en la otra vereda se encuentra la visión que nace de la nueva sociología, la teoría crítica, la epistemología genética y el constructivismo tanto psicológico como social, que dan vida a una visión del conocimiento como construcción histórica y social. Aquí se entiende que el conocimiento nace producto de una construcción dinámica y que necesita de contexto para ser

entendido y luego interpretado. Aquí el rol del aprendiz se vuelve a poner al centro, en cuanto de él se demanda un rol muy activo en donde participa activamente en la adquisición del saber y en la reelaboración de este, es decir, aquí el rol del conocimiento pasa desde un carácter estático a uno dinámico, de constante transformación. Esto tiene consecuencias directas para el profesor en cuanto debe promover la curiosidad de los sujetos, la exploración y realzar la importancia del conocimiento. Con esto, la práctica educativa y la evaluación en consecuencia, pasan de preocuparse de lo adquirido por los alumnos, a los procesos por medio de los cuáles se ha originado, o no, ese conocimiento. Esta manera de concebir el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se plantea como opuesta al enfoque positivista y técnico, también es el punto de inicio para un enfoque evaluativo distinto, denominado evaluación alternativa o también conocido como evaluación auténtica (Álvarez, 2001).

Siguiendo con los enfoques evaluativos, y sin querer entrar en mayor detalle respecto a las características respecto a la evaluación tradicional y la evaluación alternativa o auténtica, es relevante hacer una mirada de la evaluación desde el enfoque predominante en el currículum actual; el enfoque constructivista (social y psicológico) de Vigotsky y Piaget; y el del aprendizaje significativo de Ausubel. Situándose desde esta vereda la evaluación tiene un carácter bien definido y que define un horizonte que pudiese orientarnos, que se caracteriza por un proceso de diálogo constante entre enseñanza y aprendizaje, tal y como lo plantea César Coll y Elena Martín (1993):

...evaluar los aprendizajes realizados por los alumnos equivale a precisar hasta que punto han desarrollado y/o aprendido unas determinadas capacidades como consecuencia de la enseñanza recibida. Se trata, por tanto, de preguntarnos hasta qué punto los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizamos nos permiten captar efectivamente los progresos que realizan nuestros alumnos en el desarrollo y/o aprendizaje de unas capacidades; se trata, también, de preguntarnos hasta qué punto estos procedimientos e instrumentos nos permiten poner en relación los progresos que realizan nuestros alumnos con la enseñanza que estamos impartiendo. (p.167).

Esta idea planteada por Coll y Martín pone de manifiesto no solo la naturaleza del conocimiento, ahora entendido como “capacidades”, concepto mucho más genérico referido al saber como tal, pero también en una dimensión valorativa respecto al ser, y finalmente, al procedimental del saber hacer. Esta visión plantea también la necesidad de autocuestionar las propias prácticas que realizan los profesores, no tan solo desde el punto de vista de la enseñanza, y de la evolución de los aprendizajes de parte de los alumnos, sino que también de la evaluación en sí misma, en cuanto a su pertinencia respecto a si es capaz de recoger efectivamente lo que los niños han aprendido.

En la misma línea el autor Pedro Ahumada (2001) plantea que la evaluación debe pasar de poner su foco en los resultados de los alumnos a los procesos de “aprender a aprender” que apuntan al carácter metacognitivo del aprendizaje, resaltando al mismo tiempo, que la evaluación hoy debe ser comprendida como un elemento inherente al aprendizaje en la medida que no existe “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje” (Ahumada, 2001, p.17). Tomando en consideración lo anterior, el autor plantea cinco principios de una nueva propuesta evaluativa con un fuerte vínculo con los currículos basados en las teorías del constructivismo y el aprendizaje significativo. A continuación, se describirán brevemente estos principios orientadores de la evaluación:

1. Continuidad y permanencia de la evaluación; referido a la fuerte vinculación entre el proceso de evaluación y la naturaleza del proceso de aprendizaje. Esto se refiere a que la evaluación debiese estar unida a las diferentes actividades de aprendizaje que el profesor ha diseñado.
2. Carácter retroalimentador del proceso de evaluación; referido a la capacidad del proceso de poder establecer niveles de progreso de parte del alumno a un determinado aprendizaje, que se traducirán en un

mejoramiento del proceso de aprender a través de la generación de oportunidades de refuerzo o profundización para el alumno.

3. Nuevo rol de la evaluación en el proceso de aprendizaje; en el sentido que se enfatiza el rol diagnóstico y formativo de la evaluación, restándole protagonismo al sumativo.
4. Propiedad consustancial del proceso evaluativo; referido a la capacidad de la evaluación de mostrar al estudiante sus alcances y desafíos. Con esto la autoevaluación y la co-evaluación permanente se sitúan como fuentes de información validas que surgen del aprendiz y no tan sólo desde el profesor.
5. Uso de nuevos procedimientos de evaluación; surge de la necesidad de restar protagonismo a mecanismo más ortodoxos como las pruebas de alternativas, para estimular el uso de instrumentos o técnicas diversas como mapas semánticos, conceptuales, gráficos de síntesis de manera de propiciar múltiples maneras para que el aprendizaje se exprese. (Ahumada, 2001).

#### **4.1.2. Referentes y agentes de la evaluación: ¿Con qué se compara? y ¿Quién ejecuta la evaluación?**

Como se revisó previamente la evaluación ha estado sujeta a múltiples cambios y transformaciones. Tal vez esta realidad haga de la evaluación un área marcada por el eclecticismo teórico-práctico y en donde existe una mezcla de distintos enfoques que confluyen en el aula. Un terreno conflictivo de la evaluación es la referida a la de los juicios evaluativos de los profesores, como definen los logros de los estudiantes, con qué elementos los comparan, en definitiva, cuales son los referentes que utilizan como “medida” al momento de establecer una relación. Respecto a este tema existen dos miradas bastante generalizadas; la evaluación de referencia normativa y la evaluación de referencia criterial.

El primero de ellos, la evaluación de referencia normativa es según Mateo (2000) la más común, esta se origina cuando “la ejecución de un alumno en una

determinada prueba es comparada con la de otros estudiantes que también pasaron la misma prueba” (Mateo, 2000, p.16), esto quiere decir que aquel grupo de alumnos son considerados la referencia, la norma y el resultado individual es comparado con el del grupo. Este tipo de referencia para la evaluación, tiene su origen en la tradición psicométrica y también está asociada a una racionalidad técnica y a los enfoques evaluativos tradicionales (Esquivel, 2009). Ligada a este tipo de referencia de la evaluación se encuentran las pruebas de tipo estandarizadas, utilizadas comúnmente para evaluar lo que los estudiantes saben respecto a un tema particular. Lo importante aquí es resaltar que estos resultados obtenidos son provechosos en el sentido que permiten comparar con un grupo en un momento determinado, pero no entregan información respecto a lo que sabe un individuo en particular, por lo que no es posible establecer medidas que tiendan a mejorar los aprendizajes de los individuos (Mateo, 2000).

En segundo lugar se encuentra la evaluación de referencia criterial, esta es entendida como “el enfoque diseñado para informar respecto de la calidad de una ejecución del estudiante o demostración de una habilidad o del grado de comprensión de un concepto en relación con algún tipo de criterio previamente establecido” (Mateo, 2000, p.16). La característica principal de este tipo de referencia es la capacidad que nos otorga de establecer el nivel de logro del estudiante en relación a un determinado objetivo educativo, lo que tiene por consecuencia que permite monitorear la evolución de ese aprendizaje en el tiempo. Esquivel (2009) resalta el mayor sentido pedagógico de este tipo de evaluación ya que permite al profesor conocer la composición del contenido o aprendizaje evaluado, así como los procesos involucrados en su ejecución o construcción, así mismo, destaca la posibilidad que otorga al docente de establecer estrategias de mejora a nivel individual, curricular o institucional.

Al respecto, es relevante hacer un breve análisis respecto a cuáles son los agentes de evaluación, entendidos estos como aquellos actores que impulsan los procesos de evaluación. En cuanto a la pregunta ¿quién evalúa? nos encontramos

con dos respuestas; puede evaluar alguien que tiene un rol dentro de la escuela o fuera de ella. Según esto, cuando quien evalúa está dentro del aula estamos refiriéndonos a la evaluación interna, entendido esto como la evaluación que se lleva a cabo dentro de la escuela o programa educativo para monitorear sus aprendizajes. Según esta mirada existen tres alternativas; la autoevaluación, que ocurre cuando el evaluador y el evaluado residen en la misma persona, luego; la heteroevaluación, en donde el evaluador es diferente que el evaluado (comúnmente cuando un profesor evalúa a sus estudiantes), y finalmente; la co-evaluación, que es donde unos estudiantes o grupos se evalúan entre sí e intercambian sus papeles dinámicamente (Barberà, 1999).

Últimamente, es otro actor el que está entrando con fuerza en este ámbito de la evaluación para restar protagonismo a la evaluación interna, esta es la denominada evaluación externa. Este tipo de evaluación se caracteriza por ser ejecutada por actores ajenos al objeto de evaluación (escuela o estudiantes), en búsqueda de entregar muestras o resultados de un amplio número de sujetos, o también para seleccionarlos (Gimeno y Pérez, 1992). Este tipo de evaluación, plantea Esquivel (2009), ha dado paso al uso de pruebas estandarizadas que están vinculadas a una concepción economicista de la educación.

Simultáneamente, el autor plantea que el hecho que en diversos sistemas educativos, en los que se encuentra también el chileno, utilice estos tipos de pruebas se convierte en un factor de presión para los profesores en la medida que se sienten empujados a imitar el tipo de preguntas, a evaluar un determinado tipo de aprendizajes, dejando de lado la evaluación - y enseñanza- de aprendizajes complejos. Si bien es importante destacar que este tipo de evaluaciones pueden ser muy útiles en cuanto cumplan una función de rendición de cuentas en los sistemas educativos, es indispensable tener como precaución cuales son los usos que se les da a estas evaluaciones y las consecuencias que pueden acarrear dentro del sistema educativo.

### **4.1.3. Las funciones o usos de la evaluación en el contexto de enseñanza y aprendizaje**

Como ya se ha visto, la evaluación es un elemento fundamental de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin querer debatir respecto a la influencia que este tema tiene actualmente, es importante distinguir cuales son las funciones o usos que tiene la evaluación para poder analizar de manera más concreta las consecuencias que esto pudiese traer a los distintos involucrados, y más importante aún, en los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como ya se dijo previamente, la evaluación tiene un uso eminentemente pedagógico en cuanto tiene una repercusión directa tanto en los profesores como en los estudiantes. Cuando se menciona esto, nos referimos a la función diagnóstica, formativa y sumativa de la evaluación. Respecto a esto Esquivel (2009) señala que esta perspectiva encierra dos dimensiones de la evaluación: tiempo y propósito de la misma. En cuanto a la evaluación diagnóstica o inicial, esta se da al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje y con los resultados de ella se toman decisiones de carácter pedagógico como la planificación de las unidades didácticas o necesidades del curso, considerando como elemento fundamental los conocimientos previos de los estudiantes. Por otro lado, la evaluación formativa, que se da durante el proceso, provee de información tanto a profesores como estudiantes en una determinada etapa, respecto a los aprendizajes logrados, posee una función reguladora en ambas direcciones que tiene por objetivo mejorar los procesos. Finalmente, la evaluación sumativa se realiza al término de un período y tienen como principal propósito calificar el grado de logro alcanzado por los estudiantes, teniendo en cuenta algún referente, comúnmente, los objetivos curriculares. La evaluación sumativa posee un alto grado de relevancia en los sistemas educativos actuales, ya que se le utiliza como método de certificación de los aprendizajes y tiene un carácter de promoción o reprobación para los estudiantes.

Respecto a la evaluación sumativa es interesante ponderar el análisis que realiza Coll y Onrubia (2002) respecto a la dualidad de finalidades que cumple este tipo de evaluación en cuanto señala que esta puede cumplir fines "...didácticos y pedagógicos sobre los procesos educativos posteriores en los que van a verse implicados los alumnos –cumpliendo en este caso una función formativa o formadora-, como de decisiones de certificación y acreditación ante los alumnos, sus familias y la sociedad de los "niveles" de aprendizaje alcanzados cumpliendo, en este caso, un función de control social" (Coll y Onrubia, 2002, p.4). Lo importante aquí es destacar el doble carácter de la evaluación sumativa, y reflexionar respecto a cuál es la función más arraigada en los profesionales de la educación y en el sistema en general. Si bien existe la posibilidad de utilizar la evaluación sumativa con un fin regulador del proceso, está más o menos claro, que su principal rol es de control social, lo que tiende a invisibilizar no tan sólo al resto de los usos, sino también a los procesos de aprendizaje de los cuales son protagonistas los estudiantes.

Sin embargo, a la evaluación no sólo se le otorgan usos dentro del aula, muy por el contrario. Los autores Sacristán y Pérez-Gómez (1992) entregan una mirada mucho más amplia respecto de este tema que hace énfasis en los múltiples espacios en donde la evaluación influye. En este sentido plantean "Los usos y los resultados de la evaluación, aunque sean discutibles sus procedimientos, generan realidad y sirven para pensar, hablar, investigar, planificar y hacer política educativa sobre la educación" (Sacristán y Pérez-Gómez, 1992, p. 366). A partir de este análisis los autores separan las funciones de la evaluación en el ámbito social, en el pedagógico (al que ya nos hemos referido parcialmente), el referido al poder de control y en el individual-psicológico.

Respecto a la función social que cumple la evaluación, Sacristán y Pérez (1992) manifiestan que por el alto grado de escolarización que existe actualmente en la sociedad, los rendimientos que alcanzan las personas en el sistema escolar están en directa sintonía con los mecanismos de selección del mercado laboral.

En este sentido, la acreditación del saber, expresado en el rendimiento académico, se traducen en un capital cultural que es valorado en el contexto social y por ende en el mercado.

Respecto a las funciones pedagógicas, en las cuáles se señalan el rol diagnóstico, formativo y sumativo de la evaluación, también se destaca el rol creador de ambiente escolar de la evaluación. Esta se refiere a la tremenda influencia que tiene la evaluación en las relaciones interpersonales que se dan en la escuela, entre estudiantes y entre profesores con estudiantes; los resultados de la evaluación sirven de referencia para estructurar las relaciones sociales que ahí se dan. Las normas y valores por las cuales se rige el grupo escolar están directamente influenciadas por la evaluación, ya que el éxito o fracaso escolar reconfigura la relación entre alumnos y profesores. Otra función pedagógica de la evaluación es la capacidad de pronosticar que esta posee, esto significa que en la medida que los profesores manejan más datos respecto a los estudiantes y comienzan a generarse una percepción sobre ellos, la evaluación tiene la capacidad de confirmar o enmendar la percepción que se construye. Otro elemento asociado a lo pedagógico, es la función de ponderación del currículum y socialización profesional, referida a que la evaluación de aula, está compuesta por diversas formas, contenidos y selección de aprendizajes que de cierta forma definen aquello que se considera valioso, y que luego, puede transformarse en conocimiento relevante respecto al currículum. En definitiva, está inmersa la idea de lo que es enseñado, es evaluado y lo que es evaluado es importante, aunque en esto existe un peligro claro y definido, del cual el profesor debe estar muy consiente; y es que aquello que es evaluado, lo es, por que es fácil de ponderar, lo que encierra el peligro de considerar más importante aquello que es menos desafiante o es posible de ser evaluado (Gimeno y Pérez, 1992).

En cuanto a la función de control que posee la evaluación, se entiende que esta descansa en el profesor en cuanto es él quien comúnmente está dotado para acreditar el valor del aprendizaje escolar, esto repercute directamente en un

ambiente escolar jerarquizado por diseño. Respecto a esto el evaluador no sólo tiene la potestad de definir aquello que es adecuado y relevante en las diversas áreas del saber, sino que por medio de la evaluación también posee una herramienta para controlar la conducta de sus alumnos. Ante esto cabe mencionar que estas dinámicas se dan con mayor frecuencia en ambientes autoritarios, pudiendo ser un elemento más atractivo para aquellos profesores que se sienten inseguros frente a lo que enseñan, a las relaciones con sus estudiantes, etc. En definitiva, los autores manifiestan “la evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dice sirven a otros objetivos” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 369).

Finalmente, la evaluación también está dotada de una función de proyección psicológica para el estudiante, en la medida que tiene repercusiones en la motivación, el autoconcepto, en las actitudes, ansiedad o aparición o acentuación de conflictos. En esta dirección, se entiende que el estudiante logra cierta regularidad en sus desempeños por medio del refuerzo positivo que significa alcanzar buenos rendimientos en las evaluaciones, o también, al interés por evitar repercusiones negativas producto de los malos resultados. Para evitar esta nociva motivación extrínseca de premios y castigos, es importante que los estudiantes perciban que se les evalúa para entregarles información respecto a sus aprendizajes, y no para controlarlos (Sacristán y Pérez, 1992).

#### **4.1.4. Los criterios de validez en la evaluación**

Pareciera ser que la evaluación a gran escala y la evaluación de aula ya no parecieran estar tan distanciadas. Uno de esos acercamientos es precisamente la incorporación de términos técnicos, antes exclusivos a las evaluaciones estandarizadas, a la evaluación de aula. Este es el caso del concepto de validez, entendido como el proceso que permite fundamentar opiniones (Shepard, 2009). Esta misma autora señala que el concepto de validez en el contexto del trabajo del aula hace referencia a la relación entre los resultados que obtienen los

estudiantes, las interpretaciones que hacen los docentes respecto a estos y que tan bien informan las decisiones de estos últimos. Así mismo, se refiere a la capacidad que tienen de ayudar a que los propios estudiantes avancen en el desarrollo de sus competencias (Shepard, 2009). En términos más sencillos y referidos específicamente a los instrumentos de evaluación, se dice que “un instrumento es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él” (Camilloni, 1998, p.84). Complementariamente se dice que cuando un instrumento cumple con el criterio de validez, se tiene claro cuáles son los criterios que han definido su construcción y también, su administración, en definitiva, los criterios deben ser externos a la evaluación (Camilloni, 1998).

Respecto a la validez y su vinculación con la evaluación del aula es importante referirse a dos aspectos diferentes de ella, la validez de contenido y la instruccional. Respecto a la validez de contenido ocuparemos la definición utilizada por Förster y Rojas (2008) “Esta validez se refiere a la correspondencia que existe entre el contenido/habilidades que evalúa el instrumento y el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido” (Förster y Rojas, 2008, p. 290). Es decir, y adecuándolo a la realidad nacional, la validez de contenido se refiere a que el instrumento utilizado tenga un correlato claro en los objetivos de aprendizaje que busca evaluar, en este sentido, el criterio externo que se busca evaluar está radicado en el diseño curricular. Tomando en cuenta este factor, uno de los mayores desafíos de la validez de contenido, pasa por la gran cantidad de objetivos expresados en el currículum y la brevedad por la cual se caracterizan los tiempos destinados en la evaluación, por lo que está implícito una capacidad importante de parte del profesor de seleccionar aquello que es relevante en la evaluación (Camilloni, 1998).

Así mismo, la validez instruccional es entendida como “...una aplicación particular de la validez de contenido ya que tiene relación con lo que los estudiantes han tenido oportunidad de aprender durante las clases para responder correctamente en una evaluación” (Crocker et al, 1988, en: Förster y Rojas, 2008,

p. 292). Es decir, una evaluación es válida instruccionalmente cuando tiene un correlato directo entre lo que se evalúa y lo que efectivamente se enseñó y tuvo posibilidad de ser aprendido en el aula, producto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **4.2. Las prácticas y saberes de los docentes**

Hablar de “prácticas” en el terreno educativo es un recurso lógico, casi automático. Tal vez por la naturaleza eminentemente práctica de la profesión o por un intento de analizar, y en algunos casos cuestionar, las decisiones y acciones de los profesores en el aula, el concepto de prácticas es recurrente en diversos autores y especialistas en temas vinculados con la educación. Algo similar, pero tal vez menos explotado ocurre con el concepto de saberes, su origen, características y producción. Ambos conceptos se les vincula y analiza desde la tensión constante entre los cuestionamientos y la revaloración del trabajo pedagógico. Dejando en claro su trascendencia y valor, aquí más bien lo que nos preocupa, es el adecuado uso al servicio de situarlos como elementos básicos para la reflexión posterior.

### **4.2.1. La práctica pedagógica**

Ajena de todo debate de racionalidades y tradiciones que apuntan hacia el carácter técnico o crítico respecto al rol del profesor, el concepto sobre prácticas pedagógica o educativa encierra una verdad: y es que es un concepto complejo por donde se le mire, sobre todo situándolo desde una perspectiva histórico-social. La práctica docente se construye a si misma tomando las influencias de todos los actores educativos que se relacionan con su labor. En coincidencia con esto, se encuentra la definición de Fierro, Fortoul y Rosas (1999):

“es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia– así, como los aspectos políticos

institucionales, administrativos y normativos que, según el Proyecto Educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (p. 21).

A partir de esta conceptualización es posible comprender la compleja influencia de factores humanos y estructurales que intervienen en la práctica de los profesores, dando una dimensión que supera largamente aquello que se remite al aula, y que por lo tanto, le otorga una caracterización compleja y ambiciosa en donde los ámbitos de acciones se multiplican así como sus responsabilidades. En cuanto a esto, Gimeno y Pérez (1992) hacen hincapié en el carácter social del trabajo docente y los desafíos en que ello se traduce, mezclado con las constantes contradicciones que se producen de la tensa relación entre la naturaleza del trabajo educativo (y todo lo que ello conlleva), la posición que ocupa en la institución de la que es parte y, las características y tradición como sujeto histórico-social.

Finalmente, cabe destacar que es por estas razones que la reflexión del individuo situado en el aula se consolida como fundamental. Perrenoud (2004) plantea que al ser la escuela y la naturaleza de la práctica pedagógica muy dinámica, y sometida a una constante crítica, no es factible tomar una postura estática de parte de los docentes, todo lo contrario. Reflexionar sobre la práctica obliga a renunciar a las evidencias empíricas y a los problemas resueltos, a las recetas definidas y a los juicios impuestos, por cuanto obliga a relacionarse constantemente con la complejidad de la realidad para otorgarle sentido a la práctica.

#### **4.2.2. Los saberes pedagógicos**

Han sido varios los debates acerca de la naturaleza del saber o la teoría pedagógica. Ya sea por el constante afán de vanidad de constituir la producción de conocimiento que surge del aula a una categoría teórica o por el valioso avance respecto a la investigación educativa, que resulta clave dejar en claro que el saber

pedagógico es un saber práctico, en donde se intenta sistematizar aquel conocimiento que surge del proceso del “saber hacer pedagógico” (Elliot, 2000).

En términos más conceptuales Restrepo (2004) hace una definición del concepto como una síntesis de las influencias de diversa índole que recibe el profesor; “...el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en donde debe actuar” (Restrepo, 2004, p.47). Según esto, el autor destaca que es un saber que se construye en el día a día para enfrentar y transformar su práctica de manera que pueda enfrentar de buena forma las condiciones del medio, las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y las condiciones socioculturales que ahí se manifiestan. A partir de lo mencionado, se destaca la naturaleza más individual y subjetiva del saber pedagógico, por la profunda vinculación que tiene con la práctica individual.

Respecto a los saberes pedagógicos como tal, ha existido un amplio debate respecto a cuáles son estos, sin embargo, aún no hay consenso respecto a ellos (Terigi, 2009). Dejando en claro esto, se describirá a continuación la siguiente propuesta de saberes pedagógicos por ser la más clara en cuanto a su categorización. Esta, organiza los saberes pedagógicos a partir de siete enunciados (Ávalos, 2009, en: Terigi, 2013):

- Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar).
- Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.
- Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma

singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.

- Conocimiento de los alumnos, en cuanto a sujetos que aprenden y cuáles son sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos (p. 18).

Según esta propuesta, queda de manifiesto la complejidad del saber pedagógico, su construcción y profundidad, en cuanto deben influir y considerar factores intrínsecos como extrínsecos al momento de hacer una reelaboración de su conocimiento profesional.

### **4.3. Enfoques de lectura presentes en el currículum nacional**

En este apartado se hará un breve análisis de la evolución de los modelos de lectura que han tenido más impacto respecto al proceso de enseñanza en las últimas décadas, los enfoques de lectura predominantes en el currículum nacional, los objetivos que persigue y las metodologías que la subyacen, terminando con una revisión sintética respecto a los elementos que componen el proceso de lectura y la comprensión, entendidos ambos elementos como un todo.

#### **4.3.1. El enfoque interactivo o integrado**

Antes de referirnos al enfoque interactivo o integrado de la lectura es indispensable hacer una revisión breve respecto a los enfoques que anteceden a este mismo: El llamado enfoque ascendente o *bottom-up* y el enfoque descendente o *top-down* descritos por Whitehurst y Lonigan (1998).

El primero de ellos, el enfoque ascendente o también llamado *bottom-up*, entiende que el aprendizaje de las destrezas de codificación son el primer paso para aprender a leer, para luego avanzar hacia un nivel superior de comprensión de significado, siempre entendiendo esto como una comprensión bastante literal, en donde el aporte del lector radica en encontrar adecuadamente el significado del texto. Una de las mayores omisiones de este modelo se sitúa en no dar mayor importancia a los contextos socioculturales en donde se desenvuelven los niños. En directa contraposición a este modelo nace el llamado enfoque ascendente o *top-down* en donde se realiza el papel primordial del lector en el proceso de construcción de significado, aquí la premisa parte que el significado de todo texto parte en el lector, siendo este quien lo aporta al texto. Así mismo, este enfoque minimiza el rol de la codificación, ya que en sí misma la considera un freno para el comportamiento de un lector real (Medina y Gajardo, 2009).

Más adelante y sobre todo como una respuesta a la disparidad de resultados que obtenían estos modelos en los estudiantes, nace el llamado enfoque interactivo o integrado. Este modelo plantea que los niños y niñas, sin importar su condición social, o si su entorno está más caracterizado por una cultura oral que letrada, aprenden de mejor manera a leer y a escribir cuando se les ofrece desde edades muy tempranas experiencias de lectura diversas y significativas junto con la enseñanza del código escrito y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (Whitehurst y Lonigan, 1998). Uno de los pilares de este enfoque yace en la idea de que el proceso de construcción de significado se origina por medio de una triada de interacciones dinámicas entre texto, contexto y el lector.

Precisamente es esta idea la que se refleja con fuerza en el currículum nacional. En una primera instancia el texto aporta las claves ortográficas, morfosintácticas y semánticas, mientras que el contexto aporta el plano físico en donde se sitúa el acto de leer, el ambiente psicológico, emocional y social, mientras que el lector provee de conocimientos previos sobre el mundo,

conocimientos del código y la fonología, también sintácticos y semánticos sobre el lenguaje, entre otros elementos (Medina y Gajardo, 2009).

#### **4.3.2. Conciencia fonológica, fluidez, vocabulario y estrategias metacognitivas: Un trabajo en conjunto hacia la comprensión**

Las nuevas Bases Curriculares que entraron en vigencia el año 2012 significaron una mirada mucho más específica respecto a la lectura. En detalle, desagrega la competencia de lectura en varias dimensiones, tal y como se plantea en las Bases Curriculares “De acuerdo con esta visión, la enseñanza en la educación básica debe asegurar que el niño está en las mejores condiciones para comprender un texto. Esto implica considerar aquellas dimensiones que la literatura reciente reconoce como las más relevantes en el desarrollo de esta competencia” (MINEDUC, 2012, p. 3). Estas habilidades suponen un trabajo focalizado y se relacionan estrechamente entre sí, colaborando en conjunto en la lectura y la construcción de significado. Estas habilidades son: La conciencia fonológica, fluidez, vocabulario y las estrategias metacognitivas (MINEDUC, 2012).

La conciencia fonológica es parte de la conciencia metalingüística o capacidad de reflexionar sobre la propia lengua y operando sobre el habla, dividiéndola en sus partes (Defior, 1996). En un principio esto se realiza de manera inconsciente, pero progresivamente los niños toman conciencia de las unidades que posee nuestro lenguaje. La conciencia fonológica es concebida como un procesamiento amplio y complejo, que puede considerar como unidades los fonemas (sonidos aislados) y las sílabas (incluyendo la rima) dentro de una palabra, y la palabra como parte de una unidad mayor; las oraciones. Entre las tareas de conciencia fonológica se encuentran: juzgar la duración acústica de una palabra, identificar una unidad al interior de una palabra, reconocer unidades suprimidas o agregadas, aislar unidades del habla, cuantificar unidades del habla, entre otras (Defior, 1996). Esta habilidad está a la base del *principio del alfabeto*, el que es definido de la siguiente forma por Malva Villalón (2008): “se refiere a los

nombres y los sonidos de todos los signos gráficos de la lengua, como mayúsculas y como minúsculas” (p.96).

La fluidez se relaciona directamente con la lectura, ya que se refiere a la habilidad de leer de manera eficiente, es decir, con una velocidad adecuada a la edad, con una buena precisión (procurando tener la menor cantidad de errores posible) y con una entonación y expresión pertinente al texto que se está leyendo (Eyzaguirre y Fontaine, 2008). Desarrollar una adecuada fluidez es importante ya que el lector deja disponibles sus recursos cognitivos que son limitados, en la decodificación, y enfocar su atención en la comprensión del texto (García-Madruga, 2006).

Por otra parte, el vocabulario es una de las habilidades del lenguaje que tiene más incidencia en la comprensión. Es más, todos los estudios apuntan a que la enseñanza explícita del vocabulario mejora la comprensión lectora. Mientras más palabras conozca un niño, más fácil se le hace después comprender la lectura de un texto (Hirsch, 2007). Este mismo autor es enfático al plantear que mientras más temprano se exponga a los niños a experiencias de aprendizaje de vocabulario explícitas mayor será el ritmo en que podrán ir enriqueciendo su repertorio de palabras. Esto es fundamental cuando se considera que “una comprensión lectora adecuada depende de que una persona ya conozca cerca del 90 a 95 por ciento de las palabras de un texto” (Hirsch, 2007, p. 238). Considerando estos factores se hace evidente que la enseñanza del vocabulario debe tener un rol importante dentro del trabajo del aula, es precisamente esta idea la que se intenta dejar claramente estipulada en el marco curricular.

Finalmente, la comprensión es un proceso dinámico que requiere un rol activo del individuo, ya que necesita dar uso a sus conocimientos previos para relacionar y anclar información, ideas y apreciaciones a partir de las palabras y expresiones que el escritor utiliza. Si nos remitimos estrictamente a la comprensión de lectura la tarea se complejiza un poco más, ya que es necesario

que el lector lo haga de una manera crítica, esto es reinterpretar y dar un nuevo significado al texto leído. Simultáneamente nos damos cuenta que al momento en que un niño se enfrenta un texto debe hacer uso de distintas herramientas o estrategias metacognitivas de comprensión, estas son definidas por variados autores como planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adoptan a una variedad de textos y tareas (Pearson, Roehrer, Dole & Duffy, 1992, en: Coronado, 2007). Complementariamente, Solé (1992) refuerza la idea de que las estrategias de comprensión residen en un lector autorregulado, en este sentido las estrategias “implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones” (p. 59).

#### **4.4. Competencias de lectura y estrategias de comprensión ¿Cómo se articulan?**

El concepto de competencia comunicativa y por consecuencia de competencias de lectura ha ganado amplio terreno en el currículum nacional. Tal vez motivado por el fuerte impacto de las pruebas estandarizadas internacionales que evalúan los desempeños en lectura como el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (conocida como PISA por sus siglas en inglés) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión de Lectura (PIRLS por sus siglas en inglés), que desde sus inicios han promovido el concepto para ofrecer una definición en donde confluyan tanto habilidades, estrategias, objetivos y motivaciones que subyacen en el acto de leer, el currículum nacional demuestra un indudable acercamiento hacia esta tendencias, tal y como se manifiesta en la introducción de los programas de estudio en Lenguaje y Comunicación “...los Objetivos de Aprendizaje mantienen el enfoque comunicativo del marco curricular anterior, es decir, apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y

actitudes” (MINEDUC, 2013, p. 30). A continuación, se desarrollará con mayor claridad el concepto de competencia lectora y cuáles son sus dimensiones.

#### **4.4.1. Competencia lectora y significancia de la lectura**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de su prueba PISA propone una definición bastante clara y a su vez ambiciosa de la competencia lectora: “La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.” (PISA, 2007, p.11). Según Solé (2012) esta definición va mucho más allá de una comprensión instrumental de la lectura, más bien la vincula a un proyecto personal del lector, a su desarrollo, crecimiento en inserción en el mundo social. Junto a esto, supone leer para satisfacer una gran variedad de objetivos como informarse, disfrutar, comunicarse con otra persona, aprender, entre otras finalidades. Además, presume que el lector accede al texto desde veredas muy variadas considerando sus conocimientos previos y las estrategias metacognitivas de las cuales está dotado, con todo esto, el acto de leer se configura como una práctica singular en un amplio sentido, ya que en la unión de estas distintas variables siempre se lee de una forma diferente.

Volviendo nuevamente al rol de las evaluaciones estandarizadas en la consolidación de esta idea, tanto la prueba PISA como la prueba PIRLS desarrollan definiciones bastante similares respecto a la competencia lectora, sin embargo, la prueba PIRLS al ser una prueba que evalúa específicamente lectura evalúa otras dimensiones de la competencia lectora como los propósitos de la lectura y las conductas y actitudes ante ella, de esta forma se explica en el marco teórico de la prueba PIRLS de la IEA (2006):

“La competencia lectora se define como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta

edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal” (p. 15).

Para efectos de esta investigación se hará referencia a dos de esas dimensiones, la primera y principal, referida a los procesos de comprensión utilizados en la prueba PIRLS ya que en ella se observan ideas y redacciones similares a las que aparecen en el currículum nacional, y la segunda respecto a los propósitos de la lectura, entendidos como; la lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y uso de información (IEA, 2006). Esta última dimensión es pertinente ya que en las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación en el eje de Lectura también se hace una distinción entre las estrategias necesarias de desarrollar para abordar la comprensión de textos literarios como no literarios.

#### **4.4.2. El lector y las estrategias de comprensión de textos**

Bajo el enfoque de competencias de lectura se entiende que las estrategias de comprensión de textos son un elemento constitutivo de ellas, tal y como se plantea en la visión general del estudio PIRLS, en donde se explicita que los lectores generan significado de manera activa, en donde echan mano a estrategias de lectura conocidas y eficaces, reflexionando sobre lo que han leído, manteniendo una actitud positiva frente a la lectura, para satisfacer diversos objetivos. De esta manera, se manifiesta que el lector está teñido por conocimientos y experiencias individuales que le entregan un conocimiento particular del lenguaje, de los textos y del mundo en general, todo esto junto compone un filtro en donde surge la comprensión (IEA, 2006).

Específicamente, la prueba PIRLS propone que existen cuatro procesos de comprensión fundamentales para la competencia lectora, y que a su vez están compuestos por variadas estrategias. Estos cuatro procesos son; la localización y

obtención de información; la realización de inferencias directas; la interpretación e integración de ideas e información y; el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales (IEA, 2006).

A continuación, se presenta un cuadro de síntesis respecto a los procesos presentados y a sus respectivas estrategias de comprensión de lectura:

**Tabla 1: Procesos de procesos de comprensión de lectura en PIRLS.**

| <b>Cuadro de Síntesis de Procesos de comprensión de la Prueba PIRLS (IEA, 2006)</b>  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Procesos de comprensión de lectura</b>  |  |  |   |
| <b>Localización y obtención de información</b>   | <b>Realización de inferencias directas</b>   | <b>Interpretación e integración de ideas e información</b>   | <b>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.</li> <li>-Buscar ideas específicas.</li> <li>-Buscar definiciones de palabras o frases.</li> <li>-Identificar la ambientación de una historia.</li> <li>- Encontrar la idea principal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> <li>- Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos.</li> <li>-Determinar el referente de un pronombre.</li> <li>- Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.</li> <li>- Describir la relación entre dos personajes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discernir el mensaje o tema global del texto.</li> <li>- Considerar una alternativa a las acciones de los personajes.</li> <li>- Comparar y contrastar información del texto.</li> <li>- Inferir la atmósfera o tono de una historia.</li> <li>- Interpretar una aplicación al mundo real de la información del texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.</li> <li>- Describir cómo el autor ideó un final sorprendente.</li> <li>- Juzgar si la información en el texto es clara y completa.</li> <li>- Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.</li> </ul> |

Como complemento a la información del cuadro, Solé señala en su libro dedicado a las estrategias de lectura (1992), que "...las estrategias de comprensión de lectura son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" ( p. 59). Esta idea es relevante en cuanto a que un lector que tiene definido con claridad el propósito de su lectura, es capaz de planificar las estrategias de lectura que ha de utilizar, entendiendo primero, cuales son los recursos que tiene disponibles y segundo, cuáles son las demandas concretas que esa tarea particular requiere.

Dicho de otro modo, un lector competente y que haya aprendido todos estos elementos está en condiciones de decidir si usa o no esas estrategias en una determinada situación de lectura.

#### **4.4.3. Las estrategias de comprensión explicitadas en el currículum nacional en primer ciclo**

Como se mencionó previamente, el ajuste curricular del año 2012 significó una mirada más detallada respecto al desarrollo de las macrohabilidades del lenguaje puestas en juego en la competencia lectora, es por ello que las estrategias de comprensión tienen un lugar clave dentro del eje de lectura en el currículum de Lenguaje y Comunicación. Sin ir más lejos, se refuerza la idea de que las estrategias de comprensión permiten al lector enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y con herramientas para enfrentar las dificultades que surgen al momento de leer. En esta dirección, las estrategias de lectura cumplen con dos funciones primordiales; hacer frente a las dificultades comprensivas del individuo, mientras que colaboran en la construcción de una interpretación profunda de los textos (MINEDUC, 2012).

Otro aspecto importante a señalar es que estas estrategias se desarrollan en un contexto didáctico específico. Aunque en los marcos curriculares siempre se toma mucha precaución respecto a tomar posturas tajantes respecto a los enfoques didácticos a los que adhieren, en el caso de Lenguaje y Comunicación existen los antecedentes para poder inferir que posee influencias directas del modelo equilibrado, como se puede ver en la introducción del programa de estudio del área: “el enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la interacción oral, la lectura y la escritura como situaciones comunicativas en que el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación” (MINEDUC, 2013, p. 31).

A partir de esto, la metodología propuesta en el marco curricular propone que el profesor debe enseñar explícitamente las estrategias de lectura a los estudiantes, en búsqueda de que estos logren progresivamente mayor conciencia de sus dificultades de comprensión, para luego dar paso al modelamiento de estas estrategias de parte del docente, práctica guiada de los estudiantes, para finalizar con una práctica independiente en dónde apliquen las estrategias aprendidas de forma independiente. Esto es importante ya que el modelo metodológico también influye en cierta forma en la redacción de los objetivos de aprendizaje que se refieren a estas estrategias de comprensión.

Al mismo tiempo, y ahora mirando los procesos de comprensión de la prueba PIRLS, también se pueden establecer ciertos puentes entre la visión de competencia lectora, los procesos de comprensión que ahí declara, junto con los Objetivos de Aprendizaje (en adelante OA) que propone el marco curricular nacional respecto a la Lectura. Haciendo un breve ejercicio de comparación podemos encontrar algunos puntos en común:

En primero básico el OA 6 tiene relación con el uso de estrategias de comprensión de Lectura, en cuanto dice: “Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos, junto con poder visualizar lo que describe el texto” (MINEDUC, 2012 p. 12). Este mismo OA se mantiene hasta cuarto básico agregando nuevas estrategias en los cursos subsiguientes, en segundo básico; hacer preguntas mientras se lee, y en tercero y cuarto básico; releer lo que no fue comprendido, recapitular y subrayar información relevante en un texto (MINEDUC, 2012). En este objetivo existe una similitud con la definición de competencia lectora planteada en la prueba PIRLS, en la medida en que en esta se deja claramente establecido que el lector utiliza sus conocimientos y experiencias individuales para aportar y complementar el mensaje que le entrega el texto.

Otro ejemplo importante surge en el OA 8 de primero básico, que en esta lógica de progresiones va incorporando mayor complejidad a medida que se avanza en los distintos niveles, ya en segundo básico (OA 5) plantea el uso de estrategias de comprensión puntuales cuando se trabaje con textos literarios. Este objetivo está planteado de la siguiente manera en cuarto básico: “Demostrar comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita; reconstruyendo la secuencia de las acciones de la historia; describiendo a los personajes; describiendo el ambiente donde ocurre la acción; expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto, y; emitiendo un opinión sobre los personajes” (MINEDUC, 2012 p. 15). Lo anterior también presenta similitudes con los procesos de comprensión de lectura de la prueba PIRLS; buscar ideas específicas, inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento o considerar una alternativa a las acciones de los personajes, son estrategias coincidentes en ambos documentos. .

Así también, llama la atención encontrar que en los OA del eje de Lectura existan objetivos puntuales para abordar la comprensión de textos no literarios, aspecto de la competencia de Lectura que también es considerado por PIRLS, en el momento que se refiere a los “propósitos de la Lectura”, y la “Lectura para la adquisición y uso de información” (IEA, 2006). Puntualmente en los OA se presenta un objetivo de primero a sexto básico que se va complejizando a medida que aumenta el nivel y que para cuarto básico (OA 6) este plantea: “Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: extrayendo información explícita e implícita; interpretando expresiones en lenguaje figurado; comparando información; formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura; fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos”. Este OA también encuentra un correlato en PIRLS en cuanto se considera que cuando se interpreta una aplicación al mundo real de la información del texto,

comparar y contrastar información y juzgar si la información es clara y completa, también son estrategias que se abordan en ambas propuestas.

#### **4.5. La evaluación y la lectura**

Como se desprende de los antecedentes presentados, la evaluación es un elemento importante a develar en este proceso de investigación. Desentrañar las prácticas evaluativas de los docentes puede llegar a ser muy complejo si no se tiene claridad respecto a aquellas cosas que se deben mirar. Por otra parte, adentrarse en el proceso de analizar las prácticas evaluativas de los profesores puede ser muy fructífero, en la medida que pueden descubrirse la heterogeneidad de concepciones que orientan los escenarios e instrumentos de evaluación que utilizan los docentes. En este sentido, la relación que existe entre la evaluación y la lectura no queda fuera de este planteamiento. En este apartado se hará una mirada de la evaluación desde la lectura, pasando por cuáles son los elementos de la comprensión pertinentes y necesarios de evaluar, para terminar analizando algunas de las prácticas de evaluación de la lectura más recurrentes en los profesores.

##### **4.5.1. La evaluación de la comprensión de lectura**

En un estudio realizado por Prieto y Contreras (2008) que sintetiza varias investigaciones tanto nacionales como internacionales respecto a los sentidos y creencias que orientan las prácticas evaluativas de profesores, se encontró que en Chile la mayoría de los profesores a cargo del área de Lenguaje y Comunicación desarrollan instrumentos evaluativos de prueba escrita que apuntan a una comprensión literal de los textos, dando muy poco espacio a que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones con su conocimiento o experiencia. También, encontraron que los espacios para escribir respuestas abiertas tenían una extensión de entre 2 a 4,5 líneas, y que ejercicios como la construcción de

mapas, preparar presentaciones o hacer dibujos, no superaba el 1% de las actividades.

Complementariamente a lo señalado, Alejandra Medina (s.f.) plantea que en muchos casos las pruebas escritas y de selección múltiple dificultan el logro de aprendizajes elevados, ya que reduce el abanico de aprendizajes a una serie de conocimientos o habilidades muy puntuales. De la misma manera, ella plantea que la evaluación debiese tener un sentido plural, donde se ofrezcan oportunidades a todos los estudiantes de manifestar su nivel de construcción de aprendizajes y conceptos complejos, donde se utilicen para ello variadas estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de corrección y comunicación de logros.

En otra investigación realizada en Chile que tenía por objetivo develar las concepciones didácticas de profesores de Educación Básica en varios temas, entre ellos la lectura (León, Navarro y Ugarte, 2013), se concluyó que los profesores intencionaban actividades de enseñanza de la lectura en la cual existía una lógica evaluativa, en donde el segundo momento (durante la lectura), priorizaban recoger información respecto a la fluidez de la lectura, mientras que en la comprensión como tal, se preocupaban de utilizar actividades individuales de lectura y otras colectivas, como la LVA y la LC. Después de la lectura, daban paso a actividades evaluativas orientadas a definir el significado que daban los niños a los textos, por medio del uso de preguntas de información explícita, inferencial y de reflexión que apuntaban a la opinión y valoración de las ideas presentes en el texto.

#### **4.5.2. Prácticas en la evaluación de la lectura**

Junto con las ya señaladas pruebas de lápiz y papel, se plantea que la evaluación de la lectura debe estar enriquecida con un amplio bagaje de prácticas evaluativas intencionadas por el docente. En esta dirección, se plantea que la

evaluación formativa debe ser un aspecto integral de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, esto significa que cuando un estudiante toma la palabra, escucha, lee, produce un texto o resuelve un problema específico dentro de una actividad determinada se está generando una valiosa oportunidad de observar directamente al alumno y de recopilar información respecto al nivel de desarrollo de la competencias comunicativas (Medina, s.f.). Como complemento a lo dicho, es importante destacar algunas actividades significativas que están en directa sintonía con el enfoque equilibrado de la enseñanza de la lectura que pueden tener un doble uso de parte de los docentes (instrucción y evaluación), en cuanto ofrecen una experiencia auténtica de aprendizaje, pero en donde también se busca generar una transferencia de responsabilidad que va desde profesor a estudiante de manera paulatina y planificada (Baeza, 2006; Solís, Suzuki y Baeza, 2011). Estas estrategias de lectura a cuál nos referimos son: la lectura en voz alta (LVA), la lectura interactiva o compartida (LC), la lectura guiada (LG), terminando con la lectura independiente (LI).

Por otro lado y respecto al nivel de alineación que existe entre las evaluaciones de aula, los enfoques didácticos y el currículum prescrito existe una extensa investigación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2009), que da cuenta de un nivel adecuado entre los instrumentos de evaluación del aula y los contenidos prescritos en los países que fueron parte de la investigación, entre los que no está Chile. Así mismo, esta investigación dio cuenta de otro factor interesante en el área de Lectura, en cuanto a que se encontró una débil correlación entre las exigencias de los currículum y su actualización hacia enfoques integrados y de competencias, en contraste con prácticas docentes que denotan enfoques tradicionales e incompatibles con los nuevas tendencias en el área (PREAL, 2009). A partir de esto, resulta interesante observar y analizar cuáles son los grados de compatibilidad que existe en esta triada evaluación-currículum-prácticas dentro del aula.

# **CAPÍTULO 5**

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

## 5.1. Enfoque Investigativo

La investigación cualitativa rápidamente va tomando más fuerza dentro del campo de la investigación social, esto provocado por los vertiginosos cambios sociales, la diversidad de factores existentes en los contextos y la necesidad de caracterizar y diferenciar los objetos. Tal vez sea por este motivo que este tipo de investigación intente desligarse “objetivamente” de la necesidad de “objetividad”. La participación del investigador, sus intereses, trasfondo cultural, preguntas, recolección de datos, interpretación de ellos, reelaboraciones, todo dentro del proceso, esta efectivamente permeado por su individualidad. Esta es sin duda una de las características más importantes de esta perspectiva de investigación, el hecho de que se excluya el principio de objetividad nutre de nuevas perspectivas y alcances al método. Es seguramente esta dimensión la que en este caso particular, se vincula de mejor manera con el investigador y su objeto de estudio.

Flick (2007) entrega otro aspecto relevante de la investigación cualitativa en cuanto explicita que en “este tipo de investigación...se puede disponer claramente en una secuencia lineal de pasos conceptuales, metodológicos y empíricos. Cada paso se puede tomar y tratar el uno después del otro y separadamente.” ( p. 55). Entre otras cosas los procedimientos que componen la investigación cualitativa pueden ser analizados como partes separadas e independientes, esta facultad cobra mucha importancia ya que cada procedimiento puede entregar información relevante por sí mismo y también, y como es usual, entrar en diálogo con el resto de las partes.

Otro aspecto de importancia y de directa vinculación con el proceso de investigación es la necesidad de dejarse descubrir por la novedad del dato y la interpretación (Flick, 2007). Esto supone distanciarse un poco de la idea de la hipótesis que debe ser comprobada o negada. En la investigación cualitativa el investigador debe tener una disposición de apertura para con los datos

encontrados, sus reflexiones e interpretaciones, es decir, no debe segarse con respuestas preconcebidas o adelantarse con explicaciones al objeto en cuestión.

En cuanto a las tradiciones de la investigación cualitativa esta iniciativa se acerca al del Estudio de Caso, entendiendo esto como “un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (Rodríguez et al, 1996, en: Sandín, 2003, p. 174). Se ha adoptado por esta opción ya que es la que más se asemeja a las condiciones y objetivos finales que persigue este proceso, que no es otro que analizar la realidad social, en este caso una de tipo socio-educativa, de manera densa para comprender el fenómeno desde múltiples veredas, encontrando nuevas relaciones y conceptos. En este sentido, lo importante no se trata que el caso de estudio nos permita establecer generalizaciones mayores, más bien se valora la singularidad del objeto y el grado de comprensión que se puede lograr en relación a él.

## **5.2. Selección de participantes y campo**

Como ya se mencionó esta investigación se desarrolló en un colegio particular pagado del sector oriente de Santiago, específicamente en el primer ciclo de educación básica que contempla los niveles primero, segundo, tercero y cuarto básico, respectivamente. Para efectos de esta investigación se ha optado por trabajar con una muestra de tipo no probabilística, por esto se entiende que es “un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 306). Esta elección se justifica en cuanto a que los escenarios y los participantes se seleccionarán intencionalmente, intentando cuidar un tipo de muestreo intencionado que de la posibilidad de recoger información abundante en amplitud y profundidad.

- La muestra corresponde a profesores que hacen clases de Lenguaje y Comunicación en el primer ciclo de la institución. Uno por cada nivel, de primero a cuarto básico respectivamente. Esto en búsqueda de poder tener una visión completa de cómo se trabaja el área en el ciclo y en cada nivel de forma particular. Los criterios de selección de los docentes son los siguientes:
  - a) Que realicen planificaciones, materiales de trabajo, evaluaciones y clases en el área de Lenguaje y Comunicación.
  - b) Que pertenezcan a cada uno de los niveles del Ciclo.
  - c) Docentes con variada experiencia en relación a edad, años de servicio, formación inicial y experiencias de perfeccionamiento.

### **5.3. Estrategias de recolección de información y actividades**

#### **5.3.1. Observación participante**

##### **Objetivos a abordar en la técnica**

- Analizar las clases de los profesores en cuanto a la relación de las actividades propuestas con los objetivos de aprendizaje y competencias en lectura.
- Identificar las prácticas de evaluación que los profesores utilizan en el aula.

##### **Participantes**

- Un profesor por cada uno de los cuatro niveles a analizar.

Para la recogida de información y datos de esta investigación se utilizarán tres estrategias, la primera de ellas es la observación participante. La observación es una de las estrategias más utilizadas y relevantes de la investigación cualitativa, es una estrategia que complementa el uso de entrevistas, ya que si bien la primera pone en juego la habilidad de comunicar y escuchar, la segunda

relevar la destreza de observar, pero que además pone en juego el resto de los sentidos (Flick, 2007). Así mismo, la observación tiene muchas modalidades y fases. El tipo de observación que se llevará a cabo es la observación participante, entre muchos argumentos esta estrategia se valora porque "...es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores" (Latorre, 2003, p. 57), a su vez este método se caracteriza como un método en que el investigador se mete de lleno en el campo y es capaz de observar la realidad desde la posición de miembro de esa realidad, pero que también influye en ese escenario debido a su rol en ella y la participación que ahí ejerce.

### **5.3.2. Entrevistas focalizadas**

#### **Objetivos a abordar en la técnica**

- Describir, desde la perspectiva de los profesores, cuáles son las competencias de lectura que consideran importantes de desarrollar y evaluar en sus estudiantes.
- Describir las fundamentaciones que dan los profesores en relación a la utilización de determinadas prácticas evaluativas y las características de esta.

#### **Participantes**

- Un profesor por cada uno de los cuatro niveles a analizar.

El segundo instrumento de recolección de información utilizado en esta investigación será la entrevista. La entrevista otorga la posibilidad de obtener información sobre eventos y aspectos subjetivos de los actores como sus creencias, opiniones, sentimientos, valores e incluso conocimientos, que no son capaces de reflejarse o de conocer por medio de otras herramientas (Latorre, 2003). El uso de esta herramienta es atinente ya que es sumamente relevante

conocer las posiciones, creencias y fundamentaciones de los profesores respecto a la Lectura y las practicas evaluativas respecto a ella.

Al igual que en la observación, esta estrategia cualitativa tiene múltiples modalidades según el número de participantes, la temática a abordar o el protocolo que seguirá el entrevistador (Latorre, 2003). Según las características de esta conversación y las temáticas específicas que se intentarán abordar, esta estrategia está más próxima a lo que Flick (2007) plantea como una entrevista focalizada, esto se manifiesta debido a que se intentará cuidar, cuatro criterios en el diseño de la guía de entrevista y en la medida de lo posible, en la realización de ella:

a) Ausencia de dirección, en cuanto se intentará generar una evolución de la entrevista de lo “general a lo particular”, en donde hacia al final de la misma se trataran los temas de mayor relevancia.

b) Criterio de especificidad, en cuanto se busca que las declaraciones o discursos del entrevistado hablen sobre los significados en relación a un elemento, y así, evitar que la entrevista quede solo en generalidades poco útiles para la reflexión.

c) Criterio de amplitud, por medio de este se intenta cubrir la mayoría de los temas relevantes para el entrevistador y en definitiva, para la investigación. Es en esta dimensión en dónde la facultad y experticia del entrevistador se pone a prueba, ya que es importante que se dé opción al entrevistado para que proponga temáticas, pero también debe tener la capacidad de cubrir su propia agenda, introduciendo temas y haciendo cambios cuando sea necesario.

d) Profundidad y contexto personal, se refiere a la capacidad del entrevistador de mover al entrevistado en “los extremos del continuo de profundidad” (Flick, 2007, p.91). Esto quiere decir, que se debe propiciar que el entrevistado transite desde

lo emocional y racional en niveles que revelen sus creencias, pensamientos, opiniones y sentimientos.

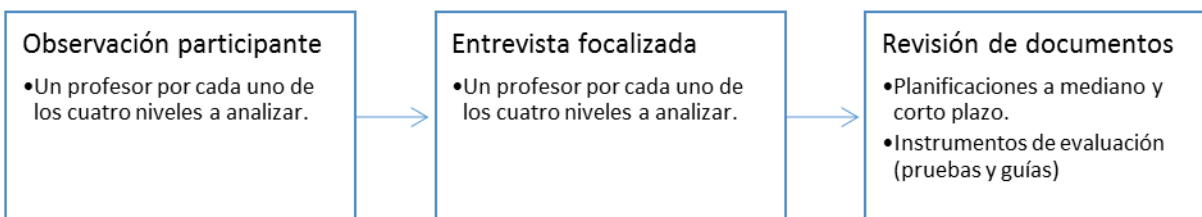
### 5.3.3. Revisión de documentos

#### Objetivos a abordar en la técnica

- Describir, analizar y caracterizar las planificaciones de medio y corto plazo de Lenguaje y comunicación que aborden el eje de Lectura, correspondientes a una unidad de trabajo.
- Describir, analizar y caracterizar los instrumentos de evaluación de Lenguaje y comunicación que aborden el eje de Lectura, correspondientes a una unidad de trabajo.

La tercera estrategia de recolección de información que se utilizará será la revisión y el análisis de distintos documentos de uso pedagógico como son las evaluaciones y planificaciones de medio y corto plazo, y las planificaciones de unidad y clase a clase. El uso de esta estrategia se valora en la medida que “son de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información” (Latorre, 2003, p. 78), así mismo, la revisión de estos documentos escritos son parte de una actividad planificada que pueden transformarse en un excelente complemento para otras estrategias.

### 5.3.4. Etapas de levantamiento de información



Según lo planteado previamente, se establece el ordenamiento que se previó para el proceso de levantamiento de información. En primer lugar, la observación de tipo participante durante la realización de una clase en donde el eje central fuera la lectura, para luego efectuar la entrevista focalizada a cada uno de los profesores que fueron observados, para en una tercera etapa revisar los diferentes documentos pedagógicos que confeccionaron y utilizaron durante el periodo de trabajo observado.

#### **5.4. Estrategias de análisis del material de investigación**

A continuación, se presentará en detalle los procedimientos que serán utilizados para los análisis de la información recogida en el campo por medio de los instrumentos de recolección ya mencionados; la entrevista focalizada, la observación de clases y el análisis de documentos relacionados con el quehacer pedagógico en el área de la lectura y la evaluación.

Cabe mencionar que la importancia de este apartado reside en una característica inherente de toda investigación, y más aún en una de carácter cualitativo como esta, nos referimos al gran volumen de datos al que se ve enfrentado el investigador, es aquí en donde la organización del material se constituye en un elemento prioritario (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

En esta línea es importante clarificar a qué nos referimos cuando hablamos del análisis del contenido o información en el marco de la investigación cualitativa, para ello entenderemos que es “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000, en: Cáceres 2003).

Relacionado con lo anterior está la idea de que el desarrollo del análisis cualitativo puede ser asimilado al de un proceso en espiral, en la medida en que

un mismo objeto de estudio es cubierto desde diversas facetas o ángulos (Creswell, 1998, en: Hernández, Fernández, & Bapista 2003). Como tal, el proceso de análisis cualitativo posee algunas características que son importantes de mencionar (Hernández, Fernández, & Bapista 2003):

- Dar orden a los datos.
- Organizar las unidades, categorías, temas y patrones.
- Comprender exhaustivamente el contexto en que se recogen los datos.
- Interpretar y evaluar las unidades, categorías, temas y patrones.
- Dar sentido o explicar contextos, situaciones, hechos o fenómenos.

Por último, es necesario mencionar que el análisis que aquí se realiza no sigue el mismo orden que fue mencionado en las etapas de levantamiento de información. Por decisión del investigador, se decidió analizar siguiendo otro orden considerando el volumen de la información recopilada en cada etapa, los antecedentes que estos pudieran aportar a los análisis de la etapa siguiente y como esto pudiese influir en una mejor comprensión del fenómeno a estudiar.

#### **5.4.1. Análisis de las entrevistas**

Antes de describir lo realizado, es importante mencionar que por factores de orden logístico (coordinación con profesores según disponibilidad de horario) se decidió modificar el orden del proceso de recolección de información. A raíz de esto, la primera etapa consistió en la realización de las entrevistas a los docentes encargados del área de lenguaje en sus niveles, luego la observación de clases a cada uno de esos docentes, para finalizar con la revisión de los diferentes documentos pedagógicos. Sobre esto, es importante mencionar que el hecho de haber realizado la entrevista en primer lugar, no afecta el análisis ya que ahí no estaba contemplado abordar elementos de las clases observadas.

La primera técnica de recopilación de información usada fue la entrevista focalizada. Para el análisis del discurso de los docentes se utilizó una matriz que contempla el uso de categorías, es decir, los temas que son importantes de abordar a partir de las características del objeto de estudio, junto con ello también se establecieron subcategorías, que se determinaron en torno a la revisión de la literatura. En términos simples las subcategorías representan lo que es considerado ideal o esperable en términos teóricos. Finalmente, se estableció un apartado para los supuestos, en donde se representan las creencias de cada docente en torno al tema en cuestión.

**Tabla 2: Matriz para el análisis de las entrevistas.**

| Preguntas | Discurso            | Categorías   | Subcategorías   | Supuestos   |
|-----------|---------------------|--|---|---|
| 3,4,5     | Relato del docente. | Elemento o tema del objeto de estudio abordado en la entrevista. | Es lo que se espera debiese conocer (teóricamente) el docente en torno al tema en cuestión. | Son lo que se cree son las creencias del docente en torno al tema abordado. |

En términos concretos, el cuadro de matriz de análisis busca establecer la distancia entre las creencias de los docentes y lo que es considerado como más adecuado en términos teóricos-práctico respecto a un tema en cuestión.

Así por ejemplo, en el apartado de discurso se ubican los diversos enunciados que se surgieron respecto de ciertas preguntas que realizó el investigador, a partir de esas elaboraciones del docente, surgieron las categorías que, para estos efectos, se vinculen con las prácticas de evaluación de los docentes, específicamente en cuáles son los instrumentos y escenarios que usan para evaluar a sus estudiantes, desde ahí surgió una subcategoría que habla sobre los saberes, técnicas y conocimientos respecto a los instrumentos y

escenarios de evaluación que son más pertinentes de utilizar en determinadas circunstancias.

Una vez realizado ese proceso, se da inicio al proceso de elaboración del investigador. En la categoría de los supuestos, se elaboró una interpretación a partir de las categorías que surgen en la entrevista y que a su vez tienen vinculación directa o indirecta con los saberes teórico-prácticos respecto a las prácticas de evaluación, es ahí en donde se estableció una cercanía o distancia entre las creencias de los profesores, sus propias prácticas en el aula y lo que plantea la literatura.

Para terminar, se muestra la matriz de análisis de entrevista con un ejemplo concreto de elaboración de categorías, subcategorías y supuestos:

**Tabla 3: Matriz para el análisis de las entrevistas con citas de entrevistado.**

| Pregunta   | Discurso   | Categorías            | Subcategorías  | Supuestos  |
|--|--|-----------------------|--|--|
| Al momento de diseñar un instrumento o escenario de evaluación ¿Cuál es el referente principal que se tienen para construirla? ¿Qué es lo que orienta la construcción del instrumento? | A ver, se trabajan siempre con tres tipos de preguntas; las preguntas a nivel textual, lo inferencial y lo de opinión, que tiene que ver con los niños y su forma de ver ese mismo texto o la situación que les planteemos en la lectura. Son esas tres áreas y los contenidos que se estén viendo y que están relacionados...de a poco comienza ser un estilo más parecido al SIMCE, para que vayan conociendo lo que son las | Prácticas evaluativas | Esta pregunta hace referencia a la validez de contenido que se refiere a que el instrumento utilizado tenga un correlato claro en los objetivos de aprendizaje y que el criterio externo que se busca evaluar está radicado en el diseño curricular. (Camilloni, 1998) | Acá también se observa la presencia de la taxonomía como referente, así como la presencia del SIMCE como un factor de gran importancia en la construcción de instrumentos de evaluación. |

pruebas un poco  
más  
estandarizadas.

Las entrevistas realizadas, se encuentra disponible para su revisión en el anexo 9.2.

#### **5.4.2. Análisis de las observaciones de clases**

En el capítulo anterior ya fue explicado el método de la observación participante, por lo que aquí nos remitiremos más al cómo y al por qué de la importancia de la inclusión de este método en la investigación.

Respecto al tema del cómo se aborda la observación en la investigación es necesario referirse a lo que Flick (2004) llama “hacerse nativo”. Este concepto se refiere a la capacidad del observador de involucrarse de tal manera en el campo que “nos permite ver lo particular en lo que es cotidiano y rutinario en el campo” (p. 157). Esta característica tiene la ventaja de que le otorga la posibilidad de reflexionar sobre aspectos fundacionales de este tipo de investigación, el compromiso y la distancia. Así, quien investiga logra hacer del objeto de investigación un compañero de diálogo.

Lo anterior es importante para este estudio, ya que como investigador, y al mismo tiempo parte del objeto de estudio, hay un tiempo ganado en la medida que se tiene un grado de comprensión del campo y sus situaciones que permiten observar de manera más específica los fenómenos de interés.

Relacionado con lo anterior, la observación que se realizó en el centro educativo de este estudio, tiene características de dos de las tres fases que menciona Spradley (1980, p. 34, en: Flick, 2004); la observación descriptiva, que otorga al investigador una orientación sobre el campo de estudio y que posibilita captar, en parte, la complejidad del mismo y focalizar en aquello que es de interés, y la observación localizada; donde la perspectiva se limita más a los procesos y

problemas que son el centro de las preguntas que guían la investigación. En cierta medida, podemos decir que la primera fase de la observación descriptiva se encuentra dada por el rol del investigador en el campo y la segunda por la estrategia concreta que se usa en el estudio.

Junto con esto cabe mencionar que en la fase de la observación localizada, se hace muy útil que junto con las notas de campo se utilicen hojas de protocolo estructuradas que permitan mirar los elementos pertinentes de ser analizados (Flick, 2004). Es por ello que en las observaciones realizadas se utilizó una pauta de observación cuyas características están detalladas en el capítulo Anexos, sección 9.4.

Respecto a las pautas de observación y su análisis, en un primer momento se vació la información recogida en las cuatro observaciones realizadas a una matriz para sistematizarla. Esta matriz, se elaboró considerando las dimensiones y criterios que son de interés para la investigación (implementación curricular, monitoreo del logro de los aprendizajes y estrategias metodológicas). En este instrumento se le otorgó un punto (1) cuando el descriptor del criterio se observó en la clase correspondiente y cero (0) cuando no se observó. Así, sumando los puntos por indicador, para cada curso se pudo analizar de manera más concreta la presencia de la interacción o conducta que es considerada deseable considerando el marco teórico y los referentes usados para la construcción de la pauta.

**Tabla 4: Indicadores y descriptores de evaluación.**

| <b>Conceptos</b> | <b>Descripción</b>  |
|------------------|---|
| Si               | El descriptor se logra observar al menos una vez durante la clase.  |
| No               | El descriptor no se observa durante el desarrollo de la clase.  |
| Observaciones    | Aquí se registra los elementos que son importantes de registrar para complementar en el caso de que se haya observado o no el descriptor. |

Luego, a partir de los resultados obtenidos de este resumen de observaciones en las cuales se transforma esta matriz, se analizó cada dimensión, partiendo por la “implementación curricular”. En este caso existen tres criterios y cinco descriptores asociados a él, que otorgaron información respecto a los referentes curriculares utilizados en la realización de la clase y la capacidad del profesor de formular preguntas que estimulen el desarrollo de habilidades. La información recogida aquí luego fue complementada con los documentos pedagógicos analizados posteriormente.

Después, se analizó la segunda dimensión, “monitoreo del logro de los aprendizajes”. Para ello se consideraron los seis criterios con su respectivo descriptor en búsqueda de prestar atención a las interacciones realizadas por el docente con el objetivo de observar, supervisar y evaluar el trabajo realizado por sus estudiantes.

Finalmente, se terminó con el análisis de la tercera dimensión considerada en la observación; “las estrategias metodológicas”. Como ya se mencionó antes, para facilitar un análisis más acabado y preciso, acá se optó por considerar los tres momentos didácticos de la lectura (antes, durante y después), de manera de poder apreciar de mejor forma el trabajo de algunas estrategias de comprensión de lectura, y si existía algún tipo de diferencia y progresión respecto al trabajo de ellas en los sucesivos niveles del primer ciclo, así como concordancia entre lo enseñado y posteriormente evaluado.

#### **5.4.3. Análisis de los documentos**

En cuanto al análisis de los documentos o análisis de contenido como se refieren diversos autores en la investigación cualitativa, en este estudio se utilizó una forma de trabajo más cercano a lo que López (2002) llama método intensivo. Lo que acá se realizó se acerca más a este método, porque si bien el volumen de documentos no fue tan grande (a saber, planificación semanal, planificación de

unidad, planificación de clase (si hubiere), y evaluaciones escritas) se intentó analizar con mayor minuciosidad o detenimiento cada documento escrito, intentando siempre establecer relaciones con los otros métodos de recolección de información usados en este estudio.

Siguiendo la misma idea de este autor, él plantea que este método intenta procurar un análisis interno de los documentos, como contraparte al análisis externo, que se asocia a los métodos de análisis cuantitativos del contenido. En el análisis interno de los documentos la preocupación central es destacar la esencia, sentido y características fundamentales de los documentos en cuestión, dando más espacio a la intuición e interpretación del investigador (López, 2002).

A continuación, se presenta una matriz de análisis por medio del cual se busca analizar cada uno de los documentos escritos a los cuales se tuvo acceso:

a. Planificación de unidad

**Tabla 5: Matriz de análisis de planificación de unidad/periodo.**

| Documento                               | Variable a estudiar                                      | Categorías   | Subcategorías   |
|---|--|--|---|
| Planificación de unidad (6 a 7 semanas) | Competencias que se evalúan en el aula y en el currículo | Elemento o tema del documento escrito que hace referencia a la variable. | Es lo que se espera debiese aparecer o ser considerado en el documento (teóricamente) en torno al tema en cuestión. |

En esta matriz se realiza un análisis considerando los elementos curriculares considerados en la planificación de la unidad (OA) y de qué manera estos fueron efectivamente incluidos en las clases observadas, así mismo, se intenta observar cuáles fueron incluidos en la clase y no en la planificación, para luego ver como esto pudo haber influido en la evaluación. Este apartado puede ser

revisado con mayor detención en el capítulo dedicado a los anexos, específicamente en el punto 9.5.2.1.

b. Planificación semanal/clase a clase

**Tabla 6: Matriz de análisis de diseño o planificación semanal/clase a clase.**

| Documento                                      | Variable a estudiar   | Categorías   | Subcategorías   |
|--|-----------------------|--|---|
| Planificación clase a clase en formato semanal | Validez instruccional | Elemento o tema del documento escrito que hace referencia a la variable. | Es lo que se espera debiese aparecer o ser considerado en el documento (teóricamente) en torno al tema en cuestión. |

En este documento se realizó una mirada considerando dos elementos, el primero y más relevante aquel que hace referencia a la validez instruccional entendida esta como aquello que es considerado en la evaluación y que efectivamente tiene la oportunidad de ser aprendido en el aula (Crocker et al, 1988, en: Förster y Rojas, 2008, p. 292). Así mismo, el segundo punto de análisis se plantea en torno a cuáles son los elementos que desde la teoría debiesen ser parte del diseño o planificación de clases. Este apartado puede ser revisado en el capítulo dedicado a los anexos, específicamente en el punto 9.5.2.2.

c. Evaluación escrita

**Tabla 7: Matriz de análisis de evaluaciones escritas.**

| Documento  | Variable a estudiar              | Categorías   | Subcategorías   |
|--|----------------------------------|--|---|
| Evaluaciones escritas sobre competencias/ comprensión de lectura | Validez de contenido             | Elemento o tema del documento escrito que hace referencia a la variable. | Es lo que se espera debiese aparecer o ser considerado en el documento (teóricamente) en torno al tema en |
|  | Estrategias de evaluación usadas |  |   |

|  |           |
|--|-----------|
| (Tipos de ítem)                        | cuestión. |
| Competencias que se evalúan en el aula |           |

En esta matriz se realizó un análisis minucioso en torno a tres elementos críticos de la evaluación de la lectura en los distintos niveles estudiados; en la validez de contenido se revisó la congruencia entre OA considerados en la planificación y consecuentemente incluidos en la evaluación, un segundo elemento fueron; las estrategias de evaluación usadas para evaluar la lectura, tomando en consideración que sólo se usaron pruebas escritas aquí se analizó su extensión, características de los textos incluidos y tipos de ítem, y por último; las competencias que se evalúan en el aula, aunque en este apartado sólo se consideraron aquellos elementos que fuesen factibles de ser observados en la evaluación, y que según la consideración del investigador son los procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura), junto con los propósitos de la lectura, específicamente la lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y uso de información.

## **CAPÍTULO 6**

### **HALLAZGOS**

En este capítulo se presentarán los principales hallazgos que el investigador encontró a partir del proceso de recolección de información y su posterior análisis en relación al objeto de estudio de esta investigación.

Antes de comenzar, se hace importante recordar que toda la información recopilada y su posterior revisión busca responder una pregunta de investigación que en este caso es: ¿Cómo son las prácticas de evaluación que utilizan los profesores para evaluar las competencias de comprensión de Lectura definidas en el currículum nacional y que deben ser aprendidas por los estudiantes de Primer Ciclo Básico en un colegio particular del sector oriente de Santiago?

Respecto a la presentación de los hallazgos, primero se presenta el análisis de las entrevistas a los docentes y los discursos referentes a las diversas variables y situaciones incluidas en el objeto de estudio, luego, sigue el análisis de las observaciones de clases de lenguaje y de lectura de los profesores involucrados en esta investigación. Finalmente, se termina con la exploración de algunos documentos clave en el trabajo docente y que están directamente ligados con el trabajo en el área de lenguaje, la lectura y su evaluación.

Es importante dejar en claro que en la presentación de estos hallazgos también se pondrán en discusión elementos fundamentales del estudio que se irán nutriendo y reinterpretando a partir de las entrevistas a los docentes, la revisión de los documentos, la observación de clases, así como también la revisión de la bibliografía que sirve de referencia para el marco teórico seleccionado.

### **6.1. Análisis de las entrevistas a los docentes**

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos más relevantes respecto a los temas tratados en la entrevista y vinculados con el objeto de estudio. Se tratan de manera más exhaustiva aquellos tópicos tratados en la

entrevista que son de mayor vinculación con las temáticas centrales del estudio, entendiendo que todos los aspectos que fueron tratados son de gran importancia para entender en profundidad las creencias y manejo que tienen los profesionales sobre ciertos temas.

Para elaborar este análisis, se trabajó en torno a una matriz con cada una de las entrevistas realizadas, que buscaba esclarecer los significados tras los mensajes de los docentes, al mismo tiempo de establecer la distancia entre los discursos o supuestos de los profesores y lo que a la luz de la bibliografía, es considerado como más aceptable o adecuado.

#### **6.1.1. Percepciones respecto a las competencias de lectura de sus estudiantes**

La entrevista a los profesores se inició considerando la importancia de sentar la conversación sobre uno de los conceptos claves del estudio y que tiene una enorme importancia en el enfoque comunicativo del currículum en Lenguaje y Comunicación: las competencias. Sobre esto, una de las primeras ideas que llama la atención es lo diverso de las respuestas de los profesores, en términos de que conceptualizan las “competencias de lectura” de manera muy distinta. Sobre esto, se pasa desde la idea de que las competencias de lectura es la capacidad de resolver problemas exitosamente, entendida como la capacidad individual de enfrentar y vencer una dificultad al decodificar un texto, pasando por la creencia de que es un nivel lector superior de lectura eficaz y en donde hay comprensión total, hasta reflexiones más cercanas que conjugan la idea de usar estrategias o habilidad para comprender con el objetivo de crear conocimiento y participar activamente en la sociedad.

Otro elemento importante de clarificar, era identificar si existe relación entre las estrategias de lectura que los profesores consideraban importantes y aquellas a las que ellos les prestan mayor tiempo en el trabajo de aula. Para esto, se les

consultó acerca de lo primero, encontrando nuevamente, respuestas muy variadas, siendo algunas de ellas equivocadas conceptualmente, confundiendo el concepto de estrategias de comprensión de lectura con destrezas que forman parte del proceso de decodificación. Así mismo, las estrategias que fueron mencionadas como importantes para los profesores son: realizar inferencias, resumir, identificar mensajes globales, así como interpelarlos, además de procesos metacognitivos propios del acto de leer, como ser capaz de reconocer cuando uno no entiende algo.

En cuanto a la percepción de la lectura y el valor que se le da a ella en el contexto sociocultural actual, los docentes manifiestan sus intenciones en torno a dos ideas importantes, la primera de ellas tiene que ver directamente con reconocerla como una actividad cuyo fin principal debe ser el de transformarse en una actividad placentera, fruto del goce en su práctica, mientras que la otra posición le otorga un rol más instrumental, en cuanto se le atribuye un rol importante en la preservación de la cultura y el pensamiento.

### **6.1.2. Prácticas docentes entorno a la enseñanza de la lectura**

Otro aspecto clave de revisar en la entrevista con los profesores son sus prácticas en torno a la enseñanza de la lectura y específicamente a cuál de estos modelos de enseñanza ellos consideran que se acercan más a la hora de trabajar la lectura. Respecto a esto, resulta esperable el hecho de que dos de los profesores entrevistados de los primeros niveles declaren con mayor o menor claridad que sus prácticas en esta área estén guiadas por el enfoque interactivo o integrado, así mismo otros de los docentes manifiesta que su trabajo intenta guiarse por el modelo ascendente o también llamado holístico, en donde se enfatiza el proceso de construcción de significado, así como la enseñanza explícita de estrategias de comprensión. Por último, llama la atención que uno de los docentes entrevistados no refleja claridad sobre los modelos de enseñanza de

la lectura y sólo es capaz de citar al constructivismo como base de sus prácticas en el área.

### 6.1.3. Prácticas evaluativas

Este es uno de los puntos centrales de la entrevista, ya que sirve como insumo para contrastar las prácticas del profesor en la evaluación y los ideales que expresa respecto al tema. A continuación, se muestra un cuadro a modo de comparación de las preferencias que declaran los profesores respecto a los instrumentos o escenarios de evaluación a los que dan prioridad en sus prácticas:

**Tabla 8: Discursos y supuestos de los docentes en torno a las prácticas de evaluación.**

| Prácticas o escenarios de evaluación utilizados para la lectura  |   |
|--|---|
| Discurso   | Supuesto  |
| <p><i>“Nosotros estamos tratando de usar lo que es la evaluación formativa, que es el conocimiento del alfabeto, eso se hace cada 6 semanas, más la fluidez lectora que es la lectura en un minuto y además estamos trabajando con las evaluaciones que se hacen en el PLP y que se hacen 3 veces al año...Hay entrega de textos con preguntas directas... Y lo otro que, que en la parte comprensiva a nivel de lectura, se va dando con preguntas y ahí en algunos casos lo estoy trabajando con la LC, en donde el alumno puede ir respondiendo a nivel de comprensión a través de dibujos, a través de completaciones de oración, para completar lo que comprende de la oración y que está relacionado con la lectura. Hay completaciones de frases o pariar e ir relacionando ideas.”</i></p> | <p>Existe el uso de evaluaciones formativas que buscan reflejar el avance en los proceso de lectura de los niños, así como el uso de instrumentos de lápiz y papel con actividades de completación, dibujos, relacionar ideas, etc.</p> |
| <p><i>“...se tomaba un grupo pequeño de alumnos y se iba a un espacio que se llamaba rincón lector dentro de la sala</i></p>   | <p>También existían instancias de evaluación formativa, en donde el</p>   |

de clases y se comenzaba a hacer preguntas acerca de las mismas estrategias, no como técnica, sino como aplicación más que nada, entonces que predicciones puedes hacer a partir de este texto y ahí poníamos unas especies de caritas a los niños que iba en conjunto con una co-evaluación y ellos marcaban cuál de esas era más pertinente a la predicción que habían hecho, si era buena o no. Eso el año pasado, pero este año siempre ha sido un poco un conflicto en relación a que igual piden nota, te piden evaluar cuantitativamente la comprensión lectora es súper complejo en relación que son procesos personales que cada niño lleva, entonces ¿cómo tu aúnas un criterio para decir; esto es un 4 esto es un 6? Eso es súper complejo. Bueno y ahora, este año, se han aplicado comprensiones lectoras con esa necesidad de poder cuantificar números... Principalmente nos centramos en estrategias que tengan relación con el SIMCE para que puedan ser un poco aporte a que es lo que se espera a nivel nacional; preguntas explícitas, implícitas y valorativas. Esas tres grandes áreas.”

“Hay una prueba en donde podemos trabajar cualquier contenido, ya sea de gramática, verbos, cualquier contenido, lo que sea, siempre vienen con una comprensión de lectura, ya sea de una plana o de una plana y media, y se van haciendo preguntas eso sería un poco la prueba más estandarizada. Pero también hay otra forma en donde ellos van llenando una planilla dentro de un libro de registro que ellos tienen y van completando un registro que eso es más un reconocimiento a lo que lean más que algo punitivo, ¿cuánto leyó? ¿Cómo leyó? No nos enfocamos tanto en eso, en ese libro, si no que se

profesor observaba y apoyaba el proceso de cada niño, sin embargo, se pone en manifiesto la dificultad que representa este tipo de evaluación con la necesidad de poner calificaciones dentro del sistema escolar. Así esto ha dado paso, a la inclusión de pruebas de lápiz y papel similares a las de tipo SIMCE y que miden las habilidades que contempla esta prueba.

Existencia de pruebas escritas de lápiz y papel, que no sólo contemplan comprensión sino que también otras áreas del currículum (escritura; ortografía y gramática). Así mismo, existen instancias informales que buscan otorgar información al docente respecto a los hábitos y motivación a la lectura.

*controla más bien la cantidad de libros ha leído y la motivación que tiene para hacerlo, en donde se pregunta si le gustó, que le pareció, que fue lo que le gustó o lo que no.”*

*“Bueno, el escenario que hay es una prueba cada dos o tres semanas, en donde hay un tipo de texto que se trabaja durante esa informativa, que serían unas 6 semanas, ahí se integran 2 textos de ese tipo de texto, por ejemplo: si es narrativo, un cuento y una fábula. Yo creo que es una comprensión bien pensada o que intenta ir hacia la evaluación estandarizada del Simce, o sea es una evaluación que tiene preguntas de alternativa y una pregunta de desarrollo que implica que el estudiante de su opinión o su opinión a partir de lo que leyó, una opinión obviamente fundamentada que es lo que se pide. Pero por lo general las preguntas son dos o tres que apuntan a algo explícito y dos o tres más que apuntan hacia identificar el propósito, en algunos casos identificar el tipo de texto, que eso en realidad tampoco es muy implícito, yo creo que algunas preguntas son inferenciales, pero siendo muy sincero el trabajo evaluativo quizá es una debilidad en cierta forma porque el texto muchas veces está basado en algún libro o en las pruebas PAC (Programa de apoyo complementario de la UCE, del Mineduc), entonces ahí igual la evaluación se podría desconectar un poco con lo que uno hace en clases.”*

Acá también se observa el uso de pruebas de lápiz y papel como instancia evaluativa principal. Sobre esta hay que destacar la influencia de la evaluación SIMCE al momento de generar los instrumentos. Así mismo, es clave destacar la desconexión que siente el profesor respecto a la relación evaluación-instrucción.

Como queda evidenciado en los testimonios de los docentes todos ellos otorgan un rol protagónico al uso de las pruebas de lápiz y papel, mientras que en menor medida se mencionan algunas instancias de evaluación formativas que complementan la información. Sin embargo, lo que llama más la atención es el

hecho de que se responsabilice el excesivo uso de este tipo de pruebas a dos hechos inherentes a la realidad escolar actual; las calificaciones y la influencia de las evaluaciones SIMCE. Junto con esto, cabe destacar lo expresado por uno de los profesores en cuanto que la conjugación de estos dos factores (las notas y el SIMCE), ayudan a generar una desconexión entre lo que se enseña en el aula y se evalúa en las pruebas.

En paralelo a lo anteriormente señalado, llama la atención que los profesores mencionen múltiples referentes a la hora de diseñar sus evaluaciones, mientras que lo más deseado es que se considere el currículum y por supuesto lo efectivamente enseñado en el aula, los profesores mencionan también el uso de taxonomías (como la de Barret), el proyecto con el que se trabaja en el ciclo, pero por sobre todo la prueba SIMCE como modelo de instrumento (tipos de pregunta y objetivos de aprendizaje que contempla).

#### **6.1.4. Percepciones de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

En este punto de la entrevista se tocaron elementos fundamentales sobre el estudio, ya que se conversó respecto a instrumentos y/o escenarios de evaluación evaluados positivamente en la experiencia de los docentes, los usos que se les daban a los resultados de estas evaluaciones y la visión personal respecto a evaluaciones como el SIMCE.

El primero de los puntos tratados estuvo centrado en conocer desde la experiencia particular de cada docente cuáles son los instrumentos y/o escenarios que ellos consideran más útiles dentro de su trabajo en el aula, al respecto se puede destacar los siguientes elementos:

**Tabla 9: Discursos y supuestos de los docentes en torno a las prácticas de evaluación que consideran beneficiosos.**

| <b>Prácticas o escenarios de evaluación que considera beneficiosos para su trabajo en el aula</b>   |   |
|---|---|
| Discurso  | Supuesto  |
| <p><i>“Las que me ayudan a hacer la diferenciación de los grupos. En estos momentos nosotros estamos aplicando la PLP, que es de fluidez, pero en el primer semestre trabajamos con el conocimiento del alfabeto, que sería el fuerte para separar a los grupos...Pero no son evaluadas con nota, son evaluaciones formativas, cuando yo los hago leer y voy como preocupándome, si es una lectura que va demasiado rápida, la velocidad se va trabajando en las estrategias, al niño lo voy corrigiendo. Pero todo esto se va haciendo antes con el grupo curso.”</i></p>                              | <p>El profesor valora de mejor manera aquellas evaluaciones que le entreguen información cuantificable para diferenciar grupos de estudiantes y aquellas instancias “formativas” en donde pueda entregar retroalimentación directa a los estudiantes.</p> |
| <p><i>“Siento que una de las cosas más beneficiosas para los niños, es cuando ellos mismos autoevalúan su proceso lector, su lectura. Porque ellos piensan, eso si hay que ser muy meticulosos en el sentido que no puede ser una autoevaluación en donde tú les entregues la hoja y los criterios y ellos marquen la carita no más. Sino que tu explicarles en que consiste cada cosa e ir haciéndoles preguntas, así siento que es mucho más significativo para ellos, que ellos mismo puedan valorar el proceso que están haciendo y no que tú les pongas, aunque no son cosas excluyentes.”</i></p> | <p>El profesor valora positivamente el uso de autoevaluaciones respecto al proceso de lectura ya que ellas facilitan al estudiante realizar una crítica más certera respecto a cómo trabaja y lo que es capaz de hacer.</p>                               |
| <p><i>“A ver, son varias instancias, yo creo que no hay una sola. Creo que todas estas que te he nombrado, tanto pruebas escritas, como la misma interacción que podamos tener en la oralidad con ellos hacen que la lectura sea beneficiosa. El hecho que un libro comente su libro, o lo que ha leído, en la silla del lector, como también</i></p>   | <p>El profesor valora dos escenarios de evaluación por sobre los demás; la prueba escrita y las instancias más informales de oralidad en donde el estudiante pueda expresarse de manera más libre respecto a sus</p>                                      |

*tenemos una silla del escritor que es donde escriben...También creo que el hecho de responder una prueba escrita, también da un poco de formalidad y los acostumbra a ordenar las ideas y a imaginar, estructurar un poco el pensamiento.”*

impresiones sobre la lectura.

*“A ver, claramente la prueba te da un pauta, no sé si es la mejor, pero es una que está presente y va estar presente durante toda la vida del estudiante, de esa forma uno tiene como una deuda con el estudiante para que después... porque se va a enfrentar a un sistema educativo que está basado mucho en la prueba escrita y de alternativa y va ser así. Pero a mi parecer también hay una forma de evaluar que son más formativas para el estudiante y para uno, no sé, la conversación, la discusión en clases...”*

Principalmente se valora el uso de la prueba escrita como un instrumento al cuál los estudiantes se verán enfrentados a lo largo de su trayectoria académica, por lo tanto es rol de la “escuela” prepararlos ante ella. Así mismo, se menciona la importancia de utilizar instancias de evaluaciones formativas e informales.

Al analizar los discursos de los profesores, lo primero que llama la atención es que existe una marcada tendencia de opinión en los profesores de primero y segundo básico y los de tercero y cuarto básico en la medida que los dos primeros sitúan como clave el uso de evaluaciones de tipo formativas y de proceso, ya que permiten entregar retroalimentación inmediata a los estudiantes respecto a su proceso de lectura, mientras que los profesores de tercero y cuarto tienden a poner en un lugar de privilegio a las pruebas escritas sobre otros escenarios ya que observan que ese tipo de evaluaciones poseen un rol fundamental en la vida académica del estudiante por lo que es rol de la “escuela” prepararlos para ella.

Respecto a los usos que se le da a la evaluación los profesores manifiestan primordialmente un uso diagnóstico, pero por sobre todo formativo a la evaluación en la medida en que les otorga información tanto a profesores como estudiantes en un determinada etapa, respecto a los aprendizajes logrados, y así mismo posee una función reguladora en el plano pedagógico, en la medida que evaluaciones formativas de fluidez o el uso de baterías de comprensión y manejo

de vocabulario (Woodcock-Muñoz, 2009) da información a los profesores para conformar sus grupos de trabajo diferenciado y actividades intencionadas para los niños según su nivel de desarrollo en la lectura. Al respecto, es importante señalar que uno de los profesores de cuarto básico, si bien se muestra a favor del uso del tipo de evaluaciones ya mencionadas, esboza una debilidad en el aprovechamiento de las pruebas escritas como insumo para mejorar los aprendizajes de los niños, en este sentido plantea que tienen un rol más calificador que otra cosa.

Otro tema abordado respecto a las evaluación tiene que ver con la percepción de los profesores respecto a las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, y aquí también se logra observar un fenómeno curioso, ya que se nota una crítica ascendente a medida que se pregunta a los profesores de primero a cuarto básico; mientras que en primero el docente manifiesta que es una evaluación que entrega información complementaria acerca del rendimiento de los estudiantes y que en la institución no se le da demasiada importancia a ello, los profesores de segundo, tercero y cuarto sostienen una visión mucho más crítica respecto a relevancia y uso que se les da a los resultados a nivel país y local a esta prueba. Así, por un lado se manifiesta que es un instrumento que discrimina, que categoriza y expande las brechas entre los colegios, por otro lado se plantea que ha tenido consecuencias negativas en la relación profesor-empleador, el efecto que ha tenido en homologar puntajes con calidad y su enorme influencia en muchas prácticas negativas dentro del aula. Por último, uno de los profesores que realiza clases en cuarto plantea como evidente el hecho de que esta evaluación ha ganado importancia en los últimos años dentro de la institución.

#### **6.1.5. Competencias de los profesores sobre evaluación**

En cuanto a este tema, a los profesores se les realizó solo una pregunta que apuntaba a que expresarán desde su visión particular cómo son sus conocimientos y competencias en torno a la evaluación de los aprendizajes de sus

estudiantes. Aquí cabe mencionar la presencia de otro patrón; los profesores de primero y segundo básico manifiesta tener un manejo más débil respecto a sus competencias para construir instrumentos de evaluación enfocados a recopilar información sobre el proceso de aprendizaje, mientras que los profesores de tercero y cuarto manifiestan tener mayor manejo en el área, aunque destacan que el diseño de estos instrumentos y escenarios necesita de un mayor trabajo en equipo, así como que hay factores que confabulan en contra de la creación de instrumentos que no sean pruebas escritas, entre los factores que se mencionan son el poco tiempo existente para el diseño de estos instrumentos o escenarios, la eficiencia, en términos de que sea de revisión expedita y su capacidad de entregar información rápida al estudiante.

#### **6.1.6. Prácticas de gestión pedagógica institucional**

En esta última etapa de la entrevista se buscó establecer de manera más clara cuáles son las percepciones que tienen los profesores respecto a algunas prácticas de la institución en cuanto a la gestión pedagógica. Al respecto los temas de los cuales se buscó tener mayor información fue la percepción de los docentes respecto a la posibilidad de emprender estrategias de mejora o de innovación pedagógica en los procesos de enseñanza y en la evaluación, también cuáles son las medidas que se implementan para acompañar la labor pedagógica de los profesores y si existen instancias de retroalimentación respecto al trabajo en el aula y a las prácticas evaluativas.

Respecto a lo primero, que está relacionado con la percepción que tienen los profesores acerca de sus posibilidades de emprender iniciativas de innovación y mejoras pedagógicas, los entrevistados en su mayoría expresan que en la institución siempre se encuentra abierta y recibe de buena forma el hecho de que los profesores busquen materializar nuevas ideas, además asocian esto a una cultura institucional que está en búsqueda de la excelencia y de mejorar constantemente, además de una confianza total en las capacidades y

profesionalismo de los profesores. Junto con esto, uno de los docentes también observa como una responsabilidad esta instancia, en la medida que analiza que un docente debe siempre buscar mejorar y no caer en la comodidad. Por último, el docente que realiza clases en cuarto básico dice que esta libertad en gran medida se ve coartada por instancias como el SIMCE que tienden a moldear de manera muy decisiva los instrumentos de evaluación en el área de lectura.

En cuanto a las medidas de acompañamiento pedagógico que reciben los profesionales, existen visiones diversas al respecto. Mientras los profesores de primero, segundo y tercero básico mencionan diferentes instancias de acompañamiento como; instancias de formación profesional durante los primeros dos años en el colegio, observaciones esporádicas y conversaciones incidentales pero muy frecuentes con miembros del equipo de gestión pedagógica, todos relevan en un lugar de mayor importancia el hecho de que el consejo del resto de los profesores, el trabajo en equipo y las instancias como las planificaciones de nivel son los momentos más provechosos ya que se aporta y se critica constructivamente el trabajo de los demás. En contraste con esto, otro de los profesores critica el hecho de que pasados los primeros dos años, el apoyo de parte del equipo de gestión se vuelve muy circunstancial, recayendo la responsabilidad de acompañar en el resto de los profesores del equipo.

Respecto a las retroalimentaciones que realizan desde el equipo de gestión pedagógica al trabajo en el aula se perciben dos fenómenos bien marcados. El primero, nace de una buena percepción de parte de los entrevistados de los dos niveles menores, en cuanto ellos valoran de manera muy positiva que existe un coordinador académico para primero y segundo básico que realiza observaciones cuyo apoyo se ha traducido en mejoras puntuales en el aula, así mismo, se menciona la ayuda de coach externos (desde la institución que comanda al colegio) que también apoyan en la retroalimentación de planificaciones, observaciones de clases y trabajo en equipo. Por otro lado, los profesores de tercero y cuarto básico entrevistados, manifiestan que el apoyo de parte del

coordinador de sus niveles es diferente, en cuanto se focaliza más en apoyar y retroalimentar las planificaciones y no tanto el trabajo en el aula. Para terminar, es relevante que todos los profesores manifiestan una debilidad en la retroalimentación del equipo de gestión para la evaluación, algunos profesores atribuyen esto a desinterés y a su preocupación por mejorar otras dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que otros entrevistados manifiestan que en la evaluación el peso recae exclusivamente en los profesores, aunque esto cambia cuando se refiere a evaluaciones tipo ensayos SIMCE, en donde la presencia del equipo de gestión se hace mucho más presente.

## **6.2. Análisis de las observaciones de clases**

Como se mencionó previamente, la observación de clases se realizó a cada uno de los profesores participantes en este estudio. Ellos fueron observados durante dos horas pedagógicas (80 minutos), focalizando la atención en distintas dimensiones del trabajo pedagógico que tuviesen relación directa con el objeto de estudio. Para ello, se utilizó una pauta de observación de clases que permitió focalizar la mirada del observador en tres dimensiones clave; la *implementación curricular*, el *monitoreo del logro de los aprendizajes* y las *estrategias metodológicas que se utilizan en cada uno de los tres momentos de la lectura*.

Con esto, la información recogida por esta vía será presentada primero en una tabla resumen por cada una de estas dimensiones, lo que permitirá analizar de manera más detallada las implicancias de la presencia o ausencia de cada una de las acciones esperadas a realizar por los docentes en el aula a la luz de la bibliografía, además de establecer posibles nexos entre lo que observado en una sala y otra. Además, y tal como se explicó en el capítulo anterior, para sistematizar los resultados de la observación, se asignó un punto (1) a la presencia de la acción y cero punto (0) a la ausencia de la misma.

### 6.2.1. Observación de clases: la implementación curricular

En la primera parte de la pauta de observación de clases se consideró “la implementación curricular” como un elemento central a observar. Esto se explica en parte porque uno de los objetivos de esta investigación pasa por establecer la efectiva concordancia entre lo que se consideraba en el diseño o planificación y lo que efectivamente se realizaba en el aula. Así, esta dimensión de la pauta considera: las condiciones del aula, interacciones de la clase y decisiones de los profesores que sean visibles en ella y que ayuden a promover que los aprendizajes y objetivos que persigue el currículum sean logrados por los estudiantes (MINEDUC, 2003). A continuación, se presenta una tabla resumen con los descriptores y puntajes asociados a presencia o ausencia de las conductas e interacciones de cada clase observada:

**Tabla 10: Resumen subdimensión Implementación curricular.**

| <b>Implementación curricular</b>   |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|
| <b>Descriptores</b>  | 1ro      | 2do      | 3ro      | 4to      |
| Se observa coherencia entre lo planteado en la planificación y el objetivo.  | 1        | 1        | 0        | 1        |
| El profesor menciona a los estudiantes cual es el objetivo y que es lo que harán para lograrlo.  | 0        | 1        | 1        | 0        |
| El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Les parece importante que tengamos acceso a leyenda y mitos de las primeras civilizaciones? ¿Por qué?           | 0        | 0        | 1        | 1        |
| El docente realiza preguntas de análisis crítico como: ¿Qué estrategia de lectura podemos usar en esta situación de lectura?                                     | 0        | 1        | 1        | 1        |
| El docente realiza preguntas de indagación o aplicación como: ¿Qué creencias de las primeras civilizaciones de América se mantienen hasta hoy? ¿Dónde las vemos? | 0        | 0        | 1        | 1        |
| <b>TOTAL CLASE</b>   | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>4</b> |

El primer elemento relevante de este análisis es que en la clase observada en primero básico existe una brecha “significativa” en relación al resto de los

niveles. En esta clase sólo se observó de manera clara el primer descriptor, cayendo en algunas deficiencias evidentes como mencionar lo que harán durante la clase, pero no el por qué, ni cuál es el objetivo que se persigue con ello, así mismo se observa una tendencia del docente a enfocarse en preguntas de tipo textual e inferencial, con el objetivo de que los niños comprendan el sentido de la lectura en una dimensión más literal, dando poco espacio a las preguntas de análisis crítico o de aplicación.

Como podemos observar, existen algunos elementos que llaman la atención en esta primera dimensión. Los puntos más débiles el que hace relación con mencionar el objetivo de la clase y qué harán para lograrlo. Sobre este punto, llama la atención que no sea una práctica tan afianzada el hecho de socializar con los estudiantes los objetivos y acciones que permitirán alcanzarlo, ya que como se menciona en los programas de estudio esto permite captar el interés de los niños y que logren proyectar como se relaciona lo que aprenderán con lo que saben (MINEDUC, 2013).

Por otra parte, realizar preguntas de reflexión y preguntas de indagación y aplicación, son otros descriptores que se encuentran parcialmente logrados, llamando la atención que en los niveles de primero y segundo básico no se hizo uso de este tipo de preguntas, optando por preguntas que utilizan habilidades más básicas. Más adelante volveremos sobre este punto.

### **6.2.2. Observación de clases: el monitoreo del logro de los aprendizajes**

Otra subdimensión clave considerada en la pauta fue el “monitoreo del logro de los aprendizajes” entendido como todas las acciones y decisiones ejecutadas por el profesor cuyo objetivo persiga observar y evaluar el trabajo de los niños. Esto comprende la capacidad del docente de sacar provecho a diversas oportunidades que se originan en la sala de clases. En este caso, la pauta

considera seis criterios a observar cada uno con un descriptor, estos van principalmente enfocados a la capacidad del profesor de realizar preguntas para activar conocimientos previos, y durante el desarrollo de la clase para monitorear individualmente el desarrollo de los aprendizajes, otorgar condiciones para que los estudiantes puedan participar de forma equitativa, otorgar la palabra para aclarar dudas, aprovechar el error como un recurso para el aprendizaje y realizar cierres de clase promoviendo una participación activa. A continuación, se presenta una tabla resumen de los descriptores y puntajes asociados a cada clase observada según nivel:

**Tabla 11: Resumen monitoreo del logro de los aprendizajes.**

| <b>Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>  |            |            |            |            |
|---|------------|------------|------------|------------|
| <b>Descriptores</b>   | <b>1ro</b> | <b>2do</b> | <b>3ro</b> | <b>4to</b> |
| El docente realiza preguntas de reflexión como:<br>¿Qué leyenda, de todas las que hemos estudiado hasta ahora en la unidad, es la que más les ha gustado? ¿Por qué? ¿Qué leyenda revisamos la clase anterior? ¿Qué trabajo hicimos a partir de esa leyenda? ¿Entonces con que debiésemos comenzar nuestra clase de hoy? | 1          | 1          | 1          | 1          |
| El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita vincular con aprendizajes ya trabajados o monitorear los aprendizajes a lograr:<br>¿Necesitas aclarar algo? ¿Te puedo ayudar?<br>¿Podrías darme un ejemplo sobre...?   | 0          | 1          | 0          | 1          |
| Usa estrategias de manejo de grupo que le permiten dar la palabra en forma equilibrada dentro del grupo, intencionando la participación de diferentes niños e incentivando a los más retraídos a involucrarse en la clase.  | 1          | 1          | 0          | 1          |
| Pregunta a los estudiantes si han entendido, si necesitan aclarar algo y les responde de manera oportuna y clara cuando lo requieren.   | 1          | 1          | 1          | 1          |
| Realiza preguntas que permiten que el alumno pueda darse cuenta de su error y construir aprendizaje sobre él (¿Cuál fue el error que cometiste? ¿Qué te llevo a pensar eso? ¿Cómo puedes mejorar esto? ¿Te parece importante haberte dado cuenta de eso?), además de animarlo a que siga participando.                  | 0          | 1          | 0          | 1          |
| Realiza un cierre en su clase y realiza preguntas metacognitivas a los estudiantes como: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo lo lograron? ¿Creen que les puede servir? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué?   | 0          | 1          | 0          | 1          |
| <b>TOTAL CLASE</b>  | <b>3</b>   | <b>6</b>   | <b>2</b>   | <b>6</b>   |

El primer descriptor que tiene que ver con la activación de conocimientos previos pareciera ser una práctica bastante arraigada en las clases vistas. Así mismo, destaca el cuarto descriptor que menciona la necesidad de realizar preguntas a los estudiantes con el objetivo de corroborar si han aprendido, si tienen dudas o simplemente necesitan responder una inquietud. Esta práctica en cierta medida habla de una cultura de aula saludable en donde el profesor construye aprendizaje junto a los estudiantes y en donde estos se sienten lo suficientemente cómodos para participar en la clase libremente (MINEDUC-UCE, 2009).

Por otra parte, nos encontramos con tres criterios que tuvieron un nivel de logro “adecuado”. El primero de ellos, que habla acerca de realizar preguntas a los estudiantes que permitan monitorear los aprendizajes trabajados durante la clase, curiosamente solo es logrado en dos observaciones (segundo y cuarto básico). Algo similar ocurre con el quinto criterio de esta parte de la pauta que hace referencia a la capacidad del docente de capitalizar el error como una oportunidad para el aprendizaje, sobre esto se observa que los profesores efectivamente tienen una visión positiva del error, pero no logran aprovecharlo en beneficio del aprendizaje de la clase.

Así mismo, vemos como el sexto criterio que tiene que ver con la realización de un cierre de clase, también es un aspecto que no se encuentra completamente logrado en la clase, sobre estos se observa que en ambas clases (primero y tercero básico) no se nota la intención de realizar preguntas que tengan por objetivo relevar lo aprendido y el proceso que los llevo a ello, sino que más bien se pasa de una actividad a otra sin tomar muchos recaudos. Sobre esto, vale la pena resaltar que las debilidades aquí encontradas tienen un patrón en común; estos criterios no fueron logrados en las observaciones realizadas en primero como en tercero básico, lo que claramente nos habla de una debilidad en la capacidad de los docentes observados en monitorear adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a lo anterior, llama la atención que tanto en primero como en tercero básico exista una diferencia tan marcada con las otras salas observadas; mientras en segundo y cuarto básico se observó la presencia de todos los descriptores, dando cuenta de una preocupación sostenida de parte de los docentes de estos cursos por mantener un proximidad constante respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, por otro lado se infiere una cierta pasividad en construir hábitos que apunten a habilidades metacognitivas del proceso de aprendizaje en los estudiantes.

### **6.2.3. Observación de clases: Estrategias metodológicas**

Sobre “las estrategias metodológicas”, como ya se dijo en el capítulo anterior, se ha ordenado la pauta de observación en búsqueda de observar las interacciones profesor-alumno en torno a los tres momentos didácticos de la lectura sugeridos por Solé (2009): antes, durante y después de la lectura. Sobre esto, es oportuno señalar que en la mayoría de las salas observadas se notó una adhesión muy marcada al proyecto pedagógico del colegio que se promueve en los primeros años, es decir, una marcada tendencia en valorar el lenguaje y sus distintas expresiones como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, una de los puntos a destacar es que las estrategias utilizadas por los profesores en el aula, pueden adscribirse al modelo conocido como enfoque interactivo o integrado (Whitehurst y Lonigan, 1998), además de utilizar estrategias didácticas para la lectura como la Lectura en Voz Alta (LVA) y la Lectura Compartida (LC).

#### **6.2.3.1. Momento antes de la lectura**

Considerando lo anterior, se presenta una tabla resumen de los descriptores y puntajes asociados a cada clase observada según el nivel, específicamente relacionado con el momento didáctico antes de la lectura:

**Tabla 12: Resumen estrategias metodológicas, momento antes de la lectura.**

| <b>Estrategias metodológicas: Antes de la lectura</b>  |            |            |            |            |
|--|------------|------------|------------|------------|
| <b>Descriptores</b>  | <b>1ro</b> | <b>2do</b> | <b>3ro</b> | <b>4to</b> |
| El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita relacionar el contenido del texto con sus experiencias personales.      | 1          | 1          | 1          | 1          |
| El profesor muestra el texto e ilustraciones (si las tuviese), presenta las características del libro, títulos, portada, páginas, etc. | 1          | 0          | 1          | 1          |
| El profesor incentiva a los estudiantes a que formulen hipótesis respecto a la lectura considerando lo que han visto.                  | 0          | 0          | 1          | 0          |
| El docente presenta, explica y/o escribe los objetivos que orientan la lectura de ese texto en esas circunstancias.                    | 1          | 1          | 1          | 1          |
| El docente explica alguna estrategia de lectura a usar durante esa clase.  | 1          | 1          | 0          | 0          |
| El docente les pide explícitamente que intenten usarla durante su lectura.   | 0          | 1          | 0          | 0          |
| <b>TOTAL CLASE</b>   | <b>4</b>   | <b>4</b>   | <b>4</b>   | <b>3</b>   |

Sobre las cuatro clases observadas, es necesario señalar que solo en primero y tercero básico se realizó LVA, mientras que en segundo y cuarto básico se utilizaron variaciones de una LC. Respecto al trabajo de los textos en las clases observadas, podemos destacar algunas prácticas muy beneficiosas para el trabajo de estos, que parecen estar bastante asentadas en el trabajo de los docentes, entre ellas podemos destacar el hecho de incentivar la conexión del contenido del texto con las experiencias personales del lector y presentar o socializar los objetivos que orientan la lectura de un determinado texto en una situación. Otra práctica que también pareciera usarse con frecuencia es el hecho de mostrar texto e ilustraciones y en general las características del libro a los estudiantes. En la única clase donde esto no se observó, fue en la clase de segundo básico, donde el profesor utilizó un texto informativo para su LC.

Por otra parte, merece la pena mencionar aquellos aspectos que no se observaron en las salas de clases. Lo que salta a la vista es el descriptor que se refiere a incentivar la formulación de hipótesis antes de que comience la lectura,

ya que en la única clase que se realiza es en la de tercero básico, en donde el profesor pregunta a sus estudiantes de que se tratará la obra dramática que leerá a partir de la revisión de una ilustración. En el resto de las lecturas realizadas los profesores realizan otro tipo de actividades como reforzar el objetivo de la lectura o contrastar diferencias entre el texto a leer con otro similar, como lo que ocurre en la clase de cuarto básico al comparar mitos y leyendas.

Simultáneamente, un punto que resulta de tremendo interés para esta investigación y para el análisis de la clase, nace del hecho que en sólo dos de las clases vistas los profesores enfatizan y expliquen alguna estrategia de comprensión de lectura a usar durante la clase. De hecho, en la clase de primero básico el profesor es muy ambicioso en la presentación de ellas, ya que explica las estrategias de comprensión de lectura predecir, clarificar, hacer preguntas y recontar, sin embargo, luego de la presentación de ellas no pide que las vuelvan a usar o no focaliza la atención en ellas, lo que puede hablar de lo poco adecuado de intentar modelar y trabajar con un número tan elevado de estrategias, sabiendo que sobre todo en ese nivel, sería mejor focalizar la atención en una menor cantidad de estrategias. En contraste a esto, vemos que en la clase de segundo básico el profesor intenciona la estrategia de lectura de resumir, estrategia a la que vuelve durante todo el transcurso de la clase.

Para finalizar, destacamos que en las clases de tercero y cuarto básico, si bien los profesores no presentan las estrategias de comprensión de lectura al inicio de la clase, sí intencionan el uso de algunas de ellas durante la misma. Al respecto, da la impresión de que parten de la base que los estudiantes ya manejan con autonomía un bagaje determinado de estrategias. Sobre esto, resulta interesante reflexionar acerca de las diferencias que se dan en estos niveles acerca del trabajo con las estrategias de comprensión de lectura. Sobre ello, pareciera establecerse una relación entre lo que Rolla, Coronado, Rivadeneira, Arias y Contreras (2012) llaman modelaje implícito y explícito. En este caso, observamos que en tanto en la clase de primero como de segundo básico, utilizan

un modelaje explícito de las estrategias de comprensión, en donde además de mencionar lo que están haciendo en voz alta, nombran como se llama la estrategia antes y mientras la están usando. En contraste, los profesores de tercero y cuarto básico, sólo piensan en voz alta mientras la ocupan, sin hacer explícita la estrategia para los niños. En consecuencia, lo que pudiese estar pasando acá es que existe la idea de que desde tercero, se da por entendido que en los primeros años, ya se le enseñan un variado número de estrategias de comprensión de lectura de manera explícita, por lo que ya no es necesario aproximarse a ellas de la misma forma dando paso a un modelaje implícito de ellas, más enfocado a la forma de usarlas mientras se lee.

### 6.2.3.2. Momento durante la lectura

Respecto a este momento, existen varios elementos interesantes de análisis. Primero, cabe destacar que esta dimensión fue la mejor evaluada en cada una de las clases observadas, lo que vuelve hablar de lo bien asentadas que están las estrategias pedagógicas relacionadas con la adquisición y desarrollo de la lectura de parte de los profesores de la institución. A continuación, se presenta una tabla resumen de los descriptores y puntajes asociados a cada clase observada según nivel, específicamente relacionado con el momento didáctico después de la lectura:

**Tabla 13: Resumen estrategias metodológicas, momento durante de la lectura.**

| <b>Estrategias metodológicas: Durante de la lectura</b>                          |            |            |            |            |
|--|------------|------------|------------|------------|
| <b>Descriptores</b>  | <b>1ro</b> | <b>2do</b> | <b>3ro</b> | <b>4to</b> |
| El profesor muestra el libro o texto antes de empezar su lectura.                | 1          | 1          | 1          | 1          |
| Hace pausas durante la lectura para chequear la comprensión de lo leído.         | 1          | 0          | 1          | 1          |
| Pregunta a sus estudiantes si siguen el sentido del texto.                       | 0          | 0          | 0          | 1          |
| Va más lento, apura la lectura o vuelve atrás según las necesidades de cada uno. | 1          | 1          | 1          | 1          |

|   |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Hace preguntas de los 3 tipos.<br>- Textuales o de localizar información.<br>- Inferenciales o de conectar información texto-texto o texto-lector.<br>- Crítico-valorativas o de apreciación. | 1        | 0        | 1        | 1        |
| Clarifica palabras o incentiva que los estudiantes busquen el significado de palabras desconocidas.   | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Menciona, explica y da ejemplos de cómo usar la estrategia durante la lectura del texto.  | 1        | 1        | 0        | 1        |
| Explica claramente cuáles son los beneficios de su uso.   | 0        | 1        | 0        | 0        |
| <b>TOTAL CLASE</b>  | <b>6</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>7</b> |

Respecto a los elementos bien logrados, tres de los ocho descriptores fueron observados en la totalidad de las clases. El primero de ellos, que habla respecto al hecho de que el profesor muestre el libro o texto antes de comenzar la lectura se cumple sin problemas ya que los profesores que realizan LVA muestran las ilustraciones y siluetas del texto para trabajar la organización de estos, mientras que los que realizan LC, deben hacerlo porque esto forma parte constitutiva de la estrategia didáctica. Otro aspecto que se cumple sin problemas, habla de la capacidad del docente de manejar el ritmo de la lectura o narración considerando las necesidades del grupo, es decir, volver atrás o adelante según los niños vayan entendiendo lo que se lee. Acá los docentes usan básicamente dos técnicas; optan por un ritmo lento de lectura, en donde realizan pausas y énfasis para que todos sigan la lectura, u optan por realizar pausas y releer pasajes cuando la narración se complejiza.

Siguiendo con los elementos positivos, también podemos destacar el hecho de que durante la narración de los textos los profesores realizan preguntas de diferente tipo y complejidad, lo que también habla de una intencionalidad por querer trabajar razonamientos complejos mientras se lee. En la única clase en donde sólo se observan preguntas de un tipo (textuales o de localizar información) es en la clase de segundo básico en donde se usa un texto informativo sobre el ciclo del agua. Así mismo, otro punto fuerte es el hecho de clarificar palabras o incentivar el hecho de que busquen el significado de palabras desconocidas. Al respecto, es claro por medio de la observación de clases, que sobre esto existe

una práctica institucionalizada, producto de un trabajo pedagógico sistemático, ya que en todas las clases observadas de lectura se utilizaron palabras de vocabulario específicas de los textos leídos, en las cuales se utilizaron estrategias muy similares, para que los niños las identificaran y los profesores las trabajaran.

Otro aspecto importante a mencionar es que en la mayoría de las clases vistas se vio un esfuerzo real por mencionar, explicar y dar ejemplos de cómo usar algunas estrategias de comprensión de lectura específicas. En cuanto a ellas, tal vez en las clases en donde esto se logró de mejor manera fue en la clase de segundo básico, en donde el docente sólo trabajó con la estrategias “resumir” y pudo realizar un trabajo intencionado durante toda la clase, terminando con una actividad independiente en donde cada estudiante pudo ponerla en práctica. Por otro lado, en la clase de cuarto básico hay que destacar que si bien el profesor no mencionó ninguna estrategia particular al inicio de la clase, durante la narración si utilizó dos de ellas (“visualizar” y “resumir”) lo que refuerza la idea de que parte de la base de que los niños ya tienen nociones más o menos claras respecto a las estrategias de comprensión de lectura, cuáles son y a que se refieren, usando un modelaje más implícito (Rolla et al, 2012).

Por otra parte, también existen elementos que no fueron logrados en tres de las cuatro salas, como el hecho de preguntar concretamente a los estudiantes si siguen el sentido del texto. Este descriptor sólo es visto en la clase de cuarto básico en donde el profesor lee junto a los niños un mito maya y pregunta “¿Hasta acá vamos todos bien?”. Así mismo, pregunta por aquellos elementos que permiten distinguir la secuencia narrativa del texto, mientras que hace explícita la dificultad de este, por la forma en que está escrito, las palabras que utiliza y los nombres propios de la cultura Maya. Cabe mencionar que la ausencia de este indicador en el resto de las clases observadas llama fuertemente la atención considerando que la realización de estas preguntas son de gran ayuda durante la comprensión oral, así como la proyección de este “hábito lector” en la lectura independiente de los estudiantes. La no utilización de este recurso metacognitivo

durante la lectura puede explicarse, por una consideración baja respecto a la dificultad de los textos que abordan en un curso y otro.

Finalmente, otro aspecto que llama la atención es que sólo en una de las clases observadas se pudo ver un mensaje concreto acerca de cuáles son los beneficios de usar las estrategias de comprensión de lectura, aunque incluso en esta clase la intervención hubiese sido más provechosa si se realiza de otra forma. En cuanto a esto se refiere, tal vez los docentes prestan mayor atención a la enseñanza y modelaje de las estrategias de comprensión de lectura, perdiendo de vista la idea de que estas deben estar al servicio del lector en cuanto a herramientas que pueden ser usadas según las necesidades de él, siendo claros en el envío de este mensaje a los estudiantes.

### 6.2.3.3. Momento después de la lectura

La última subdimensión contenida en el apartado de las estrategias metodológicas fue el momento didáctico después de la lectura, que tiene por finalidad lograr una profundización respecto a lo leído. Sobre este momento y en el contexto de este estudio es importante destacar que fue el que obtuvo uno de los menores porcentajes de logro acumulado, alcanzando a penas un 56%. En la siguiente tabla se presentan los descriptores observados, el detalle por cada clase por nivel vista, además de los acumulados por descriptor y curso:

**Tabla 14: Resumen estrategias metodológicas, momento después de la lectura.**

| <b>Estrategias metodológicas: Después de la lectura</b>  |            |            |            |            |
|--|------------|------------|------------|------------|
| <b>Descriptores</b>  | <b>1ro</b> | <b>2do</b> | <b>3ro</b> | <b>4to</b> |
| Promueve que los estudiantes entren en diálogo con los personajes de la historia o el tema del texto, a partir de la crítica, comentarios o reacciones propias del lector. | 0          | 1          | 0          | 1          |
| Pide a los estudiantes que localicen información específica y que discriminen su importancia para la comprensión de lo leído.  | 0          | 1          | 0          | 1          |
| Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar su creatividad a partir del texto.   | 1          | 1          | 1          | 0          |

|   |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar el pensamiento crítico. | 0        | 1        | 0        | 1        |
| <b>TOTAL CLASE</b>  | <b>1</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>3</b> |

Respecto a los elementos más logrados en las observaciones podemos identificar que en la mayoría de las clases observadas se realizó una actividad para desarrollar la creatividad a partir de la lectura. En primero se invitó a los niños a realizar un dibujo respecto al pasaje que más les gusto de la leyenda, mientras que en segundo el profesor invita a seguir desarrollando una actividad con plasticina en donde debían reproducir el ciclo del agua, y finalmente en tercero básico se propone a los niños desarrollar una actividad de escritura en donde deben escribir una breve obra dramática siguiendo las características de ese tipo de texto.

Por otra parte, en el cierre de la actividad de lectura existieron aspectos débiles que sólo fueron observados en la mitad de las observaciones, entre ellos la promoción de una lectura más crítica en donde los estudiantes pudiesen entrar en diálogo con los personajes o aspectos del relato por medio de comentarios o reacciones espontáneas. En esta línea sólo en las clases de segundo y cuarto básico se vio un esfuerzo por incentivar a los estudiantes en realizar reflexiones sobre las implicancias del texto, su significado y los propios gustos del lector. En cuanto, al segundo descriptor, que hace referencia a la capacidad de los estudiantes de localizar y discriminar la importancia de información específica, en los mismos cursos se utilizaron organizadores gráficos que permitían a los niños discutir respecto a la pertinencia de incluir una idea o hecho de la historia dentro del resumen que estaban realizando.

Pasando a otro punto, se destaca el hecho de que las actividades pensadas para desarrollar el pensamiento crítico también tuvieron espacio dentro de las clases observadas, ya que de nuevo, tanto en segundo como en cuarto básico se usaron actividades de producción escrita, de síntesis y reelaboración de ideas para profundizar la comprensión.

Cómo última idea, destacamos el hecho que tanto en primero como en tercero básico hayan obtenido sólo un punto para los descriptores revisados, lo que plantea varias interrogantes respecto a la calidad de las intervenciones docentes en el momento de cierre de la lectura en las clases vistas, así como de la factibilidad de prolongar estas interrogantes para otras clases de este tipo, considerando que en otras investigaciones en donde se utilizan observaciones de clases, el cierre de estas suele ser uno de los puntos más débiles.

### **6.3. Análisis de la revisión de documentos pedagógicos**

La revisión de los documentos de carácter pedagógico que se realizó en este estudio está fundamentada principalmente por la búsqueda de querer establecer relaciones con las otras técnicas de recopilación de información que acá fueron utilizadas. Esta técnica de análisis de documentos denominada “método intensivo” nos otorga esa posibilidad (López, 2002). De esta forma y gracias al análisis acabado de la planificación de una unidad o periodo, la planificación semanal/clase a clase y las evaluaciones de aula podremos abrirnos paso a la consideración y revisión de temas claves para el estudio como las competencias que se evalúan tanto en el aula como en el currículo, la validez instruccional y la validez de contenido en la evaluación, y los tipos de estrategias e ítems considerados en estas pruebas. Aclarado esto, a continuación se presentará un análisis detallado de cada uno de los documentos pedagógicos revisados.

#### **6.3.1. Análisis de las planificaciones de unidad o periodo**

Como se mencionó antes, el sentido de revisar y analizar las planificaciones de unidad o periodo usadas por los profesores en la institución nace de la necesidad de, a partir de la observación de clases y de la posterior revisión de las evaluaciones, poder contrastar cuáles son las competencias de comprensión de lectura que se evalúan en el aula y su eventual sintonía con las que declara el currículum nacional para el eje de lectura en los niveles revisados. Para realizar

esto necesitamos saber cuáles son los Objetivos de Aprendizaje (OA) que los profesores planificaron trabajar durante el periodo comprendido en el estudio y cuáles de estos OA abordaron en la clase observada y, sobre todo, saber también si trabajaron algún OA que no hayan declarado en su planificación. Para realizar este análisis se usó una matriz que consideraba la variable a estudiar, además de categorías y subcategorías. Esta matriz está a disposición en el capítulo dedicado a los anexos, específicamente en el punto 9.5. Aquí exploraremos más resumidamente los principales hallazgos encontrados en las planificaciones nivel por nivel, partiendo con primero básico.

#### **6.3.1.1. Primero básico**

Respecto a la planificación, lo primero que llama la atención es que no se especifica a que eje de los propuestos en los programas de estudio de la institución corresponde cada OA en el caso de lectura, pudiendo generar cierta confusión en el trabajo docente. Así mismo, destaca el hecho que se desglosa un listado de contenidos a tratar durante la semana en curso, enfocándose más en los conocimientos que en las habilidades o competencias a desarrollar en los estudiantes.

En cuanto a las competencias que se consideran en el documento y que a su vez tienen una vinculación con lo observado en el aula, podemos destacar que el siguiente OA del eje de lectura se trabaja de manera parcial: “Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares)”, ya que durante la clase no hubo espacio para que los niños pudiesen describir con sus palabras las ilustraciones del texto, así como establecer relaciones entre el texto y su experiencia, ni tampoco emitir opiniones sobre algún aspecto de la lectura.

También es importante mencionar que a partir del contraste entre la planificación del periodo y la clase observada, se debiesen considerar algunos

elementos del currículum en el eje de lectura que si fueron abordados durante la clase, como:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
  - Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.
  - Visualizar lo que describe el texto.

Otro elemento a considerar en esta planificación, es que tal vez se extraña un mayor orden en cuanto a especificar más claramente que OA se buscará trabajar en cada semana.

#### **6.3.1.2. Segundo básico**

En cuanto a la estructura de la planificación, también llama la atención el poco orden que existe en relación a especificar en qué espacio de tiempo se desarrollará cada OA y contenido especificado, pudiendo el profesor cometer errores de interpretación, más aun tomando en cuenta que en la planificación anterior sí estaba presente, una delimitación de tiempo al menos en los contenidos. Otro factor relevante en el análisis es que este nivel considera los planes de estudio elaborados por la institución (documento que sólo está elaborado desde primero a cuarto básico), así mismo, es importante mencionar que este nivel, junto con tercero básico, toman la información desde los programas de estudio propios, mientras que los demás extraen esta información de los programas de estudio entregados por el MINEDUC.

Al igual que en la planificación antes revisada, acá también se consideraron elementos del currículum en el eje de lectura que fueron parte de la clase, pero no de la planificación:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:

- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.
  - Visualizar lo que describe el texto.
- Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:
    - Extrayendo información explícita e implícita.

### **6.3.1.3. Tercero básico**

Al igual que en la planificación de primero básico, se aprecia un orden semanal que considera los temas y contenidos abordar, pero además agrega una serie de OA por eje, que buscan ser trabajados en determinadas semanas. Esto es complejo de realizar de manera tan tajante, es por esto que para el análisis consideramos que los OA especificados se buscan trabajar en el periodo completo, ya que si lo viéramos de la manera como se sugiere en el documento, ninguno de esos OA fue trabajado en la clase observada. Por último es importante agregar, que al igual que en la planificación de segundo básico se consideran los planes de estudio hechos por la institución y no los del MINEDUC.

El principal análisis que surge a partir del contraste entre la observación de la clase y la planificación del periodo es la enorme relevancia que se le da al tipo de texto (texto dramático) y en general, al estudio de las tipologías textuales, en contraste al espacio que se le da a la lectura y las estrategias que faciliten la comprensión de ella.

Así también, la planificación del periodo o unidad debiese considerar elementos del currículum en el eje de lectura que fueron parte de la clase, como :

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:

- Hacer preguntas mientras se lee.

#### **6.3.1.4. Cuarto básico**

En cuanto a su estructura, esta planificación se diferencia un poco de las anteriores, ya que en el ordenamiento de los temas o contenidos por semana establece una diferenciación por los ejes del subsector, dejando claramente establecido que se trabajará en Lectura, Escritura y Comunicación Oral. Junto con esto, considera un número significativamente más acotado de OA, que como ya se dijo antes, están tomados desde planes de estudio del MINEDUC.

Por otra parte, al contrastar la planificación con la observación de la clase, también ocurre que en el desarrollo de la clase fueron trabajados más OA de los que se declaran en la planificación. Entre ellos se pueden destacar:

- Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:
  - Pronunciando las palabras con precisión.
  - Respetando los signos de puntuación
  - Leyendo con entonación adecuada.
  - Leyendo con velocidad adecuada para el nivel.
- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectura; por ejemplo:
  - Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos (Antes y durante la lectura se busca establecer conexiones con conocimientos previos y temas de otras asignaturas).
  - Releer lo que no fue comprendido (el profesor constantemente pregunta acerca de si se sigue el “sentido” del texto a los niños y vuelve a releer algunos pasajes del texto).
  - Visualizar lo que describe el texto (trabaja esta estrategia durante la lectura).
  - Recapitular (se utiliza como resumir durante la clase).

- Formular preguntas sobre lo leído y responderlas (El profesor realiza preguntas de los 3 tipos).
- Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:
  - Extrayendo información explícita e implícita (esto se realiza por medio de preguntas).
  - Reconociendo el problema y la solución en una narración (lo identifican en la clase considerando la estructura narrativa del texto).
  - Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes.

En síntesis, podemos establecer que existen algunas debilidades que se repiten en las planificaciones observadas. Una de las más importantes pasa por la poca claridad en cuanto a la utilización de los programas de estudio de la institución o los que entrega el MINEDUC, siendo los cursos de primero y cuarto básico los que utilizan lo propuesto por el ministerio como fuente de consulta para sus planificaciones, mientras que en segundo y tercero utilizan lo confeccionado por el colegio. Relacionado con lo anterior, está el hecho de que no existe delimitación en orden de establecer cuáles son los OA que se abordarán en determinadas semanas. Para terminar, resulta interesante rescatar una cierta consistencia en agregar un apartado exclusivo para enumerar los “contenidos” que serán trabajados durante las semanas. Estos elementos son seguramente los que presentan mayor orden en las planificaciones revisadas.

### **6.3.2. Análisis de las planificaciones semanales/clase a clase**

Como se puede suponer, el análisis de la planificación clase a clase es un elemento de sumo interés para este estudio. Por medio de la revisión de este documento, se pueden extraer algunas consideraciones respecto al nivel de validez instruccional (Crocker et al, 1988, en: Förster y Rojas, 2008) de las

evaluaciones de aula comparadas con las clases efectivamente ejecutadas y vistas en las observaciones de aula.

Dicho esto, es importante aclarar antes el concepto de planificación al que aquí se hace referencia. Sobre esta, se entiende que es un instrumento que construye el profesor, fruto de su reflexión y planeación, el cual permite maximizar el uso del tiempo, establecer los procesos y recursos a utilizar en la clase, y que por sobre todo, tiene por objetivo promover y asegurar los aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2013). En este sentido, se entenderá cómo sinónimo de diseño de la enseñanza, entendido este como la práctica de preparación de la enseñanza en dónde cada docente diseña las intervenciones de sus clase, considerando el saber disciplinario, pedagógico y de los estudiantes, procurando generar estrategias lo más pertinente posible para que sus estudiantes aprendan significativamente (CPEIP-MINEDUC, 2003).

Relacionado con lo anterior, surge el hecho de que muchas de las planificaciones o diseños revisados tienen características muy particulares, y que seguramente se entienden en el contexto educativo y las prácticas pedagógicas de la institución, sin embargo, a muchos de los documentos revisados se les pueden realizar observaciones considerando algunas de las características que debiese tener un diseño de una situación de enseñanza a la luz de la literatura. En esta línea, y según el MINEDUC-CPEIP (2003), un adecuado diseño de la situación de enseñanza-aprendizaje debe considerar los siguientes elementos:

- Comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- Que considere estrategias de enseñanza desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
- Que el contenido de la clase este tratado con rigurosidad conceptual y a la vez sea comprensible.
- Considerar el tiempo disponible para la enseñanza.
- Promover el desarrollo del pensamiento.

- Evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes

Sabiendo que con estas referencias se pueden realizar un análisis un poco más fundamentado, se presentan a continuación algunos de los principales hallazgos fruto del contraste entre planificación clase a clase y las observaciones realizadas.

#### **6.3.2.1. Primero básico**

Vale decir que en los documentos recopilados en los diferentes niveles, se encontraba una organización por asignaturas y considerando una programación semanal, por lo que acá nos referiremos principalmente a la sección dentro de la planificación que se refiere a la clase de lenguaje. En ella se puede ver que se da a entender el tiempo de la clase (2 horas pedagógicas, 80 minutos), sin embargo, es un estilo de planificación muy escueto, en donde no existe demasiada descripción, por lo que se hace complejo catalogarlo como un diseño propiamente tal.

Respecto a lo anterior podemos mencionar que se infiere que el objetivo de la clase es trabajar estrategias de comprensión de lectura (predecir, clarificar, hacer preguntas y recontar), por medio de una actividad didáctica como la LVA en donde se utilizará la leyenda Tren-Tren y Kai-Kai, para luego dar paso a una actividad de extensión asociada a la narración, cuyo principal objetivo es trabajar por medio de la expresión artística más que alguna habilidad del pensamiento.

#### **6.3.2.2. Segundo básico**

En este nivel podemos observar un tipo de planificación que se aproxima mucho más a un diseño. En el documento se puede apreciar elementos que nos

permiten acercarnos de manera más directa a lo que se espera pueda llevar a cabo el docente junto a los estudiantes.

Como primer elemento distintivo, existe un ordenamiento de las actividades en una secuencia de 3 momentos didácticos. En el primero momento, además de activar conocimientos previos y mencionar el objetivo de la lectura, se trabaja con la estrategia de comprensión de lectura “identificar ideas importantes”, enumerando estas ideas en la planificación. Para el momento durante la lectura, las ideas son muy acotadas, ya que se menciona “LVA del texto, trabajar vocabulario y determinar lo importante”. Mientras que después de la lectura, bajo la consigna “demostrar que ha entendido”, se presenta una actividad en donde los estudiantes deberán “aplicar” lo aprendido, que tiene como fortaleza el hecho que permite evaluar y monitorear la comprensión del contenido trabajado y los objetivos propuestos.

### **6.3.2.3. Tercero básico**

En este nivel se observa un tipo de planificación un tanto más diferente que los anteriores. Al respecto llama la atención, la poca claridad que existe en cuanto a los tiempos para la realización de la clase, si bien se entiende por la lectura de la clase que al menos debe ser una clase de 80 minutos, esto no está claramente especificado en el documento.

Otro elemento que destaca, es que el objetivo de la clase se centra en enseñar un contenido (textos dramáticos) teniendo como vehículo para ello el uso del texto “El estuche”. Así mismo, destaca el hecho de explicitar las palabras a trabajar para ampliar el vocabulario, para luego, terminar con una actividad de escritura que en cierto sentido sirve para monitorear y evaluar la comprensión de las características del tipo de texto a estudiar. Llama la atención, el poco espacio que se utiliza para detallar la actividad de lectura, lo que deja dudas respecto a la importancia de ella en relación a otras interacciones y partes de la clase.

#### **6.3.2.4. Cuarto básico**

La estructura de la planificación usada en el nivel de cuarto básico se asemeja bastante al del nivel de primero básico. Llama la atención que se encuentran especificados de manera muy escueta los objetivos o elementos nucleares de la planificación, sin dar mayor detalle a como se ejecutará cada parte de la planificación. Así podemos destacar que se realizará una LC con el mito “Popol Vuh” cuyo objetivo es trabajar la fluidez enfocándose en dos rasgos particulares de ella (la expresión y el volumen), a la vez que se centrará en el desarrollo de dos estrategias de comprensión; identificar el propósito del texto y establecer conexiones, además de trabajar dos palabras para ampliar el vocabulario. Esta clase dará paso a una lección sobre el tipo de texto trabajado.

Sobre este diseño podemos decir que lo escueto de los enunciados deja muchas cosas a la interpretación, pero que sin embargo, hace muy evidente lo que se busca sea el centro de la clase de lectura: Practicar dos elementos básicos de la fluidez (la expresión y el volumen), junto con trabajar dos estrategias de comprensión de lectura en particular (reconocer el propósito del texto y hacer conexiones).

En síntesis, podemos establecer que las planificaciones de clase observadas corresponden a un enunciado muy escueto de actividades, más que a un diseño como tal. Si bien se destaca en ellas, la explicitación concreta de actividades que apuntan a abordar la lectura desde un enfoque equilibrado y al modelaje de estrategias de comprensión de lectura, no es posible extraer de ellas un objetivo claro y menos una secuencia de acciones del profesor y de los estudiantes que les permitirán llegar a ello. Sobre esto, lo más valioso en torno a elementos que nos permitan evaluar el nivel de validez de contenido instruccional, pasa por la presencia de estrategias de comprensión de lectura en la planificación, para desde ahí notar su inclusión efectiva en la clase y su posterior consideración en la evaluación de aula.

### **6.3.3. Análisis de las evaluaciones escritas**

En este apartado, se dará cuenta de los principales hallazgos que pudieron desprenderse del análisis de las evaluaciones de aula realizadas por los profesores dentro del periodo comprendido en esta investigación. Al respecto, es necesario aclarar que en la institución, cada nivel tiene autonomía respecto a ejercer o considerar el número de evaluaciones que estimen pertinente, hecho que afecta directamente este análisis, ya que en algunos casos se pudo contar con dos evaluaciones relacionadas con lectura y en otros niveles sólo con una.

El objetivo que se persigue con el análisis y revisión de estos importantes instrumentos de aula pasa por determinar varios elementos, entre ellos, la validez de contenido de la evaluación (Förster y Rojas, 2008). Este tipo de validez se refiere a la capacidad del instrumento de sintonizar de buena manera aquellos contenidos/habilidades/competencias que busca evaluar con aquellos que forman parte del campo al cual se adscribe, es decir, y en términos concretos, si la evaluación efectivamente mide aquella selección del currículum a la cual hace referencia.

Complementariamente, otro aspecto que se busca revisar en estos documentos, es cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que son consideradas en esta evaluación y en el caso de las pruebas escritas cómo son los ítems que propone. Por último, también busca establecer cuáles son las competencias que mide la evaluación, teniendo como referencia el marco teórico propuesto. Aquí se hará referencia a dos dimensiones de la competencia de lectura a partir de la PIRLS (IEA, 2006):

- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).
- Propósitos de la lectura. Específicamente, la lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y uso de información.

A continuación se presentará un detallado análisis de las evaluaciones tomadas por cada nivel, la que en todos los casos correspondió a una prueba escrita. Para ello analizaremos curso por curso haciendo énfasis en cada una de las tres variables que se mencionaron antes: validez de contenido, estrategias de evaluación usadas y competencias que se evalúan en el aula.

### **6.3.3.1. Primero básico**

La prueba escrita diseñada para este curso, considera dos textos narrativos muy breves (fábula y cuento), de una extensión aproximada de entre 120 y 170 palabras. Cada texto contempla ítems de alternativa, ordenar secuencias, identificación de hechos/pasajes, dibujo y respuestas abiertas. La prueba tiene una extensión total de 4 páginas.

#### **Validez de contenido**

La prueba escrita tomada en el periodo tiene una concordancia directa con los siguientes OA considerados en la planificación:

- *Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares:*
  - ✓ Los textos usados en la prueba son fábulas que hablan acerca de la mentira y la paz.
  
- *extrayendo información explícita e implícita*
  - ✓ Ejemplo pregunta explícita: ¿Qué personajes participan en la historia?
  - ✓ Ejemplo pregunta implícita: ¿Cuál será el tema del texto?
  
- *respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué)*

- ✓ Ejemplo: ¿Qué hicieron los campesinos cuando escucharon gritar al pastorcillo? ¿Qué sucedió cuando el lobo llegó realmente?
- *recreando personajes a través de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas*

✓ Ejemplo:

1. **Dibuja a partir del texto** (2 puntos).|

|                            |   |
|----------------------------|---|
|                            |   |
| <b>La luna en la cueva</b> | <b>La luna desapareciendo del cielo</b> |

- *describiendo con sus palabras las ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia*
- No hay un estímulo en la prueba que propicie trabajar esto.
- *estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias*
- ✓ Ejemplo: ¿Qué tendríamos que hacer para que la Luna volviera a bajar a la Tierra? Escríbelo en las líneas de abajo.
- *emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura*
- No se aborda en la evaluación.

Por otro lado, un elemento que faltó integrar a la prueba para que evaluara de mejor manera aquello que se trabajó en el aula tiene que ver con el OA ya abordado (Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares), en aquella dimensión que tiene que ver con:

- *emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura*

En la prueba faltó alguna pregunta de producción escrita breve o de alternativa que exigiera al estudiante demostrar su posición frente a alguna de las temáticas de las fábulas leídas. Por ejemplo, una pregunta pudo ser:

Texto 1: ¿Qué consejo le darías al pastorcito?

Texto 2: ¿Qué podrían mejorar los hombres para que exista más paz en el mundo?

Otro elemento que no está considerado en la planificación del periodo, pero que si se aborda en el aula tiene que ver con el siguiente OA:

- *Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo:*
  - *Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.*
  - *Visualizar lo que describe el texto.*

Sobre esto, es importante mencionar que durante su clase, el docente trabaja otras estrategias de comprensión de lectura como predecir o hacer preguntas. Si bien estas no son abordadas en la prueba realizada por los estudiantes, también es cierto que estas, junto con otras estrategias de comprensión de lectura usualmente son abordadas desde la comprensión oral, ya que resulta complejo integrarlas a la evaluación escrita.

### **Estrategias de evaluación usadas**

Como ya se dijo antes, más que a las estrategias de evaluación usadas, nos referiremos al tipo de ítem utilizado, ya que en todos los casos se usó la misma estrategia de evaluación; prueba escrita.

En la prueba, los ítems de preguntas directas fueron de tres alternativas a escoger con una clave correcta. Estas preguntas pueden ser categorizadas de la siguiente forma según los procesos de comprensión que buscan trabajar:

- Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo:
  - *¿Qué personajes participan en la historia?*
  - *¿Qué hicieron los campesinos cuando escucharon gritar al pastorcillo?*
  - *¿Qué sucedió cuando el lobo llegó realmente?*
  - *¿Por qué la Luna no quiso bajar más a la Tierra?*
  - *Ordena las siguientes secuencias de hechos del 1 al 4, según el orden que aparecen en el cuento. El número 1 corresponde al primer suceso que ocurre y el 4 al último.*

**2. Ordena las siguientes secuencias de hechos del 1 al 4, según en orden que aparecen en el cuento. El número 1 corresponde al primer suceso que ocurre y el 4 al último.** (4 puntos)

- El muchacho corrió a contar lo que había visto.
- La leyenda cuenta que cerca del río donde vieron a la Luna, aún está la cueva.
- Hace mucho tiempo, en la Tierra reinaba la paz.
- Los hombres se preguntaban donde iría la Luna cuando no estaba en el cielo.

- Realización de inferencias directas. Por ejemplo:
  - *¿Cuál será el tema del texto?*
  - *En un principio, ¿cuál fue el objetivo del pastorcillo al comenzar a gritar que venía el lobo?*
- Interpretación e integración de ideas e información. Por ejemplo:
  - *El texto leído es una fábula. ¿Qué enseñanza nos dejará?*
  - *Pinta el casillero que muestra de qué trata el cuento.*

**3.- Pinta el casillero que muestra de qué trata el cuento.** (2 puntos)

La historia de la Luna y su relación con las personas de la Tierra.

La historia de cómo la Luna dejó de bajar hasta que reine la paz en la Tierra.

La historia de la Luna y por qué nunca quiso bajar a la Tierra, ya que la gente es muy amable.

- *¿Qué tendríamos que hacer para que la Luna volviera a bajar a la Tierra?  
Escríbelo en las líneas de abajo.*

- Identificar o visualizar la ambientación de la historia o relato. Por ejemplo:

1. **Dibuja a partir del texto** (2 puntos).

|                     |                                  |
|---------------------|----------------------------------|
|                     |                                  |
| La luna en la cueva | La luna desapareciendo del cielo |

Por otra parte, una de las debilidades más evidentes del instrumento en cuestión, es su clara tendencia a evaluar una comprensión más literal de los textos, realizando muchas preguntas de alternativa en donde la estrategia principal es localizar información. Junto con ello, un elemento que se extraña es la inclusión de algún ítem que permitiese trabajar aquellos procesos de comprensión más vinculados con el análisis y la evaluación del contenido de los textos.

### **Competencias que se evalúan en el aula**

- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).

En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos a:

- ✓ Localización y obtención de información.
  - Buscar ideas específicas.
  - Buscar definiciones de palabras o frases.
  
- ✓ Realización de inferencias directas.
  - Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.

- Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.
- Propósitos de la lectura.

Acá particularmente se aborda la lectura para la adquisición y uso de información. En este caso, se hace referencia a la cultura, a partir del siguiente Objetivo de clase: Identificar la historia de “Kai-Kai y Tren-Tren” como una leyenda. / Comprender que la leyenda es parte de la cultura del sur de Chile (específicamente de los mapuches).

### **6.3.3.2. Segundo básico**

En este nivel se tomaron dos evaluaciones vinculadas con el eje de lectura, por lo que aquí se dará cuenta del análisis de las dimensiones en ambas pruebas escritas. La primera prueba escrita, considera dos textos narrativos breves (ambos leyendas) de aproximadamente 200 palabras cada uno. En esta prueba predominan las preguntas de producción escrita con algunos ítems de identificación de elementos del relato.

#### **6.3.3.2.1. Primera prueba escrita**

##### **Validez de contenido**

En la prueba escrita se considera el siguiente OA como referente para la construcción de varias preguntas:

- *Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, inferenciales y valorativas). Por ejemplo:*
  - ✓ Literales o localizar información: ¿Por qué la gente del pueblo estaba cansada del brujo?
  - ✓ Inferenciales: ¿A que le temía el Gran brujo? Explica cómo lo supiste.

- ✓ Valorativas o personales: ¿Qué hubieses hecho tú si hubieses formado parte de la gente del pueblo?

Por otra parte, un elemento en la prueba escrita que afecta la validez de contenido del instrumento tiene que ver con la no inclusión de algunos OA que aparentemente sí se consideran en la evaluación, tales como:

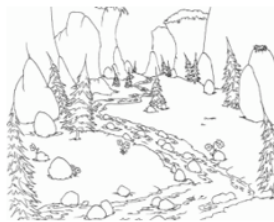
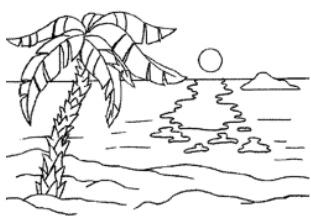
- *Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:*
  - ✓ *Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.*
  - ✓ *Visualizar lo que describe el texto.*

A continuación se muestran algunos ítems de la prueba que hacen referencia al OA mencionado.

Ejemplo 1: ¿Cómo te sentirías tú si hubieses vencido a los Humahuacas y al día siguiente la tierra ganada estuviera seca?

Ejemplo 2:

- b) Encierra en un círculo y pinta la imagen que representa una quebrada.



- ✓ *Demostrar comprensión de las narraciones leídas:*
  - *Recreando, a través de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción.*

Ejemplo:

d) Pinta las cosas que le faltan a la tierra que ganó la tribu vecina de los Humahuacas



- *Emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura.*

Ejemplo: ¿Qué te pareció la leyenda del cactus? Explica tu opinión.

### **Estrategias de evaluación usadas**

Como se dijo, la prueba consta de dos textos breves en donde principalmente se trabaja con preguntas abiertas y producción escrita, estas preguntas se dividen en:

- Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo:
  - ¿Por qué la gente del pueblo estaba cansada del brujo?
  - Encierra en un círculo y pinta la imagen que representa una quebrada.

b) Encierra en un círculo y pinta la imagen que representa una quebrada.



- Realización de inferencias directas. Por ejemplo:
  - ¿A que le temía el Gran brujo? Explica cómo lo supiste.
  - ¿Por qué el espíritu del Canelo supo lo que la gente del pueblo tenía que hacer?

- Pinta las cosas que permitían que la quebrada de los Humahuacas estuviera verde y fértil.

c) Pinta las cosas que permitían que la quebrada de los Humahuacas estuviera verde y fértil



- Pinta las cosas que le faltan a la tierra que ganó la tribu vecina de los Humahuacas.

d) Pinta las cosas que le faltan a la tierra que ganó la tribu vecina de los Humahuacas



- Interpretación e integración de ideas e información. Por ejemplo:
  - ¿Qué hubieses hecho tú si hubieses formado parte de la gente del pueblo?
  - ¿Cómo te sentirías tú si hubieses vencido a los Humahuacas y al día siguiente la tierra ganada estuviera seca?
- Expresar una opinión personal. Por ejemplo:
  - ✓ ¿Qué te pareció la leyenda del cactus? Explica tu opinión.

Sin embargo, una de las debilidades en la evaluación pasa por la selección de los textos como estímulo para la comprensión de lectura. Ambas leyendas usadas “Leyendas del copihue” y “La leyenda del cactus”, tenían algunos

problemas de continuidad y falta de conectores entre una idea y otra. Si bien estos errores no eran graves, dificultaban la experiencia lectora y la calidad del texto. Cabe decir, que al ser un texto de origen folclórico era perfectamente plausible aplicar correcciones y mejoras.

Al igual que en la prueba de primero básico, otro factor débil en la evaluación pasa por el hecho de no incluir preguntas de análisis y evaluación del contenido.

### **Competencias que se evalúan en el aula**

Cabe decir que el análisis respecto a esta variable de la evaluación aplica para ambas pruebas escritas que aquí fueron consideradas.

- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).

En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos a:

- ✓ Localización y obtención de información.
  - Buscar ideas específicas.
  - Buscar definiciones de palabras o frases.
- ✓ Realización de inferencias directas.
  - Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.
- ✓ Interpretación e integración de ideas e información.
  - Comparar y contrastar la información (resumir). Sin duda esta es la principal estrategia que se trabaja durante la clase.

- Propósitos de la lectura.

Al igual que en la evaluación de primero básico acá se aborda la lectura para la adquisición y uso de información (en el objetivo de la clase se especifica: “Resumir información sobre el ciclo del agua”). Durante el desarrollo de la clase queda muy claro que la estrategia principal a trabajar es la de resumir, el profesor modela la estrategia para que luego los niños desarrollen una actividad en esta línea. Junto con ello, la lectura esta permeada por el hecho de que se busca que los niños profundicen en el conocimiento del ciclo del agua en sintonía con los OA que se encuentran trabajando en otra signatura (Ciencias Naturales).

#### **6.3.3.2.2. Segunda prueba escrita**

Esta segunda evaluación es una prueba exclusivamente de comprensión de lectura, que se tomó a mediados del periodo y tiene un estilo muy similar a las evaluaciones de lectura SIMCE. En este caso, la prueba tiene 6 textos entre los que se pueden mencionar poemas, cuentos, recetas, leyendas, cartas y textos informativas (notas). Los ítems de la prueba pasan desde las preguntas de alternativa, ordenamiento de secuencias, identificación de elementos, términos pareados, etc. También llama la atención la exclusión de ítems de producción escrita, y que al parecer, la evaluación no fue construida por los profesores, sino que seleccionada desde otra fuente.

#### **Validez de contenido**

En esta prueba escrita se considera el siguiente OA que está incluido dentro del diseño de la planificación del periodo como referente para la construcción de varias preguntas:

- ✓ *Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, inferenciales y valorativas). Por ejemplo:*

- Literales o localizar información: La razón por la que muchos santiaguinos están en la playa es:
- Inferenciales: La principal actividad de los niños en las playas del centro de Chile, durante enero es:

Por otra parte, existen algunos elementos en esta prueba escrita que afectan la validez de contenido del instrumento, que tienen que ver con la no inclusión de algunos OA que aparentemente si se consideran en la evaluación, así como OA que no fueron completamente abordados. Específicamente podemos mencionar:

- ✓ *Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, inferenciales y valorativas).*
- Particularmente nos referimos a lo inclusión de preguntas valorativas o de reflexión en la prueba. Estas preguntas si fueron incluidos en la prueba anterior.

En cuanto a OA incluidos en esta evaluación pero no expresados en la planificación del periodo comprendido, podemos mencionar:

- *Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:*
- ✓ *Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos. Por ejemplo: ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?*
- *Demostrar comprensión de las narraciones leídas:*
- ✓ *Reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia.*

Ejemplo: Enumera del 1 al 4, usando los (recuadros), los pasos que debes seguir para preparar arroz con leche:

Enumera del 1 al 4, usando los , los pasos que debes seguir para preparar arroz con leche:

Lavar el arroz y agregarle leche, canela y vainilla.

Agregarle el azúcar y retirar del fuego.

Cocer la mezcla por 20 minutos.

Poner en el refrigerador.

- ✓ *Recreando, a través de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción.*

Ejemplo: Encierra en un círculo los lugares sobre los que vuela la paloma, de acuerdo al texto:

**5** Encierra en un círculo los lugares sobre los que vuela la paloma, de acuerdo al texto:

El mar      Los montes      La ciudad      Los ríos

- *Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo.*
- ✓ *Extrayendo información explícita e implícita.*

Ejemplo explícita: ¿Qué había hecho Marcos el mismo día en que escribió este texto?

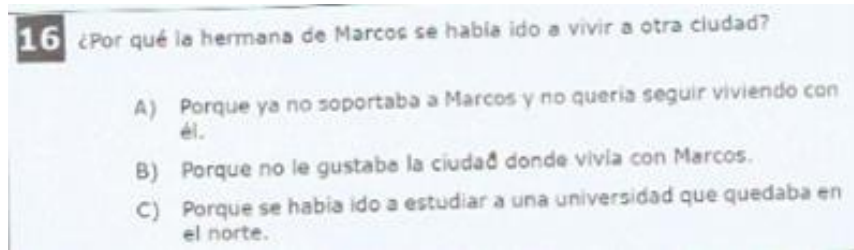
**15** ¿Qué había hecho Marcos el mismo día en que escribió este texto?

A) Había llegado a su casa de regreso de vacaciones.

B) Había ido a comprar sus útiles para el colegio con su mamá.

C) Había ido a despedir a su hermana al aeropuerto.

Ejemplo implícita: ¿Por qué la hermana de Marcos se había ido a vivir a otra ciudad?



16 ¿Por qué la hermana de Marcos se había ido a vivir a otra ciudad?

A) Porque ya no soportaba a Marcos y no quería seguir viviendo con él.

B) Porque no le gustaba la ciudad donde vivía con Marcos.

C) Porque se había ido a estudiar a una universidad que quedaba en el norte.

- *Comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto.*

Ejemplo: ¿De qué país viene esta leyenda?

### **Estrategias de evaluación usadas**

La prueba consta de 6 textos breves en donde principalmente se trabaja con preguntas con alternativas con una clave correcta (20 preguntas), 2 ítems de identificación de información, un ítem de términos pareados y un ítem de ordenamiento de secuencias. Estos ítems contemplan los siguientes procesos de comprensión:

- Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo:
  - Enumera del 1 al 4 los pasos que debes seguir para preparar arroz con leche:
  - Según el texto, ¿Cuántos minutos debe estar el arroz con leche en el refrigerador?
  - Encierra en un círculo los lugares sobre los que vuela la paloma, de acuerdo al texto:
  - ¿Cuántos hermanos tenía el fósforo Phiro antes de que los comenzaran a sacar de la caja?
  - ¿Por qué Phiro fue finalmente feliz?
  - Según lo leído, ¿Cuánto duro la felicidad de Phiro?
  - Según el texto, en las playas del centro de Chile el 13 de enero:

- La razón por la que muchos santiaguinos están en la playa es:
  - La principal actividad de los niños en las playas del centro de Chile, durante enero es:
  - Según el texto las personas que vienen a la playa:
  - ¿Por qué la hermana de Marcos se había ido a vivir a otra ciudad?
  - ¿En qué fecha llegó Marcos a la ciudad de regreso del sur?
  - ¿De qué país proviene esta leyenda?
  - ¿Quién era Muirdris?
  - ¿Qué hicieron los nobles al ver el defecto en la cara del gobernante Fergus?
  - ¿Qué provocó el defecto en la cara de Fergus?
- Preguntas de realización de inferencia directas. Por ejemplo:
    - ¿Por qué se demoraron en sacar a Phiro de la caja?
    - ¿Qué había hecho Marcos el mismo día que escribió este texto?
    - Une con una línea a cada personaje de la columna A con la acción que le corresponda de la columna B:

**18** Une con una línea a cada personaje de la Columna A con la acción que le corresponda de la Columna B:

| Columna A         | Columna B        |
|-------------------|------------------|
| Primo de Marcos   | Vive en Santiago |
| Marcos            | Vive en el sur   |
| Hermana de Marcos | Vive en el norte |

- Una palabra que podría reemplazar a “lugareños” en este texto sería:
  - ¿Por qué Fergus pudo borrar el defecto en su cara antes de morir?
- Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo
    - ¿Por qué en el texto se dice que la paloma tiene un “piquito de oro”?
    - Encierra en un círculo las instrucciones que estás obligado a cumplir para hacer arroz con leche.

- ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

Para terminar este análisis, también es importante mencionar que una de las principales fortalezas de esta evaluación radica en la variedad de textos que se trabajan, pasando por los textos narrativos, líricos e informativos con distintos formatos.

Así mismo, es fundamental dejar en claro que esta prueba es un instrumento que no es de elaboración propia del establecimiento, si no que fue seleccionada desde una fuente externa sin citar. En ella podemos ver un fuerte protagonismo de preguntas que apuntan a identificar y localizar información (16 de un total de 24 preguntas), mientras que de los procesos de comprensión más complejos como realización de inferencias directas y preguntas de interpretación e integración de ideas e información tienen un rol más secundario con 5 y 3 ítems respectivamente. También es clave establecer que la prueba no contempla ítems de análisis y evaluación del contenido de los textos.

Por último, también destacamos como una debilidad del instrumento la inexistencia de preguntas abiertas que busquen trabajar la producción escrita de los estudiantes.

#### **6.3.3.3. Tercero básico**

La prueba aquí descrita es una evaluación centrada en evaluar la comprensión del texto dramático y sus características. En esta evaluación llama la atención que se centra mucho en los conocimientos y muy poco en la lectura. Considerando esto, nos encontramos con un ítem de comprensión de un texto dramático breve de aproximadamente 340 palabras, acompañado de 5 preguntas de alternativa y una pregunta abierta con producción escrita.

## Validez de contenido

Uno de los OA que guió la construcción de los ítems que buscan evaluar la comprensión de lectura es:

- *Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, informativas y valorativa). Por ejemplo:*
  - ✓ Literales o localizar información: El autor de este cuento es: / Una de las acotaciones que aparece en este texto es:
  - ✓ Inferenciales: ¿Por qué decidieron sentarse bajo el árbol?
  - ✓ Valorativas o personales: ¿Qué opinión tienes respecto de esta historia y las acciones de los personajes? ¿Por qué?

Así mismo, en los programas de estudio de la institución existen algunos OA que hacen referencia directa al tema central de la prueba, lo que en cierta medida pudiese explicar la evidente tendencia a evaluar estos aprendizajes. A continuación algunos ejemplos:

- *Reconocer las características y rasgos que definen los diferentes tipos de géneros y formas literarios.*
- *Identifican y explican las características que definen las formas literarias y géneros, incluyendo cuentos de hadas, cuentos folclóricos, poesía, ficción y no-ficción.*

Ejemplo: Coloca en la línea una V si lo que se dice es verdadero o una F si lo que se dice es falso.

- 1) \_\_\_\_\_ El "teatro lector" pertenece al "Género Dramático".
- 2) \_\_\_\_\_ El texto dramático se escribe en versos y estrofas.
- 3) \_\_\_\_\_ Las primeras obras de teatro fueron creadas por los griegos.
- 4) \_\_\_\_\_ La persona que crea un guión o texto dramático se llama "dramaturgo".

- 5) \_\_\_\_\_ Los textos dramáticos fueron creados para ser representados.
- 6) \_\_\_\_\_ Los comentarios o "ayudas" que se entregan entre paréntesis ( ) a los actores en un texto o guión se llaman "Cocientes".
- 7) \_\_\_\_\_ En un texto dramático los personajes interactúan por medio de diálogos.
- 8) \_\_\_\_\_ Las tragedias griegas y primeras obras de teatro intentaban explicar fenómenos naturales y reforzaban sus creencias familiares y religiosas.

Paradójicamente, en esta prueba escrita existe una buena validez de contenido, ya que el OA vinculado con comprensión de lectura expresado en la planificación se toma en cuenta en esta evaluación, sin embargo, este hecho no es tan positivo si tomamos en cuenta el relativo "peso" que se le da a la comprensión de lectura en esta evaluación.

Finalmente, otro elemento que salta a la vista es la cantidad de OA relacionados con el eje que no son evaluados en la prueba, pero que si están contemplados en la planificación, estos son:

- *Establecer un propósito para leer y usar un rango de estrategias de comprensión lectora para comprender pasajes literarios y no literarios.*
- *Sacan conclusiones de la información en mapas, cuadros, gráficos y diagramas.*
- *Usan detalles concretos del texto para describir personajes y ambiente.*
- *Usar detalles de apoyo para identificar y describir ideas principales, personajes y escenarios.*

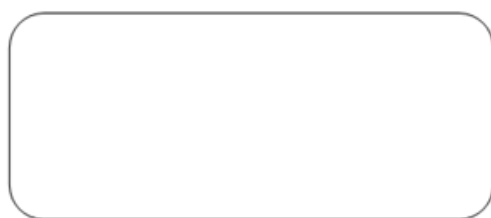
### **Estrategias de evaluación usadas**

Esta evaluación, tal cual lo dice su nombre es un instrumento cuyo principal objetivo pasa por evaluar aquellos conocimientos o contenidos vinculados con la estructura, forma y características de los textos dramáticos, llamando la atención el poco espacio otorgado a la lectura y la comprensión de ella.

Específicamente, la prueba consta de un ítem de producción de texto dónde los niños deben crear diálogos respetando las características del tipo de texto dramático. Luego se propone un ítem de verdadero y falso que apunta a identificar las características de este género literario. Después, sigue un ítem de lectura de un texto dramático, acompañado de preguntas con 4 alternativas y una clave. Luego un ítem donde a partir de un dibujo y una idea hay que dar cuenta del texto leído, para finalizar con una pregunta abierta de producción de texto. A continuación, analizaremos los ítems vinculados con lectura:

- Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo:
  - El autor de este cuento es:
  - Una de las acotaciones que aparece en este texto es:
  - Este texto dramático nos quiere enseñar.
  - ¿Por qué decidieron sentarse bajo el árbol?
  - ¿Cómo reaccionaron los viajeros al final del texto que leíste?
  - Dibuja tres escenas donde cuentes la historia de este texto dramático recién leído y ponle un título a cada una.

**IV. Dibuja tres escenas donde cuentes la historia de este texto dramático recién leído y ponle un título a cada una. (6 ptos.)**



---



---

- Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo
  - Responde, de la manera más completa y fundamentada.
  - ¿Qué opinión tienes respecto de esta historia y las acciones de los personajes? ¿Por qué?

Como ya se mencionó antes, uno de los elementos que llaman la atención en la prueba es la enorme importancia que se le otorga al manejo de conocimiento o contenidos en torno al tipo de texto y sus características. De hecho, de un total de 29 puntos que tiene la evaluación 18 de ellos están otorgados a estos aspectos, dejando sólo 11 a elementos vinculados con la lectura y su comprensión.

Respecto a los ítems relacionados con lectura y que se desarrollan a partir del texto dramático “Los viajeros y el árbol frondoso”, las preguntas con alternativa ahí elaboradas se encasillan en los procesos de localización y obtención de información, siendo algunas de ellas poco desafiantes para los estudiantes (por ejemplo: “El autor de este cuento es: / Una de las acotaciones que aparece en este texto es:...”).

En la misma línea, se puede mencionar la poca inclusión de ítems que apunten a verificar procesos de comprensión más complejos, encontrando sólo una pregunta de este tipo.

### **Competencias que se evalúan en el aula**

- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).

En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos a:

- ✓ Localización y obtención de información.
  - Buscar definiciones de palabras o frases (palabras de vocabulario específicas durante la lectura).
  
- ✓ Realización de inferencias directas.
  - Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.
  - Identificar generalizaciones.
  
- ✓ Interpretación e integración de ideas e información.
  - Discernir el mensaje o tema global del texto.
  
- Propósitos de la lectura.

El tipo de tratamiento que se le da a la experiencia lectora en la evaluación corresponde a la de la lectura para la adquisición y uso de información. Esto llama la atención, ya que al estar trabajando textos dramáticos se pensaría que el objetivo principal pasa por aprovechar la lectura como una experiencia literaria de goce y diversión, pero lo que ocurre es que durante la clase se usa el texto de manera funcional y técnica, trabajándolo como recurso para aprender sus características distintivas como tipo de texto, y no su función y riqueza.

#### **6.3.3.4. Cuarto básico**

En este nivel, al igual que en segundo básico, se tomaron dos evaluaciones o pruebas escritas correspondientes al eje de lectura, por lo que aquí se dará cuenta del análisis de ambos instrumentos. Sobre esto, llama la atención que precisamente en estos niveles las evaluaciones sean mayores que en primero y tercero básico, siendo la variable de la rendición de la prueba SIMCE la que puede explicar en mayor medida esta carga adicional de evaluaciones escritas en estos cursos.

#### **6.3.3.4.1. Primera prueba escrita**

La primera de las evaluaciones, corresponde a una prueba que busca evaluar los aprendizajes trabajados durante un periodo de tiempo determinado. Es más extensa, tiene 7 páginas con un total de cinco ítems, donde los dos primeros corresponden a lectura y representan el 60% de la prueba. Aquí se considera la lectura de textos narrativos (ambas leyendas) de una extensión de entre 300 y 400 palabras. Cada texto tiene preguntas de alternativa y una pregunta abierta de producción escrita.

#### **Validez de contenido**

En esta evaluación en particular, uno de los OA que es evaluado de buena forma en la prueba escrita es:

- *Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:*
  - *Leyendas*
  - *Mitos*

Este elemento se hace muy evidente en la prueba en la medida en que los textos que se incluyen en ella son leyendas de origen mexicano; “El Tlacoache y el fuego” y chileno; “La Añañuca”, que sirven como estímulo para evaluar otros objetivos curriculares.

Simultáneamente, algunos de los aspectos débiles de la evaluación pasa por la presencia de los OA que están siendo evaluados en la prueba, pero que no son explicitados en la planificación, pero que seguramente sí son trabajados en el aula. Ejemplos sobre esta situación podemos ver a continuación:

- *Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectura; por ejemplo:*
  - *Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.*  
Ejemplo: ¿Qué quiere decir que “la mina le brindaría fortuna” al minero?
  - *Visualizar lo que describe el texto.*  
(Este elemento no es evaluado en la prueba).
  
- *Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:*
  - *Extrayendo información explícita e implícita.*  
Ejemplo: ¿Cómo se conocieron el minero y Añañuca? ¿Por qué el minero decide salir en búsqueda de la mina?
  - *Determinando las consecuencias de hechos o acciones.*  
Ejemplo: ¿Qué sucedió luego de la muerte de Añañuca?
  - *Describiendo y comparando a los personajes.*  
Ejemplo: ¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego?
  - *Reconociendo el problema y la solución en una narración.*  
Ejemplo: ¿Por qué la gente temía a la vieja? (problema)  
¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego? (solución)
  - *Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes o acciones de los personajes.*  
Ejemplo: ¿Qué te parece la actitud de burla de las personas hacia el tlacuache? Explica.

### **Estrategias de evaluación usadas**

La prueba está dividida en dos partes: primero una parte dedicada a la comprensión de lectura en torno a textos narrativos de origen folclórico como son las leyendas, y luego una parte dedicada a conocimientos respecto al manejo de la lengua (gramática y ortografía). Sobre la primera parte, se cuentan dos leyendas de aproximadamente una página de extensión, donde se usan preguntas con cuatro alternativas con un clave y una pregunta abierta de

producción escrita para cada texto para evaluar la comprensión, esquema muy similar a las pruebas tipo SIMCE.

- Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo:

- Lee el fragmento:

“El minero se deslumbró con la belleza de la muchacha, por lo que decidió abandonar sus planes de búsqueda y quedarse a vivir junto a ella.”

¿Qué significa “deslumbrar”?

- ¿Por qué el minero decide salir en búsqueda de la mina?
- ¿Cómo se conocieron el minero y Añañuca?
- ¿Qué sucedió luego de la muerte de Añañuca?
- ¿Por qué la gente temía a la vieja?
- ¿Por qué la gente no creyó en el tlacuache?

- Preguntas de realización de inferencia directas. Por ejemplo:

- ¿Por qué murió Añañuca?
- ¿Qué quiere decir que “la mina le brindaría fortuna” al minero?
- ¿Cuál era el propósito del tlacuache al entrar en la choza?

- Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo

- ¿Cuál de estos hechos representa el problema que enfrentan los personajes?
- ¿Qué busca explicar la leyenda?
- ¿Qué característica física o fenómeno natural intenta explicar la leyenda?
- ¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego?

- Preguntas de análisis y evaluación del contenido. Por ejemplo:

- ¿Qué te parece que el minero se haya ido sin avisarle a nadie y haya dejado a su esposa sola? ¿Por qué?

- ¿Qué te parece la actitud de burla de las personas hacia el tlacuache? Explica.

En este caso, y al contrario de la evaluación del curso anterior, lo que llama la atención es el equilibrio que existe entre evaluar la comprensión de lectura, que utiliza simplemente como insumo el tema de la unidad (textos de origen folclórico), y aquellos elementos que forman parte de la gramática y la ortografía. Al respecto, encontramos que de un total de 29 puntos, 15 son considerados para evaluar específicamente la comprensión de los textos, lo que representa el 52% de la prueba.

Otro aspecto a considerar positivamente en esta evaluación, es que la construcción de las alternativas y preguntas apuntan a trabajar procesos de comprensión de lectura mucho más diversos que en las evaluaciones antes vistas. De un total de 15 preguntas enfocadas en evaluar la lectura, estas se reparten de la siguiente manera:

- 6 preguntas de localización y obtención de información.
- 3 preguntas de realización de inferencias directas.
- 4 preguntas de interpretación e integración de ideas e información.
- 2 preguntas de análisis y evaluación del contenido.

Relacionado con esto, también existe una fortaleza en el hecho en que cada texto tenga una pregunta de análisis y evaluación del contenido que se vea expresada en forma de producción escrita.

### **Competencias que se evalúan en el aula**

Al igual que en segundo básico, lo que aquí se menciona sobre esta variable se aplica para ambas pruebas tomadas en el periodo.

- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).

En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos a:

- ✓ Localización y obtención de información.
  - Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.
  - Buscar ideas específicas.
  - Encontrar la idea principal.
  - Buscar definiciones de palabras o frases (palabras de vocabulario específicas durante la lectura).
- ✓ Realización de inferencias directas.
  - Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.
  - Describir la relación entre dos personajes.
  - Identificar generalizaciones.
- ✓ Interpretación e integración de ideas e información.
  - Discernir el mensaje o tema global del texto.
  - Comparar y contrastar información del texto.
- ✓ Análisis e interpretación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.
  - Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.
  - Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.
- Propósitos de la lectura.

Al respecto se puede decir que existe una mezcla entre ambas posiciones respecto a la lectura; En su primera posición, entendida como la lectura como

experiencia literaria, podemos mencionar el hecho de que durante la clase observada la lectura con la que se trabajó, se intentó valorar como un texto con una riqueza particular y novedosa, que salía de lo común en cuanto a textos se refiere, sobre ello se mencionó el uso de palabras nuevas y un mundo ficcional muy original. Así también se pudo observar matices que permiten apuntar en el sentido de entender la lectura para la adquisición y uso de información, en cuanto se valora el texto como un objeto cultural del cual se puede extraer información respecto a una cultura en particular, así como también se potencia el hecho de vincular la lectura con los temas que estudian en otras asignaturas.

#### **6.3.3.4.2. Segunda prueba escrita**

Esta segunda evaluación corresponde a una prueba escrita, bajo el nombre de control de lectura que se realiza cada dos semanas, a partir del segundo semestre de cuarto básico. Tiene una extensión de siete páginas, está compuesto por tres textos que sirven como estímulo, dos poemas y un texto informativo. Para cada texto hay preguntas con alternativas y una pregunta de producción escrita.

#### **Validez de contenido**

Para este periodo el objetivo relacionado con el eje de Lectura que se ve reflejado de buena forma en la evaluación es el siguiente:

- *Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:*
  - *Poemas*
  - *Historias breves*
  - *Textos con estructura predecible*

Considerando lo anterior, los textos utilizados en la prueba se ajustan a esta descripción, ambos poemas usan el recurso de la rima, y tienen una estructura predecible.

Como es de esperar, en esta prueba ocurre lo mismo que en la anterior, uno de los elementos más evidentes, es que existen OA que están siendo evaluados en la prueba, pero que no son explicitados en la planificación, pero que seguramente sí son trabajados en el aula. A continuación vemos algunos ejemplos en la prueba:

- *Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:*

- *Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.*

Ejemplo: ¿Para qué sirve el glosario que se ubica al final del texto?

- *Visualizar lo que describe el texto.*
- *Releer lo que no fue comprendido*

(Ninguna de estas estrategias es evaluada en la prueba).

- *Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:*

- *Extrayendo información explícita e implícita.*

Ejemplo: Cuando el niño está en el suelo, se encuentra con:

¿Qué característica de la hormiga se destaca en este poema?

- *Determinando las consecuencias de hechos o acciones.*

Ejemplo: ¿Qué debe hacer el niño para que la hormiga no se asuste?

- *Describiendo y comparando a los personajes.*

Ejemplo: Señala dos características del hada según lo que leíste en el poema.

- *Reconociendo el problema y la solución en una narración.*

Ejemplo: ¿Qué les pasa a los juguetes en el sueño? (problema)

¿Quién provoca los sueños del niño? (solución)

- *Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes o acciones de los personajes.*

Ejemplo: ¿Qué crees que hará la hormiga con el grano de sal? ¿Por qué?

En el poema, ¿por qué se dice que al hada de los niños se le llama “la mejor de las hadas”?

- *Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:*
  - *Extrayendo información explícita e implícita.*

Ejemplo: ¿Qué es una guiña?

¿Qué hicieron los expertos para obtener guiñas para su estudio?

- *Respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...? ¿Cuál es la consecuencia de...? ¿Qué sucedería si...?*

Ejemplo: ¿Cuál es el propósito de este texto?

- *Formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura.*
- *Fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.*

Ejemplo: ¿Estás de acuerdo con tener guiñas para su reproducción en cautiverio?

¿Por qué?

### **Estrategias de evaluación usadas**

Esta prueba tiene un formato muy similar a las evaluaciones tipo SIMCE de lectura: 3 textos de estímulo, acompañadas de preguntas con cuatro alternativas y una clave, además de una pregunta abierta de producción escrita. Los textos utilizados en la evaluación son dos textos líricos, poemas, y un texto informativo en formato de reportaje. La prueba tiene un total de 24 puntos, otorgándole mayor puntaje a las de producción escrita, con 2 y 3 puntos algunas de ellas.

- Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo:
  - Según el texto, ¿qué hace la hormiga justo cuando llega al pulgar?
  - Cuando el niño está en el suelo, se encuentra con:
    - ¿Qué hace el niño cuando se le cierra la puerta y no la puede abrir?
    - ¿Qué debe hacer el niño para que la hormiga no se asuste?
    - ¿Qué les pasa a los juguetes en el sueño?
    - ¿Qué hicieron los expertos para obtener güiñas para su estudio?
    - ¿Qué es una güiña?
  
- Preguntas de realización de inferencia directas. Por ejemplo:
  - ¿Qué característica de la hormiga se destaca en este poema?
  - En el poema, ¿por qué se dice que el hada es misteriosa?
  - ¿Cuál de las siguientes frases puede reemplazar la expresión “mano de nieve” en el poema sin cambiar el significado?
  - ¿Quién provoca los sueños del niño?
  - Lee el siguiente fragmento:
    -

“Es un hito muy importante a nivel mundial”, asegura el zoólogo Agustín Iriarte, miembro del grupo de especialistas en felinos de la UICN. “Conozco al menos a dos investigadores, uno en Vancouver, Canadá, y otro en Francia, que tienen todas las especies de felinos en cautiverio, y su sueño incumplido es tener güiñas”.

En este caso, las comillas se usan para indicar:

- Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo
  - ¿Qué crees que hará la hormiga con el grano de sal? ¿Por qué?
  - Señala dos características del hada según lo que leíste en el poema.
  - ¿Cuál es el propósito de este texto?
  - ¿Para qué sirve el glosario que se ubica al final del texto?

- Preguntas de análisis y evaluación del contenido. Por ejemplo:
  - ¿Estás de acuerdo con tener güiñas para su reproducción en cautiverio?  
¿Por qué?

Como se puede apreciar, esta prueba de comprensión de lectura está marcada por un sello evidentemente SIMCE, en el sentido en que su estructura y fondo busca emular la evaluación de lectura antes mencionada. Al respecto, hay que marcar que los ítems están bien contruidos y que los textos escogidos también son de buena factura. Otro punto que refuerza la idea anterior, es que los tipos de textos utilizados escapan de aquellos que han sido trabajados a lo largo del periodo, lo que refuerza la idea de que lo que se busca es acercarse a un formato de prueba SIMCE.

Ligado a lo antes mencionado y considerando la inspiración de la prueba revisada, es que tal vez uno de los textos pudo ser un texto narrativo, ya que al ser dos textos líricos le quita posibilidad de diversificar la mirada en cuanto al manejo de distintos tipos de textos de parte de los estudiantes.

Para finalizar, es importante subrayar que al igual que la prueba anterior del nivel se ve un esfuerzo en diversificar las preguntas para que apunten a procesos de comprensión diversos. En este caso de las 17 preguntas, 7 de ellas son de localizar información y el resto apunta a evaluar procesos de mayor complejidad por medio de ítems de alternativa y producción escrita, lo que le otorga un valor agregado en comparación a las pruebas de los demás niveles.

En síntesis, es posible establecer ciertas continuidades en torno a las evaluaciones utilizadas para evaluar la comprensión de lectura en los estudiantes, entre ellas podemos mencionar un uso muy marcado en relación a dar cuenta de las competencias de comprensión de lectura de los estudiantes, un uso equilibrado de distintos tipos de textos con una leve preponderancia de textos narrativos, la presencia absoluta de ítems de preguntas con alternativas y una

clave, así como de preguntas abiertas y producción escrita. Para terminar, es importante señalar que los procesos de comprensión de lectura que son abordados de manera más exhaustiva en las pruebas corresponden a la localización de ideas e información e interpretación e integración de ideas e información. Sobre estos elementos y para mayor información respecto al análisis aquí realizado se pueden consultar los anexos en el punto 9.5.3.

## **CAPÍTULO 7**

### **CONCLUSIONES**

Una vez terminado este estudio, llega el momento de establecer algunas conclusiones respecto a los temas centrales que se abordaron y también como estas conclusiones se vinculan con las motivaciones iniciales que permitieron materializar este proceso. Dicho esto, es importante destacar que la realización de esta investigación ha permitido tener una comprensión mucho más acabada y compleja respecto a cómo influye la evaluación y las prácticas asociadas a esta, en los aprendizajes en el área de la lectura de los estudiantes.

Establecido esto, es importante volver a los orígenes de este estudio de investigación y volver a situar en el centro, la importancia de comprender de mejor manera las prácticas de evaluación utilizadas por los profesores para evaluar las competencias de comprensión de lectura, definidas en el currículum nacional en los estudiantes del primer ciclo de la institución en cuestión. Esto, teniendo siempre como referente que el enfoque en el cual se sitúa este estudio, entiende que el uso de diversas estrategias de evaluación permite dar cuenta de manera más completa y compleja respecto al nivel de desarrollo de las competencias de lectura y en general, de los aprendizajes de los estudiantes.

A este enfoque que sirve como motor para la investigación, se llega gracias a la indagación respecto a una serie de lineamientos u objetivos específicos que buscaron caracterizar cuáles y cómo son las estrategias que utilizan los docentes para evaluar las competencias de lectura, así como en qué se parecen y cómo se diferencian esas estrategias a medida que avanzan en los diferentes niveles de primero a cuarto básico, por otro lado, establecer cuál es la relación entre las competencias o estrategias que se evalúan en el aula y las que declara el currículum nacional, terminando con el hecho de establecer el nivel de validez de contenido e instruccional que tienen los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes en estos niveles.

Al abordar algunas conclusiones claves respecto a estos temas del estudio también iremos profundizando en otras aristas relacionadas, como el nivel de manejo en relación a la evaluación de los profesores, estrategias metodológicas en torno a la enseñanza de la lectura y la comprensión de esta, algunos patrones observados en la construcción de las evaluaciones. Finalmente, expondremos algunas implicancias y proyecciones de este estudio en el contexto en donde se sitúa y como puede ayudar a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **7.1. Caracterización de las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de lectura que utilizan los profesores del primer ciclo**

Respecto a esta arista de la investigación hay varios elementos interesantes que destacar. Uno de ellos pasa por las creencias y discursos respecto a los profesores en el área. Este elemento, resulta muy interesante de conocer, más aun sabiendo que la única estrategia de evaluación de competencias de lectura usada en la práctica es la prueba de lápiz y papel.

Uno de los aspectos claves que se pueden mencionar al respecto es que los profesores manifiestan un interés muy marcado por un uso “equilibrado” de evaluaciones formativas o de proceso y pruebas escritas de carácter sumativo. En cuanto a las primeras, se realza el hecho de que dan la posibilidad de entregar retroalimentación inmediata a los estudiantes respecto a su proceso lector, mientras que de la evaluación sumativa (entendida esta como prueba de lápiz y papel) se entiende que es el tipo de evaluación más usado y al cual deberán enfrentarse constantemente en su vida de estudiante, por lo que en cierta medida hay un sentido de responsabilidad para con su uso. En paralelo, los docentes destacan que existen dos factores que influyen fuertemente en el uso de pruebas de lápiz y papel, entre ellas se mencionan la necesidad y obligación de parte del sistema escolar de calificar el rendimiento de los estudiantes y por otra parte, la influencia de la prueba SIMCE como modelo de evaluación y también como objetivo educativo. En definitiva, son estos factores los que inciden en mayor

medida, para que en la práctica, estos sean los escenarios que tienen el mayor protagonismo. Así mismo, es importante citar a uno de los profesores, en cuanto también deja de manifiesto que el aprovechamiento pedagógico que se les da a las evaluaciones de lápiz y papel es muy marginal, ya que tienen un rol sobre todo calificador.

En cuanto a las pruebas como instrumento principal de evaluación de las competencias de comprensión de lectura en los estudiantes se pueden mencionar varias conclusiones, entre ellas:

- En la mayoría de los niveles estas pruebas de lápiz y papel se concentran exclusivamente en evaluar las competencias de comprensión de lectura de sus estudiantes
- Sólo en tercero básico se encontró que la evaluación propuesta contenía ítems que apuntaban a evaluar más elementos del manejo de la lengua y tipologías textuales, que competencias de comprensión de lectura.
- Los textos que sirven como insumo de la comprensión son diversos, aunque se nota cierta tendencia a los textos narrativos (cuentos, fábulas y leyendas), entre ellos se pueden mencionar; textos informativos (fichas informativas y cartas), líricos (poemas y canciones), textos dramáticos, textos instructivos como recetas, entre otros.
- A medida que avanzan de nivel, los textos incluidos como insumo para la comprensión aumentan en extensión y complejidad.
- En la mayoría de las pruebas el máximo de textos incluidos son dos. En las pruebas adicionales de segundo y cuarto básico se incluyen hasta seis textos.
- En todos los niveles las pruebas incluyen ítems de preguntas con alternativas y una clave.
- Otros ítems que se incluyen en las pruebas son; ordenamiento de secuencias, identificación de elementos de la historia, términos pareados, comprensión por medio de dibujos y verdadero y falso.

- En todos los niveles, y exceptuando sólo en una de las pruebas de segundo básico, se incluyen ítems de pregunta abierta y producción escrita.
- En segundo y cuarto básico, niveles en dónde los estudiantes rinden la evaluación SIMCE de lectura, se toman dos pruebas escritas relacionadas con las competencias de comprensión de lectura.
- Casi todas las pruebas escritas analizadas fueron de construcción propia de los docentes del establecimiento. Sólo la segunda prueba de lectura de segundo básico fue seleccionada de otra fuente (esta fuente no estaba citada).

## **7.2. Semejanzas y diferencias en las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de lectura que utilizan los profesores en primero y segundo básico, y en tercero y cuarto básico.**

Recordemos que para realizar este análisis se utilizó como referente los procesos de comprensión que forman parte de la competencia lectora según la prueba PIRLS, estos son: la localización y obtención de información; la realización de inferencias directas; la interpretación e integración de ideas e información; y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales (IEA, 2006). A partir de esto, se pudieron llegar a las siguientes conclusiones respecto a las similitudes y diferencias entre las cuatro salas observadas en cuanto a cuáles son las estrategias de evaluación de competencias de comprensión de lectura que utiliza cada una de ellas.

### **Similitudes en las estrategias de evaluación usadas**

Uno de los elementos que primero salta a la vista sobre este punto, es que en todas las pruebas analizadas se utilizan ítems de pregunta cerrada con alternativas y una clave correcta. Este tipo de tarea se encuentra muy arraigado en todos los instrumentos de evaluación, exceptuando en una de las evaluaciones de segundo básico que sólo contó con preguntas abiertas con producción escrita.

Al respecto, es interesante cuestionarse cuáles son las motivaciones que explican un uso tan extendido de este tipo de ítem, y qué influencias tiene sobre esto las evaluaciones SIMCE, etc.

En la misma línea, también se encontró que en todas las pruebas analizadas se abordaron dos procesos de comprensión; la localización de ideas e información e interpretación e integración de ideas e información. Estos procesos de comprensión se vieron reflejados en diversos ítems a lo largo de todas las evaluaciones revisadas. Sobre ellos, hay que decir que la localización de ideas e información está ligada a estrategias de comprensión de lectura más básicas, entre ellas podemos mencionar; identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura, buscar ideas específicas, buscar definiciones de palabras o frases, identificar la ambientación de una historia, así como encontrar la idea principal en un texto. Otro factor ligado a este proceso de comprensión, pasa por el hecho de que los ítems y preguntas relacionadas con el proceso tiene más presencia que cualquier otro, lo que también nos dice mucho respecto a las estrategias que pueden evaluarse con mayor facilidad en una prueba de lápiz y papel y el problema que representa esto en el contexto del enfoque de lectura que se pretende trabajar en la institución y también desde el currículum.

Respecto a la interpretación e integración de ideas e información, este proceso incluye estrategias como; discernir el mensaje o tema global del texto, considerar una alternativa a las acciones de los personajes, comparar y contrastar información del texto, inferir la atmósfera o tono de una historia e interpretar una aplicación al mundo real de la información del texto. A partir de esto, queda claro que este es un proceso de mayor complejidad que el anterior y que al mismo tiempo se hace complejo evaluarlo en preguntas cerradas de alternativa, por esto mismo tiene mucho menor peso en los instrumentos que el proceso de comprensión mencionado antes, sin embargo, se destaca que tenga presencia en todas las pruebas y que los docentes le den la importancia que se merece dentro de las instancias de evaluación.

## **Diferencias en las estrategias de evaluación usadas**

Una de las diferencias más notorias en cuanto a las estrategias de evaluación usadas por los distintos niveles, está marcada por el hecho de que en los cursos de segundo y cuarto básico, el número de evaluaciones en formato de prueba escrita sea mayor que en el resto de los cursos. Esta realidad, seguramente está vinculada al hecho de que en estos cursos los estudiantes rinden la prueba SIMCE, más aún si vinculamos esta práctica con el hecho de que los docentes manifestaron en la entrevista que esta evaluación ha ganado mayor protagonismo en la institución durante los últimos años, lo que probablemente también ha influido en el trabajo diario de los profesores en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea se refuerza con el hecho de que esta prueba escrita adicional en estos cursos, buscaba evaluar exclusivamente comprensión de lectura, en un formato más extenso, incluso que en las pruebas antes realizadas, asemejándose mucho a las tipo SIMCE.

Otra diferencia en las estrategias de evaluación utilizadas pasa por el hecho de que en las pruebas de primero y segundo básico, y también en menor medida la de tercero, la mayoría de los ítems busca evaluar procesos ligados a la localización y obtención de información. En dos de las tres pruebas analizadas las preguntas de este tipo corresponden a más del 50% de los ítems, muy diferente a lo que ocurre en las pruebas de cuarto básico, en donde se haya una diversificación mucho más extendida de los procesos de comprensión de lectura que busca evaluar. En estas pruebas los ítems que buscan evaluar el proceso de comprensión más básico oscilan entre un 30% y 35% del total de las preguntas.

Relacionado con lo antes dicho, en cuanto a la versatilidad de las pruebas escritas de cuarto básico respecto a su capacidad de incluir y evaluar diversos procesos de comprensión de lectura, hay que destacar el hecho de que aquí se hallan las únicas pruebas que incluyen preguntas que evalúan la capacidad de los

estudiantes de analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Sobre estos elementos, resulta pertinente cuestionarse en qué medida es factible evaluar este proceso de comprensión considerando el tipo de preguntas a realizar y sobre todo su forma de corrección, ya que para evaluar este tipo de procesos se requiere hacerlo de manera escrita, y más aún en qué medida factores como este inciden en la decisión de los profesores de incluir preguntas de este tipo en las evaluaciones.

### **7.3. Relación existente entre las competencias de lectura que se evalúan en el aula con las que declara el currículum nacional.**

Para realizar este análisis se utilizaron las observaciones de clases realizadas, considerando los procesos de comprensión de la competencia lectura según la prueba PIRLS, que ya fueron mencionados antes, además de los propósitos de comprensión de la lectura, factor constitutivo de la competencia lectora como aquí la entendemos (IEA, 2006). Para finalizar, se contrastó esta mirada con las competencias de lectura y/o estrategias de comprensión de lectura expresadas en el currículum nacional en los distintos niveles.

Sobre este punto, es importante dejar en claro que se ha optado por considerar todos los OA para el nivel en su conjunto y no los expresados en la planificación, ya que como vimos anteriormente, las planificaciones en este punto no son lo suficientemente rigurosas como para centrarse exclusivamente en lo ahí dicho. Además, esta idea se refuerza, si se considera que tres de los cuatro docentes entrevistados, no mencionan el currículum vigente como principal referente a la hora de generar sus instrumentos de evaluación, hecho que posiblemente también se puede extender a sus prácticas de aula.

A continuación se presenta un desglose por nivel respecto a la comparación antes especificada.

## Primero Básico

**Tabla 15: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula en primero básico.**

| Procesos de comprensión y propósitos de la lectura intencionados en el aula  | Estrategias de comprensión y objetivos de la lectura en el currículum para el nivel   |
|--|---|
| <p>- Procesos de comprensión abordados en la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localización y obtención de información.</li> <li>- Buscar ideas específicas.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases.</li> <li>✓ Realización de inferencias directas.</li> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> <li>- Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.</li> </ul> <p>- Propósitos de la lectura.<br/>Lectura para la adquisición y uso de información. (En este caso, se hace referencia a la cultura, a partir del siguiente Objetivo de clase: Identificar la historia de “Kai-Kai y Tren-Tren” como una leyenda. / Comprender que la leyenda es parte de la cultura del sur de Chile (específicamente de los mapuches).</p> | <p>- Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrayendo información explícita e implícita.</li> <li>• Respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos.</li> <li>• Recreando personajes a través de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas.</li> </ul> <p>Respecto a los objetivos de la lectura, podemos relacionarlo con el siguiente:</p> <p>- Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poemas</li> <li>- Historias breves</li> <li>- Textos con una estructura predecible.</li> </ul> |

En la tabla 15, se puede observar cierta concordancia entre los procesos de comprensión considerados en el aula con los del currículum. Sobre esto, es importante señalar que el tercer descriptor del OA se relaciona con el primer proceso de comprensión en la medida que para recrear o reproducir un personaje o situación de una narración es necesario hacerlo por medio de la unión de ideas específicas que aparecen en el texto. Junto con esto, también podemos mencionar que los propósitos de la lectura en el trabajo de aula y en el currículum están necesariamente vinculados, en la medida que durante la clase se trabajó la leyenda como un insumo para contextualizar el relato dentro de un entramado

cultural mucho más extenso, mientras que en el currículum también sostiene una visión dualista en torno a disfrutar de la experiencia literaria, así como enriquecer el conocimiento del mundo.

## Segundo básico

**Tabla 16: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula en segundo básico.**

| Procesos de comprensión y propósitos de la lectura intencionados en el aula  | Estrategias de comprensión y objetivos de la lectura en el currículum para el nivel  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión abordados en la clase</li> <li>✓ Localización y obtención de información.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.</li> <li>- Buscar ideas específicas.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases.</li> </ul> </li> <li>✓ Realización de inferencias directas.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> </ul> </li> <li>✓ Interpretación e integración de ideas e información.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar y contrastar la información (resumir). * Principal foco de la clase.</li> </ul> </li> <li>- Propósitos de la lectura.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura para la adquisición y uso de información (en el objetivo de la clase se especifica “Resumir información sobre el ciclo del agua”. Durante el desarrollo de la clase queda muy claro que la estrategia principal a trabajar es la de resumir, el profesor modela la estrategia para que luego los niños desarrollen una actividad en esta línea. Junto con ello, la lectura esta permeada por el hecho de que se</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer preguntas mientras se lee.</li> </ul> </li> <li>- Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrayendo información explícita e implícita.</li> <li>• Comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto.</li> </ul> </li> <li>- Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.</li> <li>- Respecto a los objetivos de la lectura, podemos relacionarlo con el OA recién presentado, en cuanto ahí se menciona la lectura de textos no literarios para entretenerse y ampliar su conocimiento.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| busca que los niños profundicen en el conocimiento del ciclo del agua en sintonía con los OA que se encuentran trabajando en otra signatura (Ciencias Naturales)). |  |
|--|--|

Al igual que en la tabla 15, aquí logramos notar cierta simetría entre los procesos de comprensión abordados en el aula y las estrategias de comprensión que propone el currículum. Sobre esto, es necesario comentar que un aspecto del trabajo de comprensión de la clase, pasó por trabajar un organizador gráfico a modo de resumen del ciclo del agua, aspecto que se relaciona con los procesos de localizar y obtener información, además de interpretar e integrar ideas e información, además esto se trabajó fuertemente ya que incluso la actividad de extensión de la clase se concentró en la elaboración de un resumen usando este tipo de organización.

Por otra parte, vemos que ya en este nivel existe una correlación entre currículum y trabajo en aula en torno al trabajo intencionado de palabras de vocabulario a partir de la lectura. Este punto es relevante, ya que en primero básico esto se hacía durante la clase teniendo un espacio importante en ella, sin embargo, en el currículum esto no está aún desarrollado.

### Tercero Básico

**Tabla 17: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula en tercero básico.**

| <b>Procesos de comprensión y propósitos de la lectura intencionados en el aula</b>  | <b>Estrategias de comprensión y objetivos de la lectura en el currículum para el nivel</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión abordados en la clase</li> <li>✓ Localización y obtención de información.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases (palabras de vocabulario específicas durante la lectura).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular preguntas sobre lo leído y responderlas.</li> </ul> </li> <li>- Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de inferencias directas.</li> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> <li>- Identificar generalizaciones.</li> <br/> <li>✓ Interpretación e integración de ideas e información.</li> <li>- Discernir el mensaje o tema global del texto.</li> <br/> <li>- Propósitos de la lectura.<br/>Lectura para la adquisición y uso de información. Esto llama la atención, ya que al estar trabajando textos dramáticos se pensaría que el objetivo principal pasa por aprovechar la lectura como una experiencia literaria de goce y diversión, sin embargo, lo que ocurre es que durante la clase se usa el texto de manera funcional y técnica, trabajándolo como recurso para aprender sus características distintivas como tipo de texto y no su función y riqueza.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrayendo información explícita e implícita.</li> <li>• Reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia.</li> <li>• Describiendo a los personajes.</li> <li>• Emitiendo una opinión sobre los personajes.</li> <br/> <li>- Determinar el significado de palabras desconocidas, usando claves contextuales o el conocimiento de raíces (morfemas de base), prefijos y sufijos.</li> <br/> <li>- Respecto a los objetivos de la lectura, aquí se hace difícil vincularlo ya que se trabaja desde la tipología textual, es decir se antepone el conocimiento específico por sobre la experiencia lectora.</li> </ul> |
|---|--|

En esta clase, también se logra ver cierta concordancia entre procesos de comprensión y estrategias presentes en el currículum. Al respecto, es posible relevar el hecho de que si bien las interacciones del docente durante la lectura estuvieron en sintonía con la necesidad de trabajar procesos de comprensión en distintos niveles, este buen trabajo se fue diluyendo hacia el final de la misma, dejando de manera muy evidente que las principales preocupaciones tanto antes como después de la lectura, pasaban por trabajar el texto dramático como tipo de texto, subyugando los procesos de comprensión a un segundo plano.

#### Cuarto Básico

**Tabla 18: Competencias de lectura y estrategias de comprensión trabajadas en el aula en cuarto básico.**

| Procesos de comprensión y propósitos de la lectura intencionados en el aula | Estrategias de comprensión y objetivos de la lectura en el currículum para el nivel |
|---|---|
| - Procesos de comprensión   |   |

|  |   |
|--|---|
| <p>abordados en la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localización y obtención de información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.</li> <li>- Buscar ideas específicas.</li> <li>- Encontrar la idea principal.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases (palabras de vocabulario específicas durante la lectura).</li> </ul> </li> <li>✓ Realización de inferencias directas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> <li>- Describir la relación entre dos personajes.</li> <li>- Identificar generalizaciones.</li> </ul> </li> <li>✓ Interpretación e integración de ideas e información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discernir el mensaje o tema global del texto.</li> <li>- Comparar y contrastar información del texto.</li> </ul> </li> <li>✓ Análisis e interpretación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.</li> <li>- Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.</li> </ul> </li> <li>- Propósitos de la lectura</li> </ul> <p>En este punto podemos decir que existe una mezcla entre ambas posiciones respecto a la lectura: En su primera posición, entendida como la lectura como experiencia literaria, podemos mencionar el hecho de que durante la clase observada la lectura con la que se trabajó, se intentó valorar como un texto con una riqueza particular y novedosa, que salía de lo común en cuanto a textos se refiere, sobre ello se mencionó el uso de palabras nuevas y un mundo ficcional muy original. Así también se pudo observar matices que permiten apuntar en el sentido de entender la lectura para la adquisición y</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.</li> <li>• Releer lo que no fue comprendido.</li> <li>• Visualizar lo que describe el texto.</li> <li>• Recapitular.</li> <li>• Formular preguntas sobre lo leído y responderlas.</li> </ul> </li> <li>- Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: mitos.</li> <li>- Profundizar su comprensión de las narraciones leídas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrayendo información explícita e implícita.</li> <li>• Determinando las consecuencias de hechos o acciones.</li> <li>• Reconociendo el problema y la solución en una narración.</li> <li>• Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes.</li> </ul> </li> <li>- Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas: - claves del texto (para determinar que acepción es pertinente para el contexto).</li> <li>- Respecto a los objetivos de la lectura, aquí se aborda de la misma forma que lo propone el OA, es decir, para aumentar el conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación/disfrutar de la experiencia literaria.</li> </ul> |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
| uso de información, en el sentido que se valora también el texto, como un objeto cultural del cual se puede extraer información respecto a una cultura en particular, así como también se potencia el hecho de relacionar la lectura con los temas que estudian en otras asignaturas. |  |
|---|--|

En este nivel, se hace evidente la complejización de los procesos de comprensión de lectura, lo que a su vez tiene un correlato en la cantidad de estrategias que forman parte del currículum que también son abordadas. Este es una de las principales fortalezas de la clase observada, ya que trabaja de forma bastante equitativa los diversos “niveles” de la competencia lectora. Por otro lado, otro punto que merece comentarios, pasa por los propósitos u objetivos que orientan la lectura, ya que logra trabajar de manera bastante armoniosa la lectura del mito desde el goce y la experiencia literaria, mientras valora el texto como un objeto cultural, establece conexiones con otras asignaturas y, en definitiva, también aborda la lectura como una herramienta para la adquisición y uso de información.

#### **7.4. Nivel de validez de contenido e instruccional que tienen los instrumentos de evaluación que los profesores de primer ciclo básico utilizan para evaluar las competencias de comprensión de lectura de sus estudiantes.**

Como se mencionó en el capítulo 4 (apartado 4.1.4.) del marco teórico, la validez de contenido, hace referencia a si los contenidos/habilidades/competencias que busca evaluar el instrumento, efectivamente están siendo considerados en la evaluación (Förster y Rojas, 2008). Simultáneamente, la validez instruccional habla de “la relación existente entre lo que se evalúa y lo que efectivamente se enseñó o tuvo posibilidad de ser aprendido en el aula, producto de los procesos de enseñanza-aprendizaje emprendidos por el docente” (Crocker et al, 1988, en: Förster y Rojas, 2008, p. 292).

Considerando estos dos factores determinantes en la evaluación de aula, se puede concluir que en general una de las deficiencias mayores que se identificó en orden de analizar la validez de contenido de los instrumentos en uso, pasa por la poca especificación de las planificaciones del periodo elaboradas por los docentes. Esta crítica se sostiene en el hecho de que existe poca claridad en la determinación de utilizar los OA que aparecen en los programas de estudio de la institución o los que plantea el MINEDUC en los niveles estudiados, así como en establecer de manera más completa cuáles serán los OA que se abordarán en un periodo determinado de tiempo.

En esta línea, uno de los elementos que resultó más evidente, y al mismo tiempo complejo de ver, nació de la enorme cantidad de OA que estaban siendo considerados en la evaluación, pero que sin embargo, no fueron especificados en la planificación del periodo, dejando poca claridad respecto a si efectivamente fueron parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y si los estudiantes tuvieron la posibilidad de aprenderlos y trabajarlos en el aula. A continuación, se presentan algunos ejemplos que sustentan esta idea:

**Tabla 19: Ítems que abordan objetivos de aprendizaje no considerados en la planificación.**

| <b>Ítems que abordan Objetivos de Aprendizaje no considerados en la planificación</b>  |
|--|
| <b>Ejemplo en Primero Básico</b>   |
| <p>OA: <i>Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura</i></li> </ul> <p>Texto 1: ¿Qué consejo le darías al pastorcito?<br/>           Texto 2: ¿Qué podrían mejorar los hombres para que exista más paz en el mundo?</p>  |
| <b>Ejemplo en Segundo Básico</b>   |
| <p>OA: <i>Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.</i></li> <li>- <i>Visualizar lo que describe el texto..</i></li> </ul> <p>Ejemplo 1: a) ¿Cómo te sentirías tú si hubieses vencido a los Humahuacas y al día siguiente la tierra ganada estuviera seca?</p> |

Ejemplo 2:

b) Encierra en un círculo y pinta la imagen que representa una quebrada.



### Ejemplo en Cuarto Básico

OA: *Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:*

✓ *Extrayendo información explícita e implícita.*

Ejemplo: ¿Cómo se conocieron el minero y Añañuca?

¿Por qué el minero decide salir en búsqueda de la mina?

✓ *Determinando las consecuencias de hechos o acciones.*

Ejemplo: ¿Qué sucedió luego de la muerte de Añañuca?

✓ *Describiendo y comparando a los personajes.*

Ejemplo: ¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego?

✓ *Reconociendo el problema y la solución en una narración.*

Ejemplo: ¿Por qué la gente temía a la vieja? (problema)

¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego? (solución)

✓ *Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes o acciones de los personajes.*

Ejemplo: ¿Qué te parece la actitud de burla de las personas hacia el tlacuache?

Explica.

Como se puede observar en estos ejemplos, la ausencia de ítems en las evaluaciones escritas de tercero básico obedece al mismo fenómeno sólo que en un sentido opuesto, es decir, lo que ocurre en este caso es que existen OA que si fueron considerados en la planificación pero no están evaluados en las pruebas escritas, factor que también influye negativamente en la validez de contenido.

En cuanto a lo referido a la validez instruccional, existen algunos elementos que son evaluados positivamente al respecto. Entre ellos podemos mencionar, que en las clases observadas se notó una “alineación” en tratar de utilizar en las LVA y LC los mismos tipos de textos que se estaban trabajando en un periodo, y que luego también serían considerados en la evaluación. Así mismo, se nota una disposición clara en las clases en trabajar de manera sistemática estrategias para descubrir el significado de palabras, hecho que en cierta medida, también se

observa en las evaluaciones ya que en todas las pruebas existe al menos una pregunta que apunte en esa dirección.

El punto más importante a mencionar en torno a los elementos negativos que inciden en la validez instruccional de las evaluaciones escritas usadas, nace de la disposición del programa didáctico usado en el primer ciclo de la institución que impulsa a los docentes a modelar explícitamente estrategias de comprensión de lectura en las actividades de LVA y LC. En este punto, resulta valioso destacar, que en las clases observadas, con mayor o menor claridad y eficacia, en todos los niveles los profesores buscaron utilizar estrategias de comprensión de lectura durante sus narraciones. De hecho, entre las estrategias usadas se pueden mencionar: clarificar, resumir, predecir, hacer preguntas, ideas importantes, y reconocer el propósito, entre otras. Sin embargo, estas estrategias de comprensión de lectura, que fueron explícitamente trabajadas en cada una de las clases, no fueron consideradas en las pruebas escritas usadas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes o al menos no fueron abordadas de una manera similar respecto a lo hecho en clases.

#### **7.5. Reflexiones finales: Limitaciones, sugerencias, y proyecciones en torno al estudio**

En esta última etapa del proceso de investigación resulta pertinente dejar en claro que al ser este un estudio de casos, lo que se busca es valorar la singularidad del objeto de estudio, en este caso el trabajo pedagógico realizado en una institución escolar del sector oriente, al mismo tiempo que se busca tener una comprensión acabada de los procesos que ahí se dan, analizando el fenómeno de estudio desde distintas perspectivas. Esta limitación, muchas veces común en la investigación cualitativa, es bueno mencionarla en orden de dejar en claro que lo aquí planteado no busca establecer generalizaciones en torno a los temas fuerza de la investigación, ni mucho menos en cuanto a establecimientos de contextos

similares al de aquí descrito, ya que al tratarse de un estudio muy acotado sólo busca responder a cuestiones que cobran sentido en este escenario en particular.

Ante todo, una vez caracterizadas y analizadas las prácticas de evaluación de las competencias de lectura utilizadas por los docentes en el establecimiento, se puede concluir, que aunque existen intentos por establecer evaluaciones de tipo formativas o de procesos, estas están supeditadas a elementos muy específicos de la lectura, como la fluidez o el manejo del vocabulario. El resto de las evaluaciones que ponen en un escenario de texto-lector al estudiante son evaluaciones de tipo escrita, que reproducen un estilo de prueba muy común, con un texto de estímulo y preguntas con alternativa y algunas menos de producción escrita, que se dividen en abordar procesos de comprensión de diversos niveles y complejidad, teniendo mayor protagonismo aquellos procesos de comprensión que se vinculan con identificar y localizar información y realizar inferencias.

Sobre estas evaluaciones hay que mencionar que presentan un nivel de validez de contenido bajo, producto de un proceso poco riguroso de planificación de periodo o unidad de parte de los docentes, donde se establecen con muy poca claridad cuáles son los OA a desarrollar durante las semanas de trabajo, lo que provoca que estas pruebas escritas aborden muchos OA que no están especificados de antemano, produciendo una sensación de poca rigurosidad curricular en el proceso de construcción de estos instrumentos. Es más, en ellos se nota que existen otros factores que predominan en su diseño, como las tipologías textuales o conocimientos relacionados con el manejo de la lengua, elementos que parecieran tener un ordenamiento mucho más transparente que el trabajo con las estrategias o procesos de comprensión de lectura.

En esta línea, también resulta interesante referirse a la manera en que están organizados los procesos de comprensión de lectura en las evaluaciones escritas revisadas. Como se dijo, si bien no existen estrategias de evaluación distintas, en estas pruebas si observamos que existen ciertos patrones que es

posible distinguir en las pruebas escritas revisadas, entre los que destaca el hecho de que en segundo y cuarto básico existan más instancias de evaluación, así como que estos instrumentos escritos intentan dar cuenta de una gama de procesos de comprensión más amplia que en los otros niveles, utilizando diferentes tipos de textos, además de presentar instancias de producción escrita más abundantes que en el resto de los niveles. Al respecto, resulta prudente preguntar ¿Por qué las evaluaciones de estos niveles parecieran ser de mejor “calidad”? ¿Qué se necesita para evaluar procesos de comprensión de lectura más complejos en el resto de los niveles? Y ¿Cuáles son los instrumentos o escenarios de evaluación más prudentes para evaluar las competencias de comprensión de lectura?

Por otra parte, cabe destacar que las estrategias didácticas en torno al trabajo de la lectura y las estrategias de comprensión, se encuentra en una etapa bastante consolidada en la institución. En las entrevistas con los profesores se evidenció un buen manejo respecto a estas estrategias, con una mirada sobre la lectura que se acerca mucho al paradigma del trabajo de las competencias en esta área, acompañado de evidencias en el aula que apuntan en la misma dirección; uso de estrategias que promueven un enfoque integrado, con modelación de estrategias de comprensión de lectura y donde se construye significado con los oyentes/lectores. Es por esto, que también se logra ver cierta alienación entre el trabajo de competencias de comprensión de lectura que se realiza en el aula con el que manifiesta el currículum, lo que abre la puerta a poder establecer un trabajo más ordenado en esta dimensión, y que redunde en propuestas evaluativas más coherentes con las exigencias del currículum y con el enfoque de enseñanza-aprendizaje que existe en el aula y que promueve la institución.

Por otro lado, en base a al análisis realizado, y a las reflexiones finales se estima pertinente hacer algunas sugerencias de mejora a los profesores participantes de este estudio, con el fin de aportar a sus prácticas. Una primera sugerencia tiene relación con la búsqueda de perfeccionar el proceso de

evaluación de aprendizajes en el área de la lectura. Aquí resulta interesante considerar lo que plantea Wiggins y McTighe (1998) en torno a la propuesta de “Planificación hacia atrás”, la que señala que en orden de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y para que la evaluación cumpla su real objetivo de entregar información al docente para tomar decisiones informadas en el aula que beneficien los aprendizajes de los estudiantes, es que el proceso de planificación parta con la consideración de los objetivos de la enseñanza, en este caso los Objetivos de Aprendizaje, para luego pensar acerca de cuáles serían las evidencias o demostraciones de que efectivamente se dio un determinado aprendizaje (momento en el cuál se pueden comenzar a diseñar diversos escenarios o instrumentos de evaluación), para finalmente planear actividades y situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar los objetivos propuestos. De esta forma, creemos se superarían algunas de las deficiencias del proceso de evaluación de las competencias de comprensión de lectura que quedaron de manifiesto en este estudio.

Relacionado con la anterior, se desprende otra sugerencia que permitiría perfeccionar el trabajo de los docentes, esta pasa por establecer un formato de planificación de clases unificado para los niveles del ciclo en cuestión (en dónde además se zanje el hecho de utilizar como referente principal los programas propios de la institución o los del ministerio), que facilite un diseño de clase simple, pero al mismo tiempo claro respecto a cuáles serán los objetivos que se buscarán alcanzar en las clases de lenguaje y lectura, que estrategias de comprensión de lectura se buscarán poner en práctica y que actividades conducirán a ello. Simultáneamente, surge como una necesidad concretar escenarios de evaluación con un mayor nivel de validez instruccional, en el sentido que ellos puedan evaluar de manera más consistente las estrategias de comprensión de lectura que se trabajan en el aula (haciendo la salvedad que algunas de ellas sólo pueden ser trabajadas desde la oralidad).

Ligado a lo anteriormente planteado, y referido puntualmente a la evaluación, resulta positivo diseñar un espacio en donde el equipo de gestión pedagógica acompañe de manera más activa a los profesores en el proceso de construcción de escenarios de evaluación y/o pruebas escritas, en cuanto puedan poner en práctica tablas de especificaciones que apunten a trabajar de manera más equilibrada los procesos de comprensión antes señalados (localización y obtención de información/ realización de inferencias directas/ interpretación e integración de ideas e información/ análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales), de manera de no priorizar de manera tan marcada aquellos procesos de comprensión más factibles de evaluar en pruebas de aula y estandarizadas (como la localización y obtención de información y la realización de inferencias directas).

Para concluir, resulta interesante plantear algunas proyecciones de este estudio en cuanto, a por ejemplo, analizar que escenarios de evaluación son los más prudentes en cuanto a su efectividad y calidad de información que entregan en torno a evaluar los procesos de comprensión más complejos. Así mismo, sería atractivo esclarecer de qué manera se relaciona el trabajo y adquisición de procesos de comprensión de lectura más elevados de parte de los estudiantes, con los resultados académicos que obtienen de manera individual y en pruebas estandarizadas a nivel colectivo.

## **CAPÍTULO 8**

### **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. 2001. *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: : Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Allende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo* (8ª ed.). Santiago: Andrés Bello.
- Álvarez, J.M (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En J.M. Álvarez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (1a ed., pp. 11-27). Madrid: Morata.
- Arzola, S. y Bizcarra, R. (2002). Gestionar la calidad educativa: Liderar el cambio. *Revista Pensamiento Educativo*, 31 (1), 138-185.
- Baeza , P.. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el programa AILEM-UC. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, p. 47-58. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/383/public/383-873-1-PB.pdf>
- Barberá, E. (1999). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿Por qué y para qué evaluar?* En Barberá, E. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. (2a ed) 29-75. Barcelona: Edebé
- Camilloni, A.R.W., Celman, S., Letwin, E. Palou, M. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W., Camilloni (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (1a ed.)67-93) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cañal de León, P. (2002). *La Innovación Educativa*. Madrid: Akal.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. (9ª ed.). Barcelona: Graó.
- Castells, N. (2009) La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Revista Infancia y aprendizaje*, 32 (1), 33-48.
- Centro de Estudios MINEDUC (2012). *Serie Evidencias: Evaluación Docente y resultados de aprendizaje: ¿Qué nos dice la evidencia?* Recuperado de [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/upload/mq/File/A1N6\\_EvaluacionDocente.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/upload/mq/File/A1N6_EvaluacionDocente.pdf)

- Cisternas, T., Latorre, M. & Alegría, M. (2013). *¿Cómo enseña usted este tema? Conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de profesores de Educación Básica. Un análisis a seis temas fundamentales en la enseñanza de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas.* (Reporte Final). Recuperado de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina:  
[http://www.preal.org/Archivos/Programas/Fondo%20de%20investigaciones%20Educativas/Quinto%20Concurso%20FIE/INFORMECIDE\\_VFIE.pdf](http://www.preal.org/Archivos/Programas/Fondo%20de%20investigaciones%20Educativas/Quinto%20Concurso%20FIE/INFORMECIDE_VFIE.pdf)
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos.* Recuperado del sitio web del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, de [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC\\_JO\\_EvaluarEscuelaTodos\\_02.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf)
- Coll, C. & Martín, E. (2002). *La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. El constructivismo en el aula.* (17a ed., pp. 163-183). Barcelona: Graó.
- Condemarín, M., Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los aprendizajes; un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación.* Santiago: Andrés Bello.
- Coronado, V. (2007). *Estrategias para trabajar comprensión oral y lectora.* [Ficha pedagógica N°4 - Lenguaje y Comprensión lectora II] *Revista Educar*, 111.
- Defior, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. Infancia y aprendizaje*, 73, 49-63. Recuperado de [http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/\[in=psylink.in\]/?mfn=030736&campo=v300&occ=1](http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/[in=psylink.in]/?mfn=030736&campo=v300&occ=1)
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción educativa.* En Elliot, J. *La Investigación-Acción en Educación.* Madrid: Morata.
- Esquivel, J.M. (2009). *Evaluación de los aprendizajes en el aula: Una conceptualización renovada.* En E. Martín & F. Martínez (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa.* 127-143 Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Aprender a leer.* En Eyzaguirre, B. y Fontaine, L., *Las escuelas que tenemos.* 315-333. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

- Fierro, C. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa (3ª ed.)*. Madrid, España: Morata.
- Förster Marín, C. y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, p. 285-305. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/443/public/443-987-1-PB.pdf>
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación (3ª ed.)* Madrid: La Muralla.
- Galdames, V. (s.f.) *Desarrollo de la comprensión lectora: ¿Un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución?* Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Viviana%20Galdames/Desarrollo-de-la-comprension-lectora.pdf>
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento (2ª ed.)*. Barcelona: Paidós
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J, Gimeno & Á, Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (1a ed., pp. 334-394). Madrid, España: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. & Bapista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3ª ed.)*. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Hirsch, E. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Revista Centro de Estudios Públicos*, 108, 229-252. Disponible en [http://www.cepchile.cl/1\\_4060/doc/la\\_comprehension\\_lectora\\_requiere\\_conocimiento\\_de\\_vocabulario\\_y\\_del\\_mundo.html#.Udy97flg\\_Ds](http://www.cepchile.cl/1_4060/doc/la_comprehension_lectora_requiere_conocimiento_de_vocabulario_y_del_mundo.html#.Udy97flg_Ds)
- Kim, Y. & Pallante, D. (2010). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study. *Springer Science+Business Media B.V.* 25. 1-22. Doi: 10.1007/s11145-010-9244-0
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector, un análisis didáctico. *Revista de Educacao*, 4 (6). Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>

- Mateo, J.A. (2000). La evaluación del aprendizaje de los alumnos. En J.A. Mateo, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. (pp. 1-19). Disponible en <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/la-evaluacion-educativa.pdf>
- Medina, A. y Gajardo, A. (2010). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) (3ª ed.)*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Medina, A. (s.f.). Evaluar para aprender: Cuatro ventanas hacia la enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica. Recuperado del sitio web de la *Faculdade de Educacao da Universidade Federal do Ceará*, de <http://www.nave.ufc.br/artigo-alejandra.pdf>
- Mineduc-CPEIP. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Mineduc, (2012). *Lenguaje y Comunicación, Educación Básica. Bases curriculares 2012*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=1](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1)
- Mineduc, (2012). *Lenguaje y Comunicación, Progresión de Objetivos de Aprendizajes*. Recuperado de [http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t\\_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=6876](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=6876)
- Mineduc, UCE. (2009). *Evaluación para el aprendizaje: Educación básica primer ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/1cicloepa.pdf>
- Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M. y Sainsbury, M. (2006). *Marcos Teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*. Recuperado de <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pirlsmarcos.pdf>
- OCDE. (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisalectura.pdf?documentId=0901e72b8010c470>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, 4, 167-179. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>

- Loureiro, G. (2009). *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*. Recuperado de [http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluaci%C3%B3n%20y%20Est%C3%A1ndares/Publicaciones/evaluacion\\_aula\\_Loureiro1\(1\).pdf](http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluaci%C3%B3n%20y%20Est%C3%A1ndares/Publicaciones/evaluacion_aula_Loureiro1(1).pdf)
- Perrenoud, P. (2007). Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes? En P, Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 245-262. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación–acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y educadores*, 7, 45-65.
- Rolla, A., Coronado, V., Rivadeneira, M., Arias, M. y Romero, S. (2012). *Lenguaje en construcción 1*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Santos-Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. D.F., México: Instituto nacional para la evaluación de la educación.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. (2ª ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>
- Swartz, S. (2011). *Cada niño un lector*. (2ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Solís, M., Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos*. (2ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes, Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En F, Terigi, VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué (pp. 7-50). Disponible en

[http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo\\_foro\\_baja.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf)

- Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. Disponible en <http://rachaelrobinsonedsi.wiki.westga.edu/file/view/child+development+and+emergent+literacy.pdf>

## **CAPÍTULO 9**

### **ANEXOS**

## 9.1. Cartas de autorización y colaboración



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

Señor

Manuel Uzal Castro

Sub-Director de ciclo Colegio \_\_\_\_\_

Presente

Estimado Manuel:

Junto con saludarle, es preciso mencionar que la presente, tiene por finalidad solicitar a usted la autorización para realizar un proceso de recopilación de información en el Ciclo que usted dirige, para el para el proyecto de investigación que lleva por nombre “Estudio sobre las evaluaciones de los estudiantes respecto a las competencias de comprensión de Lectura presentes en el currículum nacional para Primer Ciclo Básico en un colegio particular de la zona oriente de Santiago” enmarcada en el programa de Magister en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado del cual formo parte.

El proceso de recopilación de información antes mencionado, consiste en la realización de cuatro entrevistas semi-estructuradas con profesores de cada uno de los niveles del ciclo, observación de una clase de dos horas pedagógicas de los profesores participantes, más el análisis de planificaciones y evaluaciones en el área de Lenguaje y Comunicación.

Por último, es importante destacar que el nombre de los profesores participantes en el estudio no será incluido en ningún tipo de reporte. Además se tomarán todas las precauciones para proteger la confidencialidad de la información recogida, evitando cualquier tipo de alusión a los participantes o a la institución.

Sin otro particular y esperando su buena acogida se despide atentamente de usted.

Nicolás Collao

Estudiante de Magíster en Pedagogía

Universidad Alberto Hurtado



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

Señor

---

Presente

Estimado Profesor:

Junto con saludarle, es preciso mencionar que la presente, tiene por finalidad invitar a usted a participar de un proyecto de investigación que se realizará en los cursos en los que se desempeña y que lleva por nombre “Estudio sobre las evaluaciones de los estudiantes respecto a las competencias de comprensión de Lectura presentes en el currículum nacional para Primer Ciclo Básico en un colegio particular de la zona oriente de Santiago” enmarcada en el programa de Magister en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado de la cual formo parte.

En su caso, necesitaré realizar una entrevista semi-estructurada que abordará temas relacionados con la evaluación, la lectura y su labor como docente, observar una clase de dos horas pedagógicas en donde trabaje algún objetivo relacionado con la lectura, además de analizar algunas planificaciones y evaluaciones asociadas al trabajo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación hechas por usted o por el equipo del cual forma parte.

Respecto a la entrevista, esta será grabada y luego transcrita para su análisis, similar será el proceso de observación de clases en donde sólo se tomará un registro escrito de ella. Los investigadores mantendrán estricta confidencialidad respecto a la información proporcionada en la entrevista, así como cualquier antecedente que se desprenda de la observación o los documentos solicitados. Al presentar los resultados del estudio, nunca se reportará ningún antecedente que permita identificar a los participantes o a la institución de la cual forman parte. Simultáneamente los investigadores mantendrán confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio.

Por último, destaco que su participación en este estudio es absolutamente voluntaria y en el caso en que decida retirarse del proyecto podrá hacerlo sin repercusión alguna.

Sin otro particular y esperando su buena acogida se despide atentamente de usted.

Nicolás Collao

Estudiante de Magíster en Pedagogía

Universidad Alberto Hurtado



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

---

Nombre del profesor

---

Fecha

---

Firma del Investigador

---

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

Señora

Tatiana Cisternas

Presente

Estimado Profesora:

Junto con saludarla, es preciso mencionar que la presente, tiene por finalidad solicitar a usted su ayuda para la validación de criterios y descriptores para la elaboración de una pauta de observación de clases.

Los criterios y descriptores que se adjuntan fueron diseñados para recopilar información en torno a la implementación curricular, el monitoreo de los aprendizajes y las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes de los niveles de primero a cuarto básico de un colegio particular pagado de la zona oriente de Santiago.

Cabe mencionar que este trabajo se enmarca en el proceso de tesis para optar al grado de Magíster en Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado.

Sin otro particular y agradeciendo de antemano su buena disposición, se despide atentamente de usted.

Nicolás Collao

Estudiante de Magíster en Pedagogía

Universidad Alberto Hurtado



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**

Señora

Gabriela Barra

Presente

Estimado Profesora:

Junto con saludarla, es preciso mencionar que la presente, tiene por finalidad solicitar a usted su ayuda para la validación de criterios y descriptores para la elaboración de una pauta de observación de clases.

Los criterios y descriptores que se adjuntan fueron diseñados para recopilar información en torno a la implementación curricular, el monitoreo de los aprendizajes y las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes de los niveles de primero a cuarto básico de un colegio particular pagado de la zona oriente de Santiago.

Cabe mencionar que este trabajo se enmarca en el proceso de tesis para optar al grado de Magíster en Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado.

Sin otro particular y agradeciendo de antemano su buena disposición, se despide atentamente de usted.

Nicolás Collao

Estudiante de Magíster en Pedagogía

Universidad Alberto Hurtado

## **9.2. Entrevistas**

### **9.2.1. Entrevista profesor primero básico**

#### **Pauta de entrevista individual**

**Objetivo de la entrevista:** Conocer las creencias del profesor acerca de las competencias de lectura de sus estudiantes, las prácticas de evaluación respecto a ellas a nivel individual y también a nivel institucional.

**Perfil del entrevistado:** Profesor de 59 años de edad. Profesional con mucha experiencia que ejerce como profesor básico desde el año 1985, título que obtuvo en una universidad tradicional del norte y que llegó a la institución el año 1986. Él anteriormente ya se había desempeñado en los colegios Fraternidad del Salto, Colegio Mariano y en el Colegio Juan Pablo II, desempeñándose en distintas funciones y cursos, teniendo que hacer clases de educación física durante sus primeros años como profesor. Actualmente se desempeña como profesor jefe de un primero básico, cargo que ocupa hace 9 años en la institución.

**Ambiente:** La entrevista se realizó durante la mañana, de 9:00 a 9:30 y tuvo una duración aproximada de 25 minutos. El lugar utilizado fue una sala de entrevistas ubicada en la entrada del colegio.

#### **Desarrollo de la entrevista**

**E: ¿Cómo está?**

P: Muy bien, gracias.

**E: Quiero que comencemos conversando respecto a las competencias de lectura. Para ti, ¿Qué significa desarrollar competencias de lectura en tus estudiantes?**

P: Competencias...preparar a los alumnos a vencer dificultades.

**E: ¿Y relacionado con la lectura?**

P: Que tengan una mayor fluidez... y esto se va dando respecto a los niveles, generalmente me voy preocupando más por el grupo bajo, que son los que tienen la mayor dificultad, les voy dando algunas estrategias de trabajo especiales a nivel semanal, que son lecturas semanales, nosotros trabajamos con el leamos juntos. Es una hoja que cuando se trabaja con una letra, van palabras relacionadas con la letra y van frases, entonces los alumnos que están con mayor dificultad esto lo van trabajando semanalmente, a diario con la familia, lo van chequeando en el cuaderno de tareas y al final de la semana o a la semana siguiente uno va revisando y haciéndole leer lo que han aprendido. Es verdad que algunos se lo van aprendiendo de memoria, entonces uno tiene que ir saltándose para que no sea la secuencia que ellos se lo aprendieron, entonces i son 6 oraciones yo no voy a partir por la primero, sino por la última o la del medio y las palabras que están sueltas igual, eso es para la parte de fluidez.

**E: A tu juicio, ¿Cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que son más importantes o útiles para los niños con los cuáles te toca trabajar?**

P: Estrategias... a ver-

**E: Con los niños que tú trabajas, tal vez hay alguna estrategia en la que pongas mayor énfasis porque crees que esa es más importante, o según estos niveles que usted mencionó.**

P: Yo creo que la principal, es la fluidez como estrategia. Y eso va ir relacionado específicamente con lo que es el conocimiento del alfabeto. Es como algunos llegan leyendo, me preocupan más aquellos que están más débiles. Entonces ahí se va trabajando fluidez y conocimiento del alfabeto y ahí se van mezclando las actividades con ellos, se va trabajando la conciencia fonológica, proceso y ellos van desde lo más simple a lo más complejo y ahí aplicamos lo que hemos visto con todo lo que es el PLP o el CLLIP y se van mezclando cosas ello y se ven los avances.

**E: Y cuando usted realiza una LVA, ¿Trabajas alguna estrategia de comprensión en particular?**

P: Si. A ver. Yo por lo menos que es lo que hago: se presenta la lectura, al presentarla primero, al niño le voy dando juegos de adivinanza para que ellos vayan infiriendo de que se trata. Por ejemplo, si trabajo con alguna lectura que tenga que ver con una letra específica como la H, le digo yo “se trata de un animal, es un animal gordo, tiene mucho peso, vive en el barro” y ahí van como descubriendo cosas y ahí yo les digo “¿con que comienza hipopótamo?” y ellos me dicen “con la letra H” y ahí comienza la lectura, ahí la modelo, primero la leo y luego les voy exigiendo en la lectura a nivel de eco, de coro, acumulativa, dependiendo de lo que se vaya trabajando con ellos, pero voy trabajándola distinta. Pero voy trabajando esta parte de inferencia con lo que es la lectura, para llegar ya en un segundo semestre con una lectura más fluida, con homogeneidad, con todo lo que sean las estrategias que se puedan ir pasando. Y le doy más énfasis y creo que eso es importante, es al fraseo, todo lo que exclamación, el respeto de puntos, toda esa parte es importante para el niño porque se va acostumbrando como a tomar conciencia de que no es solamente él y que va en una carrera, porque de repente hay niños que van con mucha velocidad lectora, pero tú les preguntas algo y no entienden nada.

**E: A su juicio, ¿Cuál es el fin de la lectura para un niño o para una persona en general?**

P: Yo creo que lo importante es la comprensión, que el niño llegue a comprender lo que este leyendo, que sea capaz de reconocer lo que leyó explicándolo con sus palabras, porque generalmente eso también se puede hacer con ellos. Yo creo que eso es lo más significativo... que lo entienda, que lo explique, que pueda hacer un resumen de la lectura, que pueda responder preguntas relacionadas con el texto y ahí puedo ver si va comprendiendo.

**E: Respecto a la enseñanza de la lectura, ¿Cuál o cuáles son los modelos de la enseñanza de la lectura crees que predominan en tus prácticas de aula? Me refiero a modelo didáctico de lectura, o tal vez a cuáles te gustaría acercarte más y por qué.**

P: A ver...

**E: ¿Por qué aquí se trabaja con un modelo en particular?**

P: Si pues, con las LVA, las LC. Nosotros, yo generalmente trabajo con lo que es la LC, generalmente cuando se va a dar inicio con el trabajo de una letra que este más débil... y cuando son LVA, van a ser a nivel relacionado con algún contenido y donde voy a involucrar lo que es la estrategia, no se... voy a trabajar vocabulario, comprensión, inferencias, puedo ir trabajando preguntas, resumen. Y todo estos e va dando también un poco respecto a lo que el niño vaya entendiendo.

**E: Y con respecto a la evaluación, ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación o escenarios de evaluación que utiliza para evaluar a sus estudiantes en la lectura? ¿Qué es lo que busca evaluar?**

P: Nosotros estamos tratando de usar lo que es la evaluación formativa, que es el conocimiento del alfabeto, eso se hace cada 6 semanas, más la fluidez lectora que es la lectura en un minuto y además estamos trabajando con las evaluaciones que se hacen en el PLP y que se hacen 3 veces al año.

**E: Disculpa, ¿y la evaluación de fluidez también es cada 6 semanas?**

P: Sí, junto con la evaluación PLP. Ahora nosotros vamos a partir. De vuelta de vacaciones con un proyecto nuevo ¿Por qué?, porque nos dimos cuenta que los niños que les costaba más, para esa evaluación trabajaremos con los niños en grupo diferenciado, así que la ideas es ir dejando tres veces a la semana, en un horario específico, que no sea más de media hora. Así trabajaríamos lunes, miércoles y viernes con los grupos más bajos y el día martes y jueves uno sería el grupo medio y el otro el grupo alto, para no dejarlos de lado y por aquellos que están estancados. Porque de repente los grupos altos, por lo menos yo me doy cuenta, se deja un poco estar y ellos no quieren leer por su cuenta, entonces en vez de ir en aumento la fluidez y cuando la hago en un minuto, hay algunos que me bajan. Y uno se preguntas: ¿Pero cómo?, si este lee. Entonces eso estamos pensando ahora, antes del veintisiete.

**E: Y esto sería uno de los usos que se les da al grupo diferenciado.**

P: Sí, claro. Para ir viendo la evolución.

**E: ¿Existe otro instrumento de evaluación que utilicen a nivel de comprensión de lectura?**

P: Entrega de textos con preguntas que son directas.

**E: ¿Cómo fichas de lectura?**

P: Si.

**E: ¿Y eso cómo se evalúa?**

P: Primero lo reviso sólo y si hay algún problema se lo digo al niño directamente. Hago una retroalimentación con el niño. Y lo otro que, que en la parte comprensiva a nivel de lectura, se va dando con preguntas y ahí en algunos casos lo estoy trabajando con la LC, en donde el alumno puede ir respondiendo a nivel de comprensión a través de dibujos, a través de completaciones de oración, para completar lo que comprende de la oración y que está relacionado con la lectura. Hay completaciones de frases o parir e ir relacionando ideas.

**E: ¿O sea un niño puede ir completando cualquiera de esas fichas según su nivel de lectura y comprensión?**

P: Exacto, sí.

**E: Y al momento de diseñar un instrumento o escenario de evaluación como los que mencionaste, estas evaluaciones formativas, las fichas de lectura, ¿Cuál es el referente principal que se tienen para construirla o diseñarla? ¿Qué es lo que orienta la construcción del instrumento?**

P: Bueno, hay dos que están estandarizadas: las del conocimiento del alfabeto y la de velocidad lectora. Y las fichas de lectura, van relacionadas directamente con la evaluación de preguntas que pueden ser preguntas implícitas o explícitas dependiendo del...son textos cortos, lecturas cortas que van leyendo en voz alta y luego ellos responde, entonces ahí uno va viendo si lo comprende o no lo comprende. Pero no es tan estructurado. Yo por lo menos, me preocupo que sea un ítem de lectura y unas preguntas relacionadas, son seis preguntas más o menos.

**E: Y para la construcción de esas fichas ¿Cómo se eligen esos textos? ¿Trabajan distintos tipos de textos? ¿O se enfocan en uno más que otro?**

P: Vamos mezclando, porque hemos trabajado poemas, hemos trabajado información, receta y cuentos cortos.

**E: ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que tu consideras que son más beneficiosas para su trabajo en el aula y para los estudiantes? ¿Qué tipos de instrumentos, escenarios o actividad de evaluación evalúa positivamente? ¿Cuáles crees que le son más útiles?**

P: Las que me ayudan a hacer la diferenciación de los grupos. En estos momentos nosotros estamos aplicando la PLP, que es de fluidez, pero en el primer semestre trabajamos con el conocimiento del alfabeto, que sería el fuerte para separar a los grupos.

**E: ¿Existe otra instancia de evaluación que tu consideres buena o útil?**

P: Pero no son evaluadas con nota, son evaluaciones formativas, cuando yo los hago leer y voy como preocupándome, si es una lectura que va demasiado rápida, la velocidad se va trabajando en las estrategias, al niño lo voy corrigiendo. Pero todo esto se va haciendo antes con el grupo curso. Por ejemplo le digo “me puedes leer un poco más lento”, entonces que el paso no sea algo tan rápido que ni el mismo se entienda, prefiero que lo haga más lento y ahí lo voy evaluando. Eso es directo con el niño, los llevo a la mesa de herradura y vamos leyendo, les voy tomando. Vamos viendo quien está bien y quien más bajo.

**E: Y ¿Cuál es tu visión sobre las evaluaciones estandarizadas como SIMCE? ¿Qué opinión le merecen?**

P: Creo que, yo no estoy muy de acuerdo. Te digo la verdad. Porque encuentro que es presionar a los niños y prepararlos para algo que muchas veces se pierde el objetivo de lo que es una lectura. Es como adiestrar como tiene que contestar respecto a lo que se le va dando, entonces ahí se mata un poco lo que es el interés por la lectura.

**E: ¿Y tú consideras que en este colegio se le da un uso particular a esos resultados?**

P: No creo. Te pueden servir para verificar si hay algún grupo de alumnos que este mas bajo. Pero creo que con lo que se hace, con las otras pruebas que nosotros aplicamos uno puede identificar perfectamente e ir avanzando. Pero no creo que el SIMCE sea algo que decida que el niño puede ir logrando más cosas. Creo que es un adiestramiento, yo lo veo en el caso de mi señora: es preparar para el SIMCE, preparar para el SIMCE, o sea, tienen otros objetivos, o sea yo te digo, con bonos: “tanto SIMCE, tanto PSU”, si gana un puntaje son bonos para los profesores, ¿me entiendes? Son objetivos, o sea el niño se pierde, creo que eso acá no se ha dado. Yo veo en algunos colegios que la cosa es distinta, hay preparación, pero no creo que sea cabal, no sé cómo lo estarán trabajando en segundo o en cuarto porque yo no me he metido en eso, no se si realmente hay una exigencia de parte de la dirección o de parte de los coordinadores que nuestros, que les exijan. Yo veo que la cosa va más tranquila. Ver que se puede trabajar y que se puede hacer, y los resultados no son tan trabajados para obtener un buen resultado, sino más bien de lo que los alumnos han trabajado durante su proceso.

**E: Y respecto a otra área, ¿Cómo evaluaría sus conocimientos y competencias en el área de la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades respecto a la evaluación?**

P: A ver, yo diría que como habilidades evaluó mas lo que es, lo que el niño entrega, la precisión a nivel de... no entiendo bien la pregunta.

**E: La pregunta es ¿Cómo te sientes respecto a la evaluación? Si consideras que tienes fortalezas o debilidades en la construcción de instrumentos de evaluación.**

P: Ya, una de las cosas que yo considero como debilidad, es poder hacer algún tipo de rúbrica. Yo encuentro que eso de repente me cuesta, pero también tengo el apoyo de otros profesores que es muy significativo, pero personalmente ir determinando los tramos, eso yo lo encuentro que a mí me ha costado un poco.

**E: Lo que es construir rúbricas, pautas, listas de cotejo ¿eso te cuesta un poco más?**

P: Si.

**E: ¿Y lo que respecta a construir una prueba?**

P: Eso es más cotidiano. Eso va relacionado con la parte de responder y que va relacionado con el texto de la lectura. Pero de repente, no sé. Si yo hago una lista de cotejo y que es algo más abierto, esa parte a mí me cuesta. Pero yo me apoyo en mis compañeros, ahí está la parte de trabajo en equipo.

**E: Dentro de trabajo profesional en el colegio, ¿Es factible emprender alguna estrategia de mejora o de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Tú crees que es posible hacer cosas nuevas acá en el colegio?**

P: Yo creo que sí, de partida yo fui una de las personas que cuando partimos con el PEIS (Proyecto Educativo Integral SEDUC), encontramos que era una locura, pero bueno, las innovaciones me gustan, eso es verdad. Y siempre incluso antes de partir con el PEIS, lo que es el trabajo grupal, trabajo en equipo, yo muchas veces lo hice, porque fue lo que a mí me enseñaron en la universidad, entonces venía con ese entusiasmo. Pero llegar aquí que era una educación muy tradicional, eso para mí fue más “fome”, y te digo, uno se contagia, fueron más de quince años con un sistema totalmente rígido en donde no había una diferenciación, en cambio cuando llegó el PEIS, que luego cambio y todo, ahí la cosa fue distinta y ahí yo sentí que realmente se tomaba más en cuenta al niño, porque antiguamente habían apoderado que me decían “a mi hijo le gusta leer, pero lo que le hacen leer no tiene mucho sentido”, eran textos que estaban impuestos y con un lenguaje que no era apropiado para el niño, muy poco atractivos. La hora de lectura común, o sea yo le leía el texto a los niños, pero eran textos que... y con palabras que ni siquiera daban. Y como eran personales tampoco había trabajo de vocabulario, que tu pueda ir trabajando con ellas, clarificando las palabras, les vas dando sentido, las vas aplicando, las vas trabajando durante la semana. Creo que eso es importante y es una innovación. Entonces hay apertura a hacer cosas nuevas.

**E: ¿Y me imagino que respecto a las formas de valorar también se puede innovar?**

P: También, a nivel de lectura yo siempre fui poco partidario de una evaluación que sea a nivel de nota. Porque claro a nivel de que el niño pudiese responder, a veces eran preguntas demasiado específicas y si el niño no tenía buena memoria, sonaba. Porque era memorístico, en cambio hoy tú le puedes preguntar al niño, él puede hacer una relación, puede contar con sus palabras. Eso va cambiando y se va motivando el niño, antes se aburría y no importaba no más.

**E: Considerando lo anterior, ¿Cuán importante crees que es para el establecimiento que los profesores desarrollen medidas de innovación pedagógica? ¿Crees que es valorado acá?**

P: Creo que se valora, que es importante, pero hay que tener cuidado en que de repente no se caiga en el innovar por innovar, y estar en la vanguardia en el hacer cosas por hacer. Yo creo que eso tiene que tener una orientación, ir haciendo cambios pero que estos cambios vayan de a poco, porque estos cambio que de repente quieren hacer,

porque la última panacea, ahora muchas de las cosas que nosotros hemos aprendido del PEIS, del CLLIP, yo te digo son cosas que yo en la universidad las vi, pero que uno como es más joven, no les toma tanta importancia. O sea pasaron, llegaste, te acostumbraste a un ritmo de trabajo que el colegio tiene y eso va quedando atrás, pero luego dices “oye pero si esto se hacía, se podía hacer y no se hizo, pero que bueno que se tome”. Entonces ahí sería como una innovación, porque en el fondo estoy tomando algo que estaba, pero lo estoy aplicando con una metodología distinta, con una enseñanza más adecuada, más a nivel lúdico para los niños, porque es lo que se hace con ellos, sobre todo en un primero básico y se logra. Por eso creo que es buena la innovación.

**E: Y respecto al equipo de gestión pedagógica del establecimiento, ¿Qué medidas se implementan para acompañar la labor pedagógica de los profesores?**

P: Yo diría que nosotros más que nada a nivel de formación que nos van entregando, estas mismas capacitaciones, y lo otro es que en el mismo equipo hay profesores que te van ayudando, o sea, “¿esta cosa cómo la vamos a hacer?”, entonces también hay mucho trabajo en equipo a nivel de compartir lo que cada uno va sabiendo y que no se guarda, por lo menos a nivel nuestro, no queda tan a la reserva de que esto lo hago yo y punto, sino que se puede compartir. Creo mucho en la conversación del equipo para poder desarrollar el trabajo frente a los niños.

**E: Respecto al trabajo de las personas que están a cargo de ayudar a los profesores, ¿Crees que existen retroalimentaciones respecto al trabajo que realizan, se les da pautas de mejora?**

P: Yo creo que sí, nosotros los hemos notado. Porque una de las cosas que a mí me pasó este año fue que el coordinador de primero y segundo básico hace observaciones de clase y en una de las cosas que yo me di cuenta, en la LVA, yo llegaba al vocabulario de una palabra y había mucho desorden, para el niño era como cortar la lectura, y ahí yo me di cuenta, yo tengo la organización, empiezo a leer, explico la estrategia que vamos a hacer y hay un desorden. Una sugerencia que me hicieron era no tener el significado de la palabra en la planificación, sino que en la misma palabra pero por detrás... a mí te juro, eso no se me había ocurrido. Y eso lo fui modificando, y fue un aporte. A lo mejor otros profesores lo hacían, pero yo no me había dado cuenta que se podía trabajar y así no se cortaba la lectura. Ahora, yo creo que sobre todo a nivel de primer ciclo hay aportes, por lo menos en las reuniones que hemos tenido de planificación, el coordinador siempre está haciendo algún aporte, haciendo sugerencias, si ve que algo no está bien también lo dice. Yo creo que hay aporte, hay apoyo de parte de ellos.

**E: ¿Y hay retroalimentación respecto a las evaluaciones?**

P: Si, eso sí, después de las observaciones, después nos llaman; “puedes mejorar en esto, estas muy bien en esto otro”.

**E: Pero en cuanto a las evaluaciones, ¿hay retroalimentación cuando construyen una rúbrica, una lista de cotejo, una prueba, o estas evaluaciones formativas? ¿El equipo de gestión las ve, les da sugerencias?**

P: Cuando ellos ven, no sé, que algo está muy largo, ellos lo dicen, sí, hay apoyo.

**E: Muchas gracias por su ayuda.**

P: De nada, espero que te sirva.

## 9.2.2. Entrevista profesor segundo básico

### Pauta de entrevista individual

**Objetivo de la entrevista:** Conocer las creencias del profesor acerca de las competencias de lectura de sus estudiantes, las prácticas de evaluación respecto a ellas a nivel individual y también a nivel institucional.

**Perfil del entrevistado:** Profesor de 24 años de edad. Profesional joven que llegó el año 2014 a la institución y que en su segundo año se le ha dado el encargo de jefatura en un segundo básico. Estudió en una universidad tradicional de Santiago, su formación profesional es de Profesor Básico sin mención.

**Ambiente:** La entrevista se realizó durante la mañana, de 9:00 a 9:30 y tuvo una duración aproximada de 20 minutos. El lugar utilizado fue una sala de entrevistas ubicada en la entrada del colegio.

### Desarrollo de la entrevista

**E: Quiero que comencemos conversando respecto a las competencias de lectura. Para ti, ¿Qué significa desarrollar competencias de lectura en tus estudiantes?**

P: Va ligado, dentro de lo que he leído y podido experimentar en el colegio a ciertas habilidades de lectura y esas habilidades que te permitan participar en la realidad de un mundo, a partir de distintas estrategias también le llaman, puede ser habilidades o estrategias dependiendo del autor. Esas estrategias que en el futuro y en el presente incluso, les permita a los niños poder participar, poder crear conocimiento a partir de esto, de los conocimientos previos y lo que aprenden posteriormente. Esto se convierte en el vehículo que algunos llaman del lenguaje que te permite adquirir a partir de las habilidades que tú ya tienes.

**E: ¿Cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que son más importantes o útiles para los niños o para los niños con los cuáles te toca trabajar?**

P: Dentro de las estrategias más importantes, bueno, al menos cuando son más pequeñitos, yo considero que están en jerarquía para mí y de acuerdo a la experiencia, para mí sería primordial la inferencia, que es una habilidad compleja. El preguntarse, que es una de las cosas más complicadas en relación a como trabajarlo, porque tiene relación mucho con la metacognición, como el darse cuenta de cuando no están entendiendo algo y como devolverse y poder formular una pregunta, y eso es súper difícil, y eso se logra en los niños, pero en un cierto grado, y con muy poquitos, no con todos.

**E: A tu juicio, ¿Cuál es el fin de la lectura para un niño o para una persona en general?**

P: Yo creo que el propósito principal cuando son más pequeñitos, al menos en el segundo básico en el que yo trabajo, es el que puedan disfrutar de la lectura primordialmente, para que de esta manera no lo vean de una forma tediosa o como un enemigo, porque cuando yo estuve en el colegio la lectura era obligatoria, es decir, era una obligación, “tienes que leer este libro este mes y se te hará una prueba de comprensión de lectura”. Entonces era una obligación, no por interés, no como acá que tenemos una biblioteca de aula en donde los niños escogen voluntariamente los libros que puedan leer y eso enriquece mucho, porque de manera voluntaria ellos van adquiriendo más conocimientos desde distintas cosas y uno no los va limitando. Y a partir de eso también, en un paso más adelante en el segundo ciclo cuando ya la lectura es obligatoria, ya no se hace tan difícil.

**E: Respecto a la enseñanza de la lectura, ¿Cuál o cuáles son los modelos de la enseñanza de la lectura crees que predominan en tus prácticas de aula? ¿A cuáles te gustaría acercarte más? ¿Por qué?**

P: Considerando el proyecto que utilizamos aquí en el colegio, que es el PEIS, en donde está este modelo de gradualidad de la responsabilidad. En primera instancia, el profesor tiene la responsabilidad de explicitar lo que va a enseñar, de modelar la estrategia que está haciendo con un texto adecuado, y ahí está el desafío de elegir que recursos pueden ser mejor para cada estrategias, en el sentido de la estrategia del conectar, de repente te sirve mucho lo que son los libro-álbum cuando tienen intertextualidad o te permiten hacer conexiones texto-texto o texto-realidad, es decir, las tres conexiones que nosotros conocemos. Después de eso, hay distintas etapas, pero se marca más lo que es en el centro la responsabilidad compartida, cuando tu das una actividad y vas con el niño corrigiendo...por ejemplo, cuándo están haciendo predicciones toman un texto, tú los acompañas y en el texto hacen una predicción y en un post-it lo pegan en el texto que estén trabajando, y posteriormente ya se les da el trabajo independiente en donde van y comienzan a hacer este trabajo, para terminar con una puesta en común donde voluntariamente comparten cierto, las conexiones que hicieron o las predicciones que hicieron o la estrategia que les toco trabajar.

**E: ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación o escenarios de evaluación que utiliza para evaluar a sus estudiantes en la lectura? ¿Qué es lo que busca evaluar?**

P: Mira, el año pasado primero, acerca de las estrategias; se tomaba un grupo pequeño de alumnos y se iba a un espacio que se llamaba rincón lector dentro de la sala de clases y se comenzaba a hacer preguntas acerca de las mismas estrategias, no como técnica, sino como aplicación más que nada, entonces que predicciones puedes hacer a partir de este texto y ahí poníamos unas especies de caritas a los niños que iba en conjunto con una co-evaluación y ellos marcaban cuál de esas era más pertinente a la predicción que habían hecho, si era buena o no.

**E: ¿Y eso era a partir de una lectura independiente de parte de los niños?**

P: Si, ellos primero como lectura independiente, después de que habían terminado sus textos se tomaba a estos niños. Eso el año pasado, pero este año siempre ha sido un

poco un conflicto en relación a que igual piden nota, te piden evaluar cuantitativamente la comprensión lectora es súper complejo en relación que son procesos personales que cada niño lleva, entonces ¿cómo tu aúnas un criterio para decir; esto es un 4 esto es un 6? Eso es súper complejo. Bueno y ahora, este año, se han aplicado comprensiones lectoras con esa necesidad de poder cuantificar números.

**E: ¿Y cuáles eran las características de esas pruebas?**

P: Principalmente nos centramos en estrategias que tengan relación con el SIMCE para que puedan ser un poco aporte a que es lo que se espera a nivel nacional; preguntas explícitas, implícitas y valorativas. Esas tres grandes áreas.

**E: ¿Y eso a partir de diversos tipos de textos? ¿O se enfocan más en algunos?**

P: Más que nada de cuentos y de a poco hemos incluido la receta. Pero principalmente, al inicio fue el cuento y textos narrativos.

**E: Y al momento de diseñar un instrumento o escenario de evaluación como el que tu mencionaste ¿Cuál es el referente principal que se tienen para construirla o diseñarla? ¿Qué es lo que orienta la construcción del instrumento?**

P: No recuerdo muy bien, algo leímos de Barret, sobre la taxonomía, y ahí nos basamos por eso, en un sustento más teórico. Y también nos basamos en la experiencia de otros profesores que llevan más tiempo como..., que también es muy bueno para analizar las preguntas, si son buenas o no y que habilidad están trabajando.

**E: Entonces utilizan esa taxonomía, y tú también me decías que se enfocaban mucho en los textos narrativos, y me imagino que también utilizan otros instrumentos, ¿En ellos utilizan el currículum como el referente? ¿Y el proyecto les da ciertos lineamientos acerca de que cosas considerar en la evaluación?**

P: ¿El proyecto del colegio?

**E: Si.**

P: Es que el proyecto del colegio, eso es lo bueno que tiene, es bien amplio y flexible. Lo conversé con una de las coach que tenemos, en relación al énfasis que se le da y la preocupación que hay por esta prueba SIMCE. Y me decía que las habilidades que considera nuestro proyecto son mucho más numerosas que las que consideran el SIMCE. Entonces la conclusión a la que se llegó fue que nosotros vamos a trabajar las habilidades del proyecto con un énfasis en las habilidades del SIMCE. Para poder responder al proyecto y a la prueba SIMCE.

**E: ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que tu consideras que son más beneficiosas para su trabajo en el aula y para los estudiantes? ¿Qué tipos de instrumentos, escenarios o actividad de evaluación evalúas positivamente?**

P: Siento que una de las cosas más beneficiosas para los niños, es cuando ellos mismos autoevalúan su proceso lector, su lectura. Porque ellos piensan, eso si hay que ser muy meticulosos en el sentido que no puede ser una autoevaluación en donde tú les entregues la hoja y los criterios y ellos marquen la carita no más. Sino que tu explicarles en que consiste cada cosa e ir haciéndoles preguntas, así siento que es mucho más significativo para ellos, que ellos mismo puedan valorar el proceso que están haciendo y no que tú les pongas, aunque no son cosas excluyentes.

**E: Respecto a eso, ¿Me hablaste del uso de pautas y listas de cotejo?**

P: Si, que van con caritas de la más feliz a la más triste, para que sean más amigables para los niños.

**E: Y en el trabajo en el aula ¿Cuáles son los usos que se les da a los resultados de evaluación que tienen los estudiantes?**

P: Mira, ahora nosotros también hemos aplicado ensayos tipo SIMCE que también tienen algunos referentes, a partir de eso, una de las principales decisiones que nos permite tomar, es organizar grupos de trabajo con los niños para que estén en grupos similares y personalizar las necesidades de cada uno de los integrantes de cada grupo. Por ejemplo, si es que en el grupo bajo les costó un texto, la receta por ejemplo en el último ensayo, trabajamos la receta y así pueden focalizar más ayuda en aquellos que lo necesitan.

**E: Y para armar estos grupos de trabajo, utilizan los resultados de estos ensayos SIMCE, ¿Se usa algo más?**

P: Consideramos SIMCE y también usamos los resultados de fluidez, fluidez en la lectura. Que, bueno yo no sé específicamente, yo no soy muy adiestrado en el tema del lenguaje, pero tiene una cierta relación la fluidez de la lectura con la comprensión, coincide mucho con los niños del grupo más bajo, es muy raro, ha pasado si, que alguien tenga buena fluidez y mala comprensión, también se da, pero es extraño, al menos en las evaluaciones que hemos tomado.

**E: ¿Cuál es tu visión sobre las evaluaciones estandarizadas como SIMCE? ¿Qué usos le da a esos resultados?**

P: Yo siento de que la prueba SIMCE, a pesar que uno lee que no es para evaluar la labor de un profesor o que se yo, siento que socialmente o en el ambiente al menos se tiende también a evaluar al profesor. A ver que también lo hizo, si lo hizo bien o si lo hizo mal a partir de los resultados de los niños y se ignora un mundo de otras cosas que influyen también en eso.

**E: En ese sentido tú le otorgas una connotación más negativa.**

P: Si, además que no en lenguaje, pero si en matemática. Cuando yo hice mi examen de grado investigue acerca del SIMCE y los requisitos mínimos que establece el Mineduc, junto con las habilidades o competencias matemáticas que están dichas en el currículum y no hay relación entre lo que te están evaluando y lo que te están proponiendo en el currículum nacional chileno. Entonces hay ahí una cosa muy inconexa.

**E: ¿Y tú consideras que en este colegio se le da un uso a esos resultados?**

P: Al menos nosotros, a partir de los ensayos como te decía anteriormente también le estamos dando el uso de poder organizar grupos de trabajo y utilizarlo como un referente también.

**E: ¿Cómo evaluarías tus conocimientos y competencias en el área de la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades?**

P: Yo siento que tengo más fortalezas de literatura que la lingüística propiamente tal, mi punto débil en lenguaje es la lingüística, más la parte de gramática, que es como más densa, mas árida.

**E: Y respecto a la evaluación, propiamente tal, ¿Cómo te evalúas frente a eso? ¿Tienes facilidades para crear un buen instrumento?**

P: Yo siento que me falta mucho todavía, mucho por aprender acerca de instrumentos de evaluación y cómo poder evaluar un proceso que es personal, eso a mí me genera conflicto en el sentido que los profesores tendemos llevar a una prueba de lápiz y papel. Siento que deben haber más alternativas que resulten más pertinentes a un proceso personal. Y en eso ahí yo tengo un desafío de investigar más acerca de instrumentos de evaluación y de otras taxonomías que deben existir

**E: Y en lo que te ha tocado ver, ¿la prueba es el instrumento más usado?**

P: No dentro del proyecto. En las capacitaciones de lenguaje que nos hacen, no. Pero en la realidad cuando te piden nota, se tiende a la prueba, aunque se sabe que tenemos una base que... en nuestras capacitaciones que no nos llevan a eso al menos.

**E: Dentro de trabajo profesional en el colegio, ¿Es factible emprender alguna estrategia de mejora o de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje?**

P: Por supuesto que sí. Yo siento que el conocimiento no se estanca, siempre hay autores que están investigando cosas o instrumentos que puedan salir más novedosos y ahí esta nuestro papel como profesionales, de cómo nosotros como profesores, ir investigando y no quedándonos en lo que ya está y en lo que siempre hemos usado porque es súper cómodo, pero hay que salir de ahí y ampliarse a las cosas.

**E: Considerando lo anterior, ¿Cuán importante crees tú que es para el establecimiento que los profesores desarrollen medidas de innovación pedagógica? ¿Crees que es valorado acá?**

P: Yo creo que es valorado, pero creo que uno por todo el trabajo que tiene de repente en el día a día, a veces cuesta tomar la decisión de poder emprender nuevas cosas, bueno no es el caso aquí porque uno sabe de mucho profesores que están haciendo un magíster, que se yo, pero ojala eso se pudiese extender a la totalidad de los profesores, pero muchas veces eso queda ahí como estancado, pero están las posibilidades, para poder seguir estudiando, para capacitarse, no te limitan en eso aquí en el colegio.

**E: Y de parte del equipo de gestión pedagógica del establecimiento, ¿Qué medidas se implementan para acompañar la labor pedagógica de los profesores?**

P: La observación de clases, las retroalimentaciones y las capacitaciones que nos dan, al menos en dos años del proyecto.

**E: Respecto a eso, ¿Crees que existen retroalimentaciones respecto al trabajo que realizan, y específicamente a las prácticas de evaluación?**

P: No tanto respecto a las prácticas de evaluación, pero si en la implementación de las clases, por parte de las coach del proyecto y de parte de la coordinación, que nos retroalimenta periódicamente de cada dos semanas.

**E: ¿Por qué crees que en ese sentido la evaluación no recibe tanto apoyo, tanta retroalimentación?**

P: Yo creo, no sé. No sabría darte una razón del por qué. Al menos, por la misma explicación que te daba en un inicio porque es muy complejo llevarlo a una evaluación en un proceso que es personal, yo quizá lo atribuyo a eso, tal vez puedan existir otras razones que quizá desconozca, quizá no hay tanto interés en eso, pero la verdad es que lo desconozco.

**E: Muchas gracias por tu ayuda.**

P: De nada, cuando quieras

### 9.2.3. Entrevista profesor tercero básico

#### Pauta de entrevista individual

**Objetivo de la entrevista:** Conocer las creencias del profesor acerca de las competencias de lectura de sus estudiantes, las prácticas de evaluación respecto a ellas a nivel individual y también a nivel institucional.

**Perfil del entrevistado:** Profesor de 43 años de edad. Con más de 18 años de experiencia laboral. Su formación profesional es de Educador Diferencial con mención en trastornos visuales y que posee un título de Magíster en Currículum y Evaluación. Se ha desempeñado como profesor básico de primero a cuarto básico en diversas instituciones, tanto municipales, particulares-subvencionados y particulares. Actualmente es profesor jefe de un cuarto básico, nivel en el cual ha trabajado desde que llegó a la institución (3 años).

**Ambiente:** La entrevista se realizó durante la mañana, de 9:00 a 9:35 y tuvo una duración aproximada de 30 minutos. El lugar utilizado fue una sala de entrevistas ubicada en la entrada del colegio.

#### Desarrollo de la entrevista

**E: Buenos días profesor.**

P: Buenos días Nicolás.

**E: Lo primero que quiero que conversemos corresponde a las competencias de lectura. Para usted, ¿Qué significa desarrollar competencias de lectura en tus estudiantes?**

P: A ver, leer es un proceso y por lo tanto me interesa que mis alumnos puedan alcanzar pronto el desarrollo de la lectura, tener una lectura eficaz, una lectura eficiente y... que sean capaces de comprender lo que leen.

**E: Y a tu juicio, ¿Cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que son más importantes o útiles para los niños con los cuáles te toca trabajar?**

P: Acá en el trabajo consideramos bastantes, trabajamos varias estrategias de comprensión con los niños, hay varias. Cuando el niño lee, además de leer cierto y que tenga fluidez lo que lee, tenga la posibilidad de ir comprendiendo esa lectura y comprender significa también ir rescatando información válida, interesante y que le pueda servir para el estudio posterior o para el conocimiento de tipo personal. Una de las estrategias que utilizamos por ejemplo el resumir o el destacar e ir guardando inmediatamente en su cabecita algunas palabras claves que le permitan, con esa palabra clave, entender un concepto o una oración completa. Otra estrategia que se utiliza acá por ejemplo, que tú las has visto, es la estrategia de resumir, también nos parece interesante cuando los niños aprenden a resumir empiezan a sacar información concreta evitando la

información adicional o un poco más arbitraria, se van primero a lo textual y luego a lo inferencial.

**E: ¿Hay otra estrategia de lectura que te parezca importante?**

P: Bueno...de todas maneras, por ejemplo está el conectar, el resumir... el inferir, de las que recuerdo en este momento.

**E: A tu juicio, ¿Cuál debiese ser la finalidad de la lectura para un niño o para una persona en general?**

P: Yo trabajo en un tercero básico, si tú me preguntas cual es la finalidad de la lectura, la primera debiese ser disfrutar. Cuando un niño disfruta la lectura tenemos ganado el 50% de la pega, porque el niño está motivado... la motivación es uno de los grandes temas que tenemos acá en Chile con la lectura, los niños no leen porque no se motivan y si no se motivan no aprenden. Bueno, todas las habilidades que están ligadas a la lectura también se ven disminuidas si no logramos eso; el tema de redacción, el aumento de vocabulario, la cantidad de vocablos que utilizan en su vida diaria y en sus textos, el hilar ideas de manera coherente y lógica, por lo tanto, si tenemos motivación conseguimos todo eso. Y lo segundo, es que puedan comprender lo que leen, ahí están las dos grandes áreas a las que uno debe avocarse.

**E: Respecto a la enseñanza de la lectura, ¿Cuál o cuáles son los modelos de la enseñanza de la lectura crees que predominan en tus prácticas de aula?**

P: Aclárame un poco eso, ¿a qué te refieres?

**E: Me refiero ¿A qué modelo didáctico de lectura relacionas las prácticas que utilizas en el aula?**

P: A ver... uno siempre apoya más del constructivismo, creo que uno en la medida que aprende va haciendo su propio aprendizaje, y el hecho de ir leyendo, por eso te lo mencionaba al principio, uno va haciendo interrelaciones, va mezclando cosas en la lectura, vas evocando, vas visualizando y todo eso te ayuda a ir construyendo tu propio aprendizaje. En el fondo es un meta aprendizaje, lo que buscamos todos los profesores es que el propio alumno se vaya dando cuenta de que es capaz de aprender cuando lee y que le saque partido a esa información que va obteniendo, en algún momento, ya sea a corto o a largo plazo, le debe ir sacando partido a lo que aprende.

**E: Cambiando un poquito de tema, con respecto a la evaluación, ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación o escenarios de evaluación que utilizas para evaluar a sus estudiantes en la lectura? ¿Qué es lo que busca evaluar?**

P: Siempre se usan pruebas que no están hechas para medir lectura en sí, pero si para comprender. Deja ordenarme un poco con la idea...Todas las pruebas que hacemos en lenguaje, en cuarto básico me imagino que es lo mismo, buscan que el niño pueda aplicar lo que han leído. Hay una prueba en donde podemos trabajar cualquier contenido, ya sea

de gramática, verbos, cualquier contenido, lo que sea, siempre vienen con una comprensión de lectura, ya sea de una plana o de una plana y media, y se van haciendo preguntas eso sería un poco la prueba más estandarizada. Pero también hay otra forma en donde ellos van llenando una planilla dentro de un libro de registro que ellos tienen y van completando un registro que eso es más un reconocimiento a lo que lean más que algo punitivo, ¿cuánto leyó? ¿Cómo leyó? No nos enfocamos tanto en eso, en ese libro, sino que se controla más bien la cantidad de libros que ha leído y la motivación que tiene para hacerlo, en donde se pregunta si le gustó, que le pareció, que fue lo que le gustó o lo que no. Y también un último punto que podría citarte como ejemplo, en el panel de comprensión del lenguaje que hay en las salas, los niños completan una ficha en donde recomiendan libros, te podría nombrar esas tres instancias para saber si un niño ha leído o no. Libros, pruebas de libros en este colegio no tenemos, yo por lo menos no lo hago, o sea tomar un libro, que los niños lo lean de tal mes a tal mes, aquí al menos no se hace. Se apela más al gusto por leer, a la lectura espontánea.

**E: Y al momento de diseñar un instrumento o escenario de evaluación como los que mencionaste ¿Cuál es el referente principal que se tienen para construirla o diseñarla? ¿Qué es lo que orienta la construcción del instrumento?**

P: Primero está el estadio de pensamiento en el que se encuentran los niños, tenemos que estar conscientes del nivel de aprendizaje que ellos puedan entregar, se ve el tema de la edad, el nivel en el que estamos trabajando, se ven también los contenidos que se pueden trabajar en esas propias lecturas, ya sean largas o breves, si los libros están adhoc a los niños, por supuesto eso se ve previo a la prueba, se ve un poco lo que se quiere pedir en esa prueba de acuerdo a las estrategias que se estén trabajando. A ver, se trabajan siempre con tres tipos de preguntas; las preguntas a nivel textual, lo inferencial y lo de opinión, que tiene que ver con los niños y su forma de ver ese mismo texto o la situación que les planteemos en la lectura. Son esas tres áreas y los contenidos que se estén viendo y que están relacionados... y además para poder trabajar, la preparación que se da acá no es propiamente SIMCE, de a poco comienza ser un estilo más parecido al SIMCE, para que vayan conociendo lo que son las pruebas un poco más estandarizadas.

**E: ¿Ahí te refieres al uso de preguntas con alternativas?**

P: Exacto. Además con la pregunta de opinión que es un poco más abierta. Que también se trabaja. Y ellos saben por el objetivo que se está tomando esa prueba, en esta prueba te pedimos que “demuestres el aumento de vocabulario y que uses las palabras del panel de vocabulario que hemos trabajado”. Entonces hay un objetivo concreto y se les explicita.

**E: ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que tu consideras que son más beneficiosas para su trabajo en el aula y para los estudiantes? ¿Qué tipos de instrumentos, escenarios o actividad de evaluación evalúa positivamente? ¿Cuáles crees que le son más útiles?**

P: A ver, son varias instancias, yo creo que no hay una sola. Creo que todas estas que te he nombrado, tanto pruebas escritas, como la misma interacción que podamos tener en la oralidad con ellos hacen que la lectura sea beneficiosa. El hecho que un libro comente su libro, o lo que ha leído, en la silla del lector, como también tenemos una silla del escritor que es donde escriben. Creo que eso, hace que sean varias. También creo que el hecho de responder una prueba escrita, también da un poco de formalidad y los acostumbra a ordenar las ideas y a imaginar, estructurar un poco el pensamiento y poder manifestarlo, el pensar que hacer o decir, ayuda en la ejecución. Y la interacción espontánea que con ellos se pueda tener dentro de una sala de clases. O sea, cuando nos reunimos en los mini plenarios, mini clases, ayuda a que otros se entusiasmen con los libros y que otro compañero tal vez se sume a esto de la lectura. El mejor gancho que un niño pueda tener para leer, es su propio compañero, si le gusta, si le pareció entretenido, si le gusta el personaje, si tenía palabras divertidas, si utiliza palabras complicadas, si es muy difícil, todo lo que es crítica, creo que todo eso ayuda muchísimo.

**E: ¿Existe otra instancia de evaluación o instrumento que tu consideres tiene mucha utilidad para tu trabajo?**

P: Cuando ellos escriben, cuando ellos redactan, te vas dando cuenta si aplican o no aplican, también la redacción espontánea, tu sabes que aquí en el colegio trabajamos mucho eso. Esta todo lo que es proceso de escritura, desde el inicio, desde que comienzan a pensar las ideas, parten por la lluvia de ideas “¿Qué voy a escribir?”, te da luces de cómo un alumno está pensando y como uno puede tomar ideas... nosotros una vez hicimos un trabajo en donde ellos tenían que hacer un personaje a partir de la caperucita roja, se llamaba pingüino rojo, contados por los niños de acá, la mascota de acá es el pingüino, entonces ellos contaban la historia desde su punto de vista. Obviamente sacaron a la abuelita y pusieron al Alexis Sánchez o que se yo, resultaron súper entretenidos, cosas como esas que son muy simpáticas. Y ahí te vas dando cuenta tú que ellos al escribir, al plantear estas ideas, que es el inicio, al borrador, al ir revisando y luego ir publicando, salen cosas muy entretenidas y te das cuenta de cuanto les sirve saber leer con ganas, y ahí se ve la metacognición que te decía antes.

**E: Y en tu trabajo ¿Qué usos les das a estas evaluaciones?**

P: Trabajamos con grupo diferenciado, así que es uno de los grandes indicadores que tenemos nos permite hacer grupos diferenciados, que no son grandes trabajos los que tú te llevas, generalmente se les entregan refuerzos básicos, es decir quien no está leyendo bien, que no puso atención y no fue capaz de extraer una idea lo reforzamos para que lo empiece a trabajar o no sé, la otra información que tenemos es la del data grid que es una prueba de la Universidad de Ohio, esa información que también nos dice que tanto está leyendo un niño en cuanto a los rasgos, a las características de la lectura ya sea en voz alta, en este caso es en voz alta, también te permite gestionar algunas remediales para que los alumnos mejoren.

**E: Y además de armar estos grupos diferenciados y preparar este refuerzo adicional, ¿tienen otros usos las evaluaciones que utilizan?**

P: Siento que, estamos un poco pobres en eso. Creo que hay más un aspecto formativo, creo que no le he sabido sacar más partido a esto y creo que ahí estoy al debe si me permite, sin querer etiquetar, me permite clasificar los determinados tipos de alumnos

para saber cómo puedo trabajar con ellos para que mejoren, pero no hay... no me he puesto a pensar en eso. Yo creo que es una buena idea como para planteármelo.

**E: ¿Cuál es tu visión sobre las evaluaciones estandarizadas como SIMCE? ¿Y tú consideras que en este colegio se le da un uso particular a esos resultados?**

P: Lamentablemente en Chile, estas pruebas estandarizadas no me gustan, tenemos demasiadas diferencias entre lo que son unos colegios y otros, tengo la ventaja de trabajar en un colegio en donde los niños tienen un alto recurso lingüístico producto de las profesiones de sus papás, producto de las conversaciones que tienen, cuando un alumno está interesado en un tercero básico en saber que pasa en Grecia y por qué le iban a decir sí o no al referéndum económico que tenían escuchan muchas cosas en su casa y están llenos de recursos, por eso su acervo lingüístico es mucho mayor, por eso su lectura, por eso su escritura y el lenguaje, manejan mucha información. Pero ¿Qué pasa con un niño que es medido con el SIMCE también y es de un barrio mucho más bajo?, en un lugar en donde yo trabaje hace muchos años, la cantidad de palabras que leía un niño ni siquiera llegaba a las setenta en un minuto, en esta misma edad, en este mismo nivel y el nivel de los papás también era de escolaridad bajo, de privación sociocultural muy alto, era como pedirle, no sé si has visto en Facebook una publicidad que dice “ahora vamos a evaluar como suben el mismo árbol” y sale un elefante, un perro, un pez y un mono. Eso me pasa con el SIMCE, es decir tiene que existir una medición estandarizada, es cierto, debe existir, pero tal vez la forma en que se aplica no es la mejor. Tendría que ser por ejemplo una prueba sorpresa o no avisada con tanta anticipación y que vaya cambiando las fechas durante el año. Creo que los resultados se mal utilizan por los colegios y se hace un prestigio o desprestigio de ellos. Bueno, aquí no trabajamos el SIMCE, lo trabajamos muy poco, aquí nos interesamos más, salvo ciertas personas, que los niños aprendan y que disfruten de lo que aprenden más de que estén presionados por el uso mediático de estas pruebas. De hecho, las pruebas que nosotros tomamos, que son las estandarizadas CLLIP o PLP no se avisan, es decir los alumnos están o no preparados de saber en realidad como esta ese alumno. Y para que se utiliza, te lo decía antes, aquí en Chile se categoriza mucho, lamentablemente nos vamos más a lo negativo que a lo positivo, entonces creo que hay que tener ojo con ese tipo de información.

**E: Y acá en esta institución, ¿cuál consideras que es el uso que se le da?**

P: Yo creo que es un buen indicador, que nos sirve para ver en donde estamos en qué nivel, si subimos, si bajamos. Es un poco la meta de superación que tenemos con nosotros mismos y como estamos trabajando en el primer ciclo básico. Aquí se usa bien, aquí no es punitivo, aquí no castigamos a los alumnos que obtienen menos de 300 puntos, sino que se buscan formas de que esos resultados suban.

**E: Y respecto a otra área, ¿Cómo evaluaría sus conocimientos y competencias en el área de la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades respecto a la evaluación?**

P: Yo siento que uno siempre tiene que luchar por más, siento que los profesores no podemos quedarnos escribiendo con tinta y pluma, pero uno siempre tiene que estar renovando conocimientos, yo siento que he tratado de hacerlos bien, siento que cada año mejoro más, perdón por la autoreferencia pero tú me estas pidiendo que hable de mí. Siento que cada vez estamos mejorando los instrumentos que tenemos de evaluación, que cada año le ponemos un poquito más de tino y hacemos un instrumento que sea un

poquito más asertivo para la edad. Cuando por ejemplo, no le poníamos el objetivo, aunque sabíamos que era necesario, creíamos que era de perogrullo ponerle un objetivo a la prueba, ahora se lo escribimos, está tácito, está claro lo que el alumno debe poner en tal o cual prueba, es decir “responde en cuanto a estos parámetros” y va guiando al alumno y lo va haciendo estar seguro de lo que va respondiendo. No es soplarle la prueba, no pretendemos eso porque eso es inflar resultados y crear un ambiente ficticio para el alumno, pero sí es encaminarlo por un buen aprendizaje.

**E: Entonces tú consideras que has ido mejorando e incorporando nuevas prácticas en la evaluación.**

P: Mejorando el nivel de preguntas, por ejemplo, sofisticando y siendo más meticuloso en que es lo que le vamos a pedir a ese alumno. ¿Qué es lo que nos falta? Leer más, nos falta mucho tiempo para leer y disfrutar de la lectura constructiva a nosotros los profesores en general. El nivel en el que trabajo es un buen nivel y que apoya mucho, yo por ejemplo soy el que manejo más el lenguaje y falta una cosa más mancomunada, que sea más en conjunto, que tú puedas, no sé, si yo estoy trabajando lenguaje que algunos me apoyen, si hay otro colega trabajando en matemática, que los demás lo apoyen. Recordemos que lo que es el lenguaje y la lectura no están relacionados tan solo con lenguaje, sino que están relacionados con matemática

**E: Dentro de trabajo profesional en el colegio, ¿Es factible emprender alguna estrategia de mejora o de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Tú crees que es posible hacer cosas nuevas acá en el colegio?**

P: Yo siento que una ventaja de trabajar acá es que siempre te dan mucha libertad, en ese sentido para mejorar siempre. En todas las instituciones siento que uno está sujeto al parecer de las jefaturas, pero aquí siempre te están dando espacio para ampliar el campo de mejora, ya sea comprándote material, apoyándote con bibliografía, ya sea generando reuniones de gestión. Un director o subdirectores que están centrados en los resultados que se obtienen o jefes de ciclo que están siempre conversando contigo respecto de los resultados y de también del proceso en general más que del resultado, los seguimientos que tenemos con los alumnos, que eso también habla muy bien de la institución en la que estoy, hace que te des cuenta que están las posibilidades de hacer cosas nuevas, de hacer material nuevo, de pedirlo, bueno, gracias a Dios están los recursos. Si necesitamos 10 o 15 libros, para, no sé, estábamos trabajando poesía y no teníamos tanta poesía y encargamos 15 libros y se supone que ya los traen. En cualquier lugar eso no se hace.

**E: Considerando lo anterior, ¿Cuán importante crees que es para el establecimiento que los profesores desarrollen medidas de innovación pedagógica? ¿Crees que se valora como algo bueno que los profesores innoven?**

P: Creo que en ciclo en el que trabajamos sí, creo que trabajar de primero a cuarto básico es eso; crear cosas nuevas, conversar mucho con los colegas sobre lo que se puede hacer, participar de las buenas copias, no vamos a inventar la pólvora, pero sí se puede modificar el uso que se le da a ella. Yo creo que es ese un poco el lema que tenemos acá, está la posibilidad de crear nuevas cosas, se crean muchos textos, muchas guías, mucho material que de todas maneras hace que los recursos tecnológicos se apliquen mucho acá. Si hay una información que se puede sacar de internet se saca, se modifica, obviamente respetando los derechos de autor y bien utilizando el material... Y lo otro es

pensando que aquí había la garantía de que estemos perfeccionándonos, por lo tanto el perfeccionamiento de los docentes aquí es vital, yo creo que nos sentimos un poco privilegiados de disfrutar de esas charlas, de disfrutar de muchas de ellas, no estoy de acuerdo con todas las cosas que se digan, sin embargo se rescata lo bueno y obviamente favorece al colegio entero que un alumno de primero a cuarto básico pueda expresarse con claridad pueda responder una pregunta directamente.

**E: Y respecto al equipo de gestión pedagógica del establecimiento, ¿Qué medidas se implementan para acompañar la labor pedagógica de los profesores?**

P: Siempre está la conversación directa, yo creo que eso es lo que garantiza la confianza que se tiene, en que si uno pide ayuda la va a tener, en que si uno tiene que hacer un comentario con franqueza de que algo resultó o no resultó también se dice, ambas tienen que ser. No todo resulta como uno quisiese, se desaprovecha mucho material, también nos mandamos muchos condoros pero esta la confianza para hacerlo. Las críticas en general, las que van un poco acorde a lo que se hizo y también a lo que se tiene que modificar. Están los despachos que tú tienes con tu coordinador académico o con tu jefe de formación, con tu coordinador de ciclo, que de todas maneras es una buena instancia para conversar de estas cosas. Esta el interés que ellos mismos tienen en saber cómo nos va, creo que eso también es importante y el sentirse escuchado. Además por supuesto lo que ya te mencionaba; esto seguimientos académicos, reuniones por nivel que ocurren dos veces por semana, que es súper bueno hacerlas y que nos gustaría hacerlas más, pero tampoco se pueden, el hecho de reunirte con tu grupo y decir “ya, esto funcionó y esto no funcionó. Esto sirve, demos otro ejemplo porque en realidad a mí no me sirvió”, en el fondo se comparten un poco las críticas. En el manual de buena convivencia que tienen los colegios municipales hablan mucho lo que es las interrelaciones que tienen los profesores, yo creo que aquí se da gratamente y podemos compartir sin temor y sin tapujos y decir “mira esto me salió bien y esto no” y el hecho de dar un paso en falso, también muchas veces lo tenemos que ver igual como se lo decimos a los alumnos, tenemos que verlo como una instancia de aprendizaje, no de opresión.

**E: Respecto al trabajo de las personas que están a cargo de ayudar a los profesores, ¿Crees que existen retroalimentaciones respecto a las evaluaciones que realizan?**

P: Mira, hay instancias, por ejemplo cuando nosotros hacemos nuestra planificaciones semanales, se entregan de una semana para otra y eso tiene su pro y su contra. Lo bueno que tiene es que tienes organizado una semana con anterioridad, lo poco beneficioso es que muchas veces esas actividades cambian, por el clima o por que faltaron muchos alumnos o hubo una epidemia de no sé qué cosa, cosas como esas que suceden, el aniversario del colegio, ese tipo de cosas... me perdí.

**E: Te preguntaba si existen retroalimentaciones de las evaluaciones de parte del equipo de gestión.**

P: Con el tema de las planificaciones, cuando tu entregas una planificación vienen críticas de esa planificación y esas críticas, hacen que tú a la siguiente puedas tomar en consideración esos argumentos que te dan, no sé, por ejemplo que fueron demasiados contenidos los que se estaban viendo en la semana y eso significaba que las cosas se estaban viendo demasiado rápido, o por ejemplo que utilicen este recurso o que bien que

estas utilizando tal o cual material o los links que mandamos a la casa como tareas que son páginas de internet, en donde el coordinador académico sabe en lo que estas y te lo está retroalimentado eso indica que hay una buena disposición a abrir los caminos de trabajo con el equipo y esa crítica se recibe en general para los cinco (miembros del equipo de trabajo).

Ahora, como se trabaja el concepto que ellos tienen es el siguiente, vienen 3 ítems en la planificación: valorar, sugerir y dudas. Y las dudas generalmente son las que serían un poco las críticas negativas; ¿hicieron tal cosa?; No se olviden de esto; ¿lo vieron, lo van a ver? Eso sería un poco los comentarios. Nosotros lo entendemos así, ni siquiera lo vemos como lo negativo o crítico, sino que es dudas, eso también es beneficioso como título, cuando tú utilizas bien el lenguaje, palabras como castigo, negativo, como punitivo no existen, por lo tanto si lo aplicas con los profesores lo vas a aplicar con los alumnos. En el fondo, son sutiles para decirte, estas equivocado.

**E: ¿Y hay retroalimentación hacia los instrumentos de evaluación?**

P: De eso no hay tanto, si esta cuando tu mandas a imprimir una prueba, entre el grupo de trabajo lo criticamos bastante, por lo que cuando se va a impresión, a fotocopiar y antes de llegar a la imprenta, pasa por el coordinador académico y ahí te da algunas sugerencias, pero después si se aplicó y como se aplicó ahí es distinto. Es territorio del profesor en sí, ahí siento que estamos un poco cojos y puede ser trabajado de mejor forma, para que sirva como una retroalimentación a los propios alumnos.

**E: Si entendí bien. Una vez aplicado el instrumento viene algún comentario de parte del equipo de gestión.**

P: Correcto, en el fondo falta que nos preguntasen; A ver, ¿les resultó o no les resultó? ¿Este ejercicio les salió bien? ¿Consiguieron lo que querían? Ahí no hay demasiado comentario posterior, si en evaluaciones estandarizadas como ensayos SIMCE que se aplica una o dos veces al año acá, que no es más que eso con el tema SIMCE, que ahí si hay un análisis, ahí una mayor preocupación. Pero en general en las pruebas confían mucho en lo que es el profesionalismo, pero también es necesario que nos critiquemos en ese aspecto, ahí estamos un poco cojos.

**E: Muchas gracias por su ayuda.**

P: De nada, lo que necesites.

#### **9.2.4. Entrevista profesor cuarto básico**

##### **Pauta de entrevista individual**

**Objetivo de la entrevista:** Conocer las creencias del profesor acerca de las competencias de lectura de sus estudiantes, las prácticas de evaluación respecto a ellas a nivel individual y también a nivel institucional.

**Perfil del entrevistado:** Profesor de 29 años de edad. Profesional joven que llegó a la institución el año 2010, una vez egresado de su carrera, y que en su cuarto año de trabajo se le ha dado el encargo de jefatura en un cuarto básico, antes de eso se desempeñó como colaborador en tercero y cuarto básico. Estudió en una universidad tradicional de Santiago, su formación profesional es de Profesor Básico con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, además tiene el título de Magíster en Comunidad Educativa también en una universidad tradicional laica.

**Ambiente:** La entrevista se realizó durante la mañana, de 9:00 a 9:30 y tuvo una duración aproximada de 30 minutos. El lugar utilizado fue una sala de entrevistas ubicada en la entrada del colegio.

### **Desarrollo de la entrevista**

**E: ¿Cómo estás?**

P: Muy bien, gracias.

**E: Lo primero que quiero que conversemos es sobre las competencias de lectura. Para ti, ¿Qué significa desarrollar competencias de lectura en tus estudiantes?**

P: Competencias en la lectura, ¿cierto? La definición de competencia sería que el estudiante fuera capaz de desarrollar cierta habilidad y que la pueda aplicar en cualquier momento de su vida. En ese sentido, si me preguntas que es para mí desarrollar competencias es tener la capacidad de poder comprender textos, no sé, desde lo que ellos son en cualquier tipo de contexto que se les presente, es decir, si el texto...no solamente desde el punto de vista de ver cosas explícitas, sino que también y que es lo más importante a mi parecer como la intención, no solamente el propósito. Yo creo que todo lo que ve en el mundo tiene una intención, sea una intención ideológica o política, por eso que desde ese punto de vista me parece bueno y necesario que los estudiantes desarrollen eso (competencias).

**E: Y en detalle, ¿Cuáles crees que son las estrategias de comprensión de lectura que son más importantes o útiles para tus estudiantes?**

P: Obviamente, yo creo que las estrategias tienen que partir de manera más básica, más aterrizadas respecto a la lectura, en ese sentido, por ejemplo, ser capaces de identificar información. Por ejemplo, que sean capaces de identificar cualquier tipo de información que se le solicite, que sean capaces de inferir a partir de la información que tienen y esa inferencia no solo para descubrir o escudriñar lo que el autor quería decirnos, sino que también, hacer conexiones con elementos propios. O sea decir ¿Qué me quiere decir también el autor a mí? Es medio enredado pero es como tratar de inferir lo que el autor

quiere decir, pero también de la unión contigo, obviamente eso también es medio utópico, pero en la escuela es tratar de que el estudiante sea capaz de extraer la información explícita, de inferir y obviamente de que el texto le diga algo y que él sea capaz de responder ante eso. Ahora, claramente pueden ser otras cosas; identificar el propósito, que se yo, el tipo de texto que está leyendo, y que sea capaz de leer ciertas claves a partir del tipo de texto poder comprenderlo de mejor manera.

**E: Y, a tu juicio, ¿Cuál es el fin de la lectura para un niño o para una persona en general?**

P: La función que yo creo que debiera tener es claramente de enfrentarte al mundo, o sea, el mundo y el ser humano casi por sobrevivencia ha tenido que aprender a comunicar sus conocimientos, entonces la lectura es un acceso a un bagaje cultural que de otra manera se perdería. Entonces la lectura es como enfrentarte a la sociedad pero a mi parecer también tiene que ser hacerte algo, es decir, como un ideal político, tratar de transformar la sociedad. Ahora no sé si una novela podrá...no sé. Primero la función tiene que ver con un bagaje cultural, pero también tienen que ver con entretener, pero a mi parecer tiene que ver con eso, con una conexión con la cultura, pero también con una conexión humana. Me cuesta explicarlo, pero por ejemplo si lees un diario no es como la cultura que la burguesía considere cultura, es como también una cuestión... también puedes leer si Vidal chocó o no, pero finalmente también es cultura eso, en realidad es como conectarte con la sociedad.

**E: Cambiando un poco el tema, respecto a la enseñanza de la lectura, ¿Cuál o cuáles son los modelos de la enseñanza de la lectura crees que predominan en tus prácticas de aula? Me refiero a modelo didáctico de lectura, o tal vez a cuáles te gustaría acercarte más y por qué.**

P: A ver, creo que obviamente siempre uno tiende a un modelo un poco más reproductivo de la lectura, hacer como preguntas más explícitas, pero también aquí en el colegio se da que se enseña de forma distinta, no como uno lo aprendió. A mi da la impresión que la lectura se enseña casi por inercia, así como “ya hay que leer un libro” y así como por sí solo adquirir ciertas habilidades, entonces en mis clases no se trató de explicitar... lo que pasa es que mis clases en 4° básico muchos estudiantes ya tienen como adquiridas ciertas habilidades entonces lo que uno tiende a hacer ahora es como ejercitarlas más que, entonces si me preguntas por modelos, no sé, es un modelo obviamente basado en la enseñanza explícita de estrategias, no sé si eso tenga un nombre técnico, la verdad es que no lo sé... podría ser holístico tal vez y ahí pueda estar fallando, pero si desde trabajar con textos auténticos y que el niño descubra ciertas cosas y aplique algunas estrategias específicas.

**E: Y con respecto a la evaluación, ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación o escenarios de evaluación que utiliza para evaluar a tus estudiantes en la lectura? ¿Qué es lo que busca evaluar?**

P: Bueno, el escenario que hay es una prueba cada dos o tres semanas, en donde hay un tipo de texto que se trabaja durante esa informativa, que serían unas 6 semanas, ahí se integran 2 textos de ese tipo de texto, por ejemplo: si es narrativo, un cuento y una fábula,

si es poema, dos poesías, o un texto informativo se integran dos textos distintos. Pero a partir de una prueba que intenta medir...

**E: Y respecto a esos textos que tú mencionaste, mencionaste que había una prueba que consideraba ciertos tipos de textos, ¿qué se hace con esos esos textos? ¿Cómo se aborda la comprensión desde ahí?**

P: Yo creo que es una comprensión bien pensada o que intenta ir hacia la evaluación estandarizada del Simce, o sea es una evaluación que tiene preguntas de alternativa y una pregunta de desarrollo que implica que el estudiante de su opinión o su opinión a partir de lo que leyó, una opinión obviamente fundamentada que es lo que se pide. Pero por lo general las preguntas son dos o tres que apuntan a algo explícito y dos o tres más que apuntan hacia identificar el propósito, en algunos casos identificar el tipo de texto, que eso en realidad tampoco es muy implícito, yo creo que algunas preguntas son inferenciales, pero siendo muy sincero el trabajo evaluativo quizá es una debilidad en cierta forma porque el texto muchas veces está basado en algún libro o en las pruebas PAC (Programa de apoyo complementario de la UCE, del Mineduc), entonces ahí igual la evaluación se podría desconectar un poco con lo que uno hace en clases.

**E: Y respecto a eso, al momento de diseñar un instrumento o escenario de evaluación como los que mencionaste, ¿Cuál es el referente principal que se tienen para construirla o diseñarla? ¿Qué es lo que orienta la construcción del instrumento?**

P: Obviamente el referente es el Simce, está claro, no puede ser de otra forma, o sea, podría ser de otra forma pero así es, ¿por qué? Porque de cierta forma uno busca entrenar al estudiante en un tipo de prueba, y para eso uno, siendo muy sincero, uno tiende a buscar un texto que este ya hecho construido con preguntas ya hechas, igual uno las revise, elimina alguna preguntas... cuando tu encuentras ejemplo en algún libro o en el PAC, la mayoría de las preguntas apuntan a cosas explicitas, entonces uno hace dos otrs alternativas que apunten hacia algo más implícito o más complejo y le agrega la pregunta en donde el estudiante de su opinión. Pero por lo general, el referente tiende a ser el Simce.

**E: Entonces, tú dices que lo que orienta la construcción del instrumento es esta prueba estandarizada.**

P: No creo que sea todo, no es el foco final, pero igual apunta para allá. El tipo de instrumento es el que apunta hacia allá, se usan alternativas y además como también el Simce les piden que escriban, uno también les pide que escriban, entonces también tiene que ver con eso.

**E: Pero la elección de esos textos y la elección de esos tipos de preguntas.**

P: Obviamente ahí no. Ahí igual tiene que ver como con la... a ver, uno igual falla con los conceptos, pero la taxonomía de Bloom también apunta para allá, a esos tres niveles y puede que este mintiendo y esté totalmente equivocado, pero bueno. Hay tres niveles de comprensión, pero a eso apunta, entonces también es como un referente. Y también está el referente de lo que trabajamos en el colegio, que sería el PLP, obviamente se integran preguntas que intenten de manera escrita abordar lo que uno enseña a nivel oral, muchas veces el PLP cuesta como, o quizás no cuesta tanto y uno debiese ejercitar más eso. Por ejemplo añadir lo que el PLP pide, no sé, que sea capaz de inferir, de predecir... aunque igual eso es súper difícil de evaluar en una prueba escrita, el tema del propósito, de resumir, muchas de las habilidades que se enseñan acá son habilidades muy basadas en lo oral y en un trabajo que me parece más dificultoso hacerlo desde una prueba que apunte hacia el Simce, entonces por eso de cierta forma... yo trato de mezclar los dos referentes, trato de que no sea tan... además que por lo general uno encuentra pruebas que tienen preguntas muy vagas, muy básicas o sencillas, en los documentos ministeriales, la verdad es que nos siempre apuntan hacia algo tan complejo siempre.

**E: Profundizando un poco en el tema, ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que tu consideras que son más beneficiosas para su trabajo en el aula y para los estudiantes? ¿Qué tipos de instrumentos, escenarios o actividad de evaluación evalúa positivamente?**

P: A ver, claramente la prueba te da un pauta, no sé si es la mejor, pero es una que está presente y va estar presente durante toda la vida del estudiante, de esa forma uno tiene como una deuda con el estudiante para que después... porque se va a enfrentar a un sistema educativo que está basado mucho en la prueba escrita y de alternativa y va ser así. Pero a mi parecer también hay una forma de evaluar que son más formativas para el estudiante y para uno, no sé, la conversación, la discusión en clases que también permiten... ahora claro, esa evaluación no es tanto una evaluación, porque uno no tiene una pauta detrás que diga "ya el estudiante es capaz de hacer esto", yo creo que en el día a día uno tiende un poco a dejarse estar en la prueba final y evalúa eso y no de evaluar de otras maneras.

**E: ¿Y tú consideras que hay otras prácticas de evaluación que sean más beneficiosas que una prueba? ¿Qué te permitan reconocer de mejor forma que es capaz de hacer un estudiante?**

P: Yo creo que sí, creo que sí, creo que podrían ser más personalizadas en ese sentido, igual un poco más ideal. Un ideal sería que un estudiante fuera capaz de leer cualquier tipo de texto de lo que a él le interese, y ahí uno podría evaluarlo de una forma en el que el represente lo que uno le pida, a lo mejor una noticia que se pueda transformar en un cuento, pero eso quizás también corresponda a una comprensión más explícita...no sé. Es difícil, me cuesta responder en este momento eso. Pero creo que se puede hacer de otra forma y que se basan más desde lo...que apunten hacia lo más complejo, pero creo que no todos serían capaces de hacerlo, por ejemplo la escritura a partir de un texto, un ensayo, algo más elevado, pero por lo general... no sé.

**E: Y respecto a los usos que se le da a la evaluación, ¿Cuáles son los usos que se les dan a los resultados que obtienen los niños en estas evaluaciones?**

P: Bueno, acá en el colegio igual hay una evaluación estandarizada en base a la batería Woodcock (Woodcock- Muñoz, 2009) y ahí hay un puntaje, que más que nada te dice quien está en riesgo y que son niños con los cuales tú vas a tener más tiempo para trabajar con ellos individualmente o en grupos diferenciales más pequeños de media hora, veinte minutos al día. También tiene que ver con la evaluación de fluidez que se hace, la evaluación formativa, la evaluación estandarizada, las dos también apuntan a lo mismo a trabajar con los niños en el grupo diferencial. Las pruebas son desaprovechadas claramente en mi caso, porque uno podría trabajar más con ellos, en ese sentido volver a revisar la prueba, aunque lo he hecho algunas veces, muy pocas veces, con algunos ensayos Simce lo he hecho, pero por lo general la evaluación igual se pierde un poco en eso. Yo creo que la evaluación formativa nos sirve para el trabajo del estudiante que presenta problemáticas, pero no veo que la aprovechemos de una forma muy buena... Porque en el resultado a ti te entrega una nota, si me hablas del formato ideal que a mí me gustaría hacer, que ojala la prueba, que me diera una nota, porque hay que cumplir con el sistema y todo, pero también me permita saber que habilidades maneja el estudiante cual no, a lo mejor darle más tiempo a cierto tipo de texto y otro no, porque quizás ya los manejan, porque la verdad en cuarto básico uno ve que el estudiante ve ciertos tipos de textos o preguntas que ya maneja muy bien, entonces quizás uno podría enfocar más su trabajo en prepararlos de otra manera.

**E: Y ¿Cuál es tu visión sobre las evaluaciones estandarizadas como SIMCE? Aunque ya hemos hablado un poco de eso, ¿Qué opinión te merecen esas evaluaciones y los resultados que entregan?**

P: Bueno, el Simce yo creo que desde el punto de vista, según su definición no es, el Sistema de Medición de la Calidad, no creo que sea una calidad educativa amplia, esta sesgada, politizada y actualmente basada mucho en una relación económica entre el profesor y su empleador, por lo tanto me parece se perdió totalmente el foco, por lo que se modifica o se elimina, no cumple el rol que debe cumplir, porque lo que ha hecho es convertir en puntos la calidad y convertir ciertas prácticas o premiar ciertas prácticas que para mí no son las mejores; el entrenamiento excesivo, la discriminación con los estudiantes con NEE, que quiebre relaciones de trabajo, de trabajo en equipo y además porque también decir que el Simce es lo más malo del mundo también creo que está mal, yo creo que el Simce igual es un indicador que uno debe tomar en cuenta, porque me parece que las personas que están detrás deben tener idea de educación y de lo que es leer bien o comprensión lectora, por lo que en ese sentido creo que tampoco es tan malo, por lo que se debe tomar y analizar cómo se hace, analizarlo con respecto a tu grupo de estudiantes y analizarlo como una tarea y no como un castigo a mi parecer.

Yo creo que es un buen instrumento, pero no estoy seguro, porque no lo he visto nunca, o sea he visto puras preguntas que sueltan en internet y creo que son muy buenas, creo que son hechas por personas que entienden lo que es la educación y son expertos en su área, no tengo dudas en eso, a lo mejor sueltan las mejores, no sé, las que he visto. No me parece malo, sin embargo y como no lo conozco no sería capaz de decir si es bueno o malo, si es extraño, pero tampoco estoy en contra totalmente de la estandarización, creo que es necesaria en algunos casos... hay que hacerse cargo de algunas problemáticas en algunos colegios que claramente tienen bajos resultados, que se mezclan con más cosas como el capital cultural, creo que también es un buen indicador de malas prácticas educativas, que existen y van a seguir existiendo. Yo creo que no es malo en ese sentido, es decir que el profesor se urja, quizás son prejuicios, pero en algunos casos el Simce te

ayuda a urgirte más por lo menos, pero que mal que se haya convertido en eso, que mal que uno se preocupe porque a tus alumnos les vaya bien en el Simce y no que realmente aprendan.

**E: Y respecto a otra área, ¿Cómo evaluarías tus conocimientos y competencias en el área de la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades respecto a la evaluación?**

P: Me considera una persona que igual sabe en ese sentido, no soy experto en evaluación ni he tenido grandes ramos de evaluación en la universidad, y en verdad no estoy seguro si recuerdo todo. Se construir pruebas y claramente he ido aprendiendo más en la práctica, se los tipos de pruebas, se dónde apuntan, podre ser capaz de construir cualquier tipo de prueba, en ese sentido, obviamente mejorable claramente. Yo creo que, las competencias uno las tiene, no siempre uno le saca el partido a eso, yo creo en algunos casos los temas rutinarios o apurarse con los contenidos, en cuarto básico la carga de contenidos es alta, entonces uno tiende a que la evaluación tampoco sea tan larga, porque tienes que evaluarla rápido, tienes que sacar promedios. Yo creo que en cierta forma lo que uno hace no es todo lo que se podría hacer, en mi caso. Yo creo que uno teniendo lo noción de saber hacia dónde apunta lo que uno está enseñando uno puede evaluarlo bien, entonces muchas veces uno puede ver pruebas en donde lo que evalúa la prueba no es lo que el profesor quería enseñar, entonces en ese sentido, mi fortaleza es darme cuenta que es lo importante de lo que uno quiere enseñar, aunque claramente, insisto en eso, no creo que siempre la plasme. En mi caso no siempre se plasma eso, privilegiando la eficiencia, el tiempo y la revisión.

**E: Dentro de trabajo profesional en el colegio, ¿Es factible emprender alguna estrategia de mejora o de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Tú crees que es posible hacer cosas nuevas acá en el colegio? Y también referido a tus prácticas de evaluación, ¿Tienes libertad puedes crear distintas cosas?**

P: Hay una libertad hasta cierto punto, es que en cuarto básico esta la libertad total, creo que hay una confianza absoluta en las capacidades de mi persona y de los profesores con los que trabajo, creo que eso nos lo han hecho saber nuestros coordinadores y jefes, claramente se nos exige también que las pruebas también apunten hacia un estándar Simce, en ese sentido es una libertad a medias, pero tampoco creo que estemos obligados como tal vez podría ser en otros lugares, igual hay como libertad en que uno puede evaluar de otras maneras, sin embargo, igual hay cultura que no está escrita y hay cosas que uno no puede hacer. Si uno le gustaría hacer una prueba de un libro, tal vez uno seria criticado rápidamente por eso, porque hay todo una idea si un niño lee un libro y uno lo evalúa como que está mal dentro del primer ciclo, entonces también creo que hay una cultura o prácticas que no están escritas. Pero hay una libertad en donde uno podría emplear una mejor evaluación, y creo que el profesor no siempre las aprovecha, hay invitaciones a las evaluaciones formativas, me refiero a que uno en este colegio se le entrega ciertas herramientas para poder hacerlo.

**E: Y respecto al equipo de gestión pedagógica del establecimiento, ¿Hay alguna medida que se implemente para acompañar la labor pedagógica de los profesores? ¿Crees que existen retroalimentaciones respecto al trabajo que realizan, se les da pautas de mejora?**

P: ¿Al trabajo en general?

**E: Y también si hay retroalimentación respecto a las evaluaciones.**

P: Creo que al equipo de gestión, a los coordinadores, existe una retroalimentación que podría ser mayor claramente. Pero yo creo que falta meterse las manos más en el barro, pero no creo que lo hagan de mala voluntad o por falta de conocimiento, creo que también tiene que ver con que en este colegio hay ciertas cosas que a veces se privilegian más que otras, a veces es más importante la preparación de la primera comunión, excesivamente con el tiempo que se le otorga a eso, que por ejemplo el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento crítico. Aunque también se han hecho cosas para mejorar... a ver lo que creo que aquí pasa mucho, es que se le entregan herramientas a las personas que es un curso de dos años y que claramente es una inversión del colegio hay personas que te van a ver tus clases por un tiempo, pero después de ese tiempo, dicen "ya tú lo hiciste bien o lo hiciste mal" no sé, y en mi caso, según lo que me decían parece que lo hice bien, pero después ya parece que hay libertad total, como que dejaron de guiarte, por eso en cierta forma a mí me parece que el problema del colegio es ese, que se invierte muy fuerte en una persona por dos años y después esa persona ya da una prueba después y esa persona está certificada para siempre, y a mi parecer eso igual es erróneo, yo creo que los equipos de gestión deberían nivelar por ejemplo en todos los cursos los enfoques que el currículum necesita por así decirlo, para que el próximo profesor lo reciba. Ahora creo que en lenguaje el colegio tiene la suerte de que la mayoría de los profesores va para el mismo lado, porque han aprendido lo mismo, van para el mismo lado. Sin embargo, creo que podría ser mejor, no es una crítica total.

**E: Y respecto a la evaluación, ¿hay retroalimentación? ¿Hay seguimiento? ¿El equipo de gestión las ve, les da sugerencias?**

P: Yo creo que no, eso es lo más débil. Salvo en cuarto básico con los ensayos Simce, como que ahí hay preocupación, claramente un ensayo Simce tiene más valor que una prueba de lenguaje, además en las pruebas de comprensión lectora, en la prueba de lenguaje en sí, no siempre hay una retroalimentación previa, no siempre, por lo general uno a veces pasa las pruebas hacia la imprenta y el coordinador nunca las vio, en otros casos si las ve o las ve posteriormente. Pero yo creo que la retroalimentación fue en base a los resultados no es un trabajo sistemático, yo creo que se da salvo en Simce, ahí si es sistemático ahí si se preocupan, pero tampoco es tan fuerte, tal vez se podría pensar más que en los resultados, en los tipos de preguntas y que ese coordinador llevara esas preguntas hacia el coordinador de NB1 y le dijera "sabes esto es en lo que están fallando los niños en cuarto", claramente no es culpa del profesor de cuarto básico las cosas que el estudiante no haga, el profesor de cuarto va a hacer todo lo posible para que el estudiante las mejore, igual hay déficit que se vienen arrastrando desde antes, entonces yo creo que el trabajo en ese sentido, la retroalimentación existe, pero debería apuntar más hacia lo pedagógico, más hacia las estrategias de trabajo a mi parecer.

**E: Y volviendo a lo anterior, ¿Tú crees que es importante para el establecimiento que los profesores desarrollen medidas de innovación pedagógica?**

P: No, yo creo que no. Es complicado. A ver, no creo que el colegio si un profesor quiere innovar en sus prácticas se vaya a molestar o le digan que no lo haga, pero no sé si a uno lo invitan a eso. No veo que se premie de mayor manera eso, no yo creo que lo que se espera es estandarizar más que innovar. Estandarizar, a ver, se puede innovar dentro de

la estandarización, se puede. Pero, yo creo que por lo general lo que se espera es que uno cumpla con ciertos protocolos del PLP en todo los niveles y que también este presente el proyecto de lectura, no quiere decir que no se puede innovar, yo creo que si se puede, pero tampoco es tan como “o el profesor innovo y podríamos darle más apoyo”, no creo que sea tan así.

**E: Muchas gracias por su ayuda.**

P: De nada.

### 9.3. Matriz para el análisis de entrevistas

**Pregunta:** ¿Qué significa desarrollar competencias de lectura en sus estudiantes?

| Curso | Discurso  | Categorías   | Subcategorías  | Supuestos   |
|-------|---|--|--|---|
| 1ro   | Competencias...preparar a los alumnos a vencer dificultades. En el caso de la lectura, que tengan una mayor fluidez... y esto se va dando respecto a los niveles, generalmente me voy preocupando más por el grupo bajo, que son los que tienen la mayor dificultad, les vas dando algunas estrategias de trabajo especiales a nivel semanal  | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (PISA, 2007). | Se asemeja la idea de competencia a la de resolver problemas, en cuanto se cree que esta es la capacidad individual de enfrentar y vencer una dificultad y que a su vez está condicionada por la capacidad del lector de decodificar exitosamente un texto. |
| 2do   | Va ligado... a habilidades de lectura y esas habilidades que te permitan participar en la realidad de un mundo, a partir de distintas estrategias también le llaman, puede ser habilidades o estrategias dependiendo del autor. Esas estrategias que en el futuro y en el presente incluso, les permita a los niños poder participar, poder crear conocimiento a partir de esto, de los conocimientos previos y lo que aprenden posteriormente. | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (PISA, 2007). | Se homologa la idea de competencia a la de estrategia o habilidad, pero se integra la idea de que gracias a ella se puede crear conocimiento y participar activamente.  |

|     |   |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|
| 3ro | Leer es un proceso y por lo tanto me interesa que mis alumnos puedan alcanzar pronto el desarrollo de la lectura, tener una lectura eficaz, una lectura eficiente y... que sean capaces de comprender lo que leen.  | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (PISA, 2007). | Se asocia la idea de competencia lectora, a un nivel lector superior: lectura eficaz y en donde hay comprensión total.                                       |
| 4to | La definición de competencia sería que el estudiante fuera capaz de desarrollar cierta habilidad y que la pueda aplicar en cualquier momento de su vida... es tener la capacidad de poder comprender textos, no sé, desde lo que ellos son en cualquier tipo de contexto que se les presente,...no solamente desde el punto de vista de ver cosas explicitas, sino que también y que es lo más importante a mi parecer, como la intención, no solamente el propósito. Yo creo que todo lo que ve en el mundo tiene una intención, sea una intención ideológica o política, por eso que desde ese punto de vista me parece bueno y necesario que los estudiantes desarrollen eso (competencias). | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (PISA, 2007). | Existe una idea mucho más certera respecto al significado descrito y además, le otorga un rol fundamental dentro de la construcción de un ciudadano crítico. |

**Pregunta:** ¿Cuáles son las estrategias de comprensión de lectura que son más importantes o útiles para los niños?

| Curso | Discurso   | Categorías   | Subcategorías  | Supuestos   |
|-------|--|--|--|---|
| 1ro   | Yo creo que la principal, es la fluidez como estrategia. Y eso va ir relacionado específicamente con lo que es el conocimiento del alfabeto... y ahí se va trabajando la conciencia fonológica.  | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adoptan a una variedad de textos y tareas (Pearson, Roeher, Dole & Duffy, 1992. Citado en Coronado, 2007). Relacionar C. Previos, Visualizar, Hacer preguntas, releer, subrayar información, Extraer información explícita e implícita, recontar, describir, fundamentar opiniones, comparar información, interpretar el lenguaje figurado, entre otras. | Existe una confusión entre lo que son las estrategias de comprensión de lectura y el desarrollo de aspectos asociados a la fluidez de esta, más asociados al proceso de decodificación que a la comprensión.                |
| 2do   | ...sería primordial la inferencia, que es una habilidad compleja. El preguntarse, que es una de las cosas más complicadas en relación a como trabajarlo, porque tiene relación mucho con la metacognición, como el darse cuenta de cuando no están entendiendo algo y como devolverse y poder formular una pregunta, y eso es súper difícil, y eso se logra en los niños, pero en un cierto grado, y con muy poquitos, no con todos. | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adoptan a una variedad de textos y tareas (Pearson, Roeher, Dole & Duffy, 1992. Citado en Coronado, 2007). Relacionar C. Previos, Visualizar, Hacer preguntas, releer, subrayar información, Extraer información explícita e implícita, recontar, describir, fundamentar   | Aquí el docente recalca la inferencia como una habilidad importante, así como el objetivo desarrollar habilidades que están ligadas a la metacognición, fin último de un lector experto y capaz de autorregular su proceso. |

|     |  |  |  |   |
|-----|--|--|--|---|
|     |  |  | opiniones, comparar información, interpretar el lenguaje figurado, entre otras.  |   |
| 3ro | Una de las estrategias que utilizamos por ejemplo el resumir o el destacar e ir guardando inmediatamente en su cabecita algunas palabras claves que le permitan, con esa palabra clave, entender un concepto o una oración completa. Otra estrategia que se utiliza acá por ejemplo, que tú las has visto, es la estrategia de resumir, también nos parece interesante cuando los niños aprenden a resumir empiezan a sacar información concreta evitando la información adicional o un poco más arbitraria, se van primero a lo textual y luego a lo inferencial. | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adoptan a una variedad de textos y tareas (Pearson, Roeher, Dole & Duffy, 1992. Citado en Coronado, 2007). Relacionar C. Previos, Visualizar, Hacer preguntas, releer, subrayar información, Extraer información explícita e implícita, recontar, describir, fundamentar opiniones, comparar información, interpretar el lenguaje figurado, entre otras. | El profesor destaca como importante la estrategia de resumir como una habilidad clave, habilidad que el también asocia a extraer información implícita.   |
| 4to | Obviamente, yo creo que las estrategias tienen que partir de manera más básica, más aterrizadas respecto a la lectura, en ese sentido, por ejemplo, ser capaces de identificar información. Por ejemplo, que sean capaces de identificar cualquier tipo de información que se le solicite, que sean capaces de inferir a partir de la información que tienen y esa inferencia no solo para descubrir o escudriñar lo que el autor quería decirnos, sino que también, hacer conexiones con elementos propios. O sea decir ¿Qué me                                   | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | Planes conscientes y flexibles que los lectores aplican y adoptan a una variedad de textos y tareas (Pearson, Roeher, Dole & Duffy, 1992. Citado en Coronado, 2007). Relacionar C. Previos, Visualizar, Hacer preguntas, releer, subrayar información, Extraer información explícita e implícita, recontar,  | El docente plantea una progresión de lo más simple a lo más complejo, así como plantea la importancia de la inferencia, no sólo como la capacidad de identificar lo que no está dicho, sino también como la capacidad de establecer conexiones con lo que el lector |

quiere decir también el autor a mí?... Ahora, claramente pueden ser otras cosas; identificar el propósito, que se yo, el tipo de texto que está leyendo, y que sea capaz de leer ciertas claves a partir del tipo de texto poder comprenderlo de mejor manera.

describir, fundamentar opiniones, comparar información, interpretar el lenguaje figurado, entre otras.

aporta al texto y así lograr una comprensión más profunda y que dialogue con el autor.

**Pregunta:** A su juicio, ¿Cuál es el fin de la lectura para un individuo?

| Curso | Discurso  | Categorías   | Subcategorías  | Supuestos   |
|-------|---|--|--|---|
| 1ro   | Yo creo que lo importante es la comprensión, que el niño llegue a comprender lo que este leyendo, que sea capaz de reconocer lo que leyó explicándolo con sus palabras, | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes | La lectura debe vincularse a un proyecto personal del lector, a su desarrollo, crecimiento en inserción en el mundo social. Junto a esto, supone leer para satisfacer una gran variedad de objetivos como informarse, disfrutar, comunicarse con otra persona, aprender, entre otras finalidades. (Solé, 2012) | Si se quiere, le otorga un sentido más instrumental a la lectura: comprender aquello que se quiere decir. |

|     |  |   |  |   |
|-----|--|---|--|---|
| 2do | Yo creo que el propósito principal cuando son más pequeñitos, al menos en el segundo básico en el que yo trabajo, es el que puedan disfrutar de la lectura primordialmente, para que de esta manera no lo vean de una forma tediosa o como un enemigo. | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes  | La lectura debe vincularse a un proyecto personal del lector, a su desarrollo, crecimiento en inserción en el mundo social. Junto a esto, supone leer para satisfacer una gran variedad de objetivos como informarse, disfrutar, comunicarse con otra persona, aprender, entre otras finalidades. (Solé, 2012) | Para el docente el objetivo último de la lectura debe estar ligado al goce, sobre todo en los primeros años.  |
| 3ro | Yo trabajo en un tercero básico, si tú me preguntas cual es la finalidad de la lectura, la primera debiese ser disfrutar... Y lo segundo, es que puedan comprender lo que leen, ahí están las dos grandes áreas a las que uno debe avocarse.           | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes. | La lectura debe vincularse a un proyecto personal del lector, a su desarrollo, crecimiento en inserción en el mundo social. Junto a esto, supone leer para satisfacer una gran variedad de objetivos como informarse, disfrutar, comunicarse con otra persona, aprender, entre otras finalidades. (Solé, 2012) | Fin de la lectura debe ser gozar, disfrutar de ella y luego comprenderla.   |
| 4to | Primero la función tiene que ver con un bagaje cultural, pero también tienen que ver con entretener, pero a mi parecer tiene que ver con eso, con una conexión con la cultural, pero también con una conexión humana.                                  | Percepciones respecto a las competencias de Lectura de los estudiantes. | La lectura debe vincularse a un proyecto personal del lector, a su desarrollo, crecimiento en inserción en el mundo social. Junto a esto, supone leer para satisfacer una gran variedad de objetivos como informarse, disfrutar, comunicarse con otra persona, aprender, entre otras finalidades. (Solé,       | Otorga un sentido más crítico a la lectura, la valora como fuente de preservación de la cultura, y en una segunda instancia como una fuente de entretenimiento. |

2012)

**Pregunta:** Respecto a la enseñanza de la lectura, ¿Cuál o cuáles son los modelos de la enseñanza de la lectura crees que predominan en sus prácticas de aula? ¿A cuáles te gustaría acercarte más? ¿Por qué?

| Curso | Discurso   | Categorías                                       | Subcategorías   | Supuestos  |
|-------|--|--|---|--|
| 1ro   | Si pues, con las LVA, las LC. Nosotros, yo generalmente trabajo con lo que es la LC, generalmente cuando se va a dar inicio con el trabajo de una letra que este más débil... y cuando son LVA, van a ser a nivel relacionado con algún contenido y donde voy a involucrar lo que es la estrategia, no se... voy a trabajar vocabulario, comprensión, inferencias, puedo ir trabajando preguntas, resumen. | Prácticas respecto a la enseñanza de la lectura. | Enfoque interactivo o integrado, es aquel que plantea que los niños y niñas, sin importar su condición social, o si su entorno está más caracterizado por una cultura oral que letrada, aprenden de mejor manera a leer y a escribir cuando se les ofrece desde edades muy tempranas experiencias de lectura diversas y significativas junto con la enseñanza del código escrito y el desarrollo de habilidades | Si bien el docente confunde modelo de enseñanza de la lectura con metodología de trabajo, se percibe que trabaja motivado por el enfoque integrado de lectura. |

|     |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|
|     |  |  | de conciencia fonológica (Whitehurt y Lonigan, 1998)   |  |
| 2do | Considerando el proyecto que utilizamos aquí en el colegio, que es el PEIS, en donde está este modelo de gradualidad de la responsabilidad. En primera instancia, el profesor tiene la responsabilidad de explicitar lo que va a enseñar, de modelar la estrategia que está haciendo con un texto adecuado, y ahí está el desafío de elegir que recursos pueden ser mejor para cada estrategias... | Prácticas respecto a la enseñanza de la lectura. | Enfoque interactivo o integrado, es aquel que plantea que los niños y niñas, sin importar su condición social, o si su entorno está más caracterizado por una cultura oral que letrada, aprenden de mejor manera a leer y a escribir cuando se les ofrece desde edades muy tempranas experiencias de lectura diversas y significativas junto con la enseñanza del código escrito y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (Whitehurt y Lonigan, 1998) | El modelo de gradualidad de la responsabilidad que cita el docente, hasta cierto punto se relaciona con el enfoque interactivo en la medida en que los apoyos que ofrece el profesor como modelo, guía y acompañante son similares en ambos contextos. |

|     |   |  |   |  |
|-----|---|--|---|--|
| 3ro | <p>A ver... uno siempre apoya más del constructivismo, creo que uno en la medida que aprende va haciendo su propio aprendizaje, y el hecho de ir leyendo, por eso te lo mencionaba al principio, uno va haciendo interrelaciones, va mezclando cosas en la lectura, vas evocando, vas visualizando y todo eso te ayuda a ir construyendo tu propio aprendizaje.</p>   | Prácticas respecto a la enseñanza de la lectura. | <p>Enfoque interactivo o integrado, es aquel que plantea que los niños y niñas, sin importar su condición social, o si su entorno está más caracterizado por una cultura oral que letrada, aprenden de mejor manera a leer y a escribir cuando se les ofrece desde edades muy tempranas experiencias de lectura diversas y significativas junto con la enseñanza del código escrito y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (Whitehurt y Lonigan, 1998)</p> | <p>Acá el docente cita al constructivismo como fuente de construcción del aprendizaje, sin embargo no logra hacer una vinculación clara con el enfoque que cimienta sus prácticas respecto al trabajo de la lectura. Existe confusión.</p> |
| 4to | <p>... lo que pasa es que mis clases en 4° básico muchos estudiantes ya tienen como adquiridas ciertas habilidades entonces lo que uno tiende a hacer ahora es como ejercitarlas más que, entonces si me preguntas por modelos, no sé, es un modelo obviamente basado en la enseñanza explícita de estrategias, no sé si eso tenga un nombre técnico, la verdad es que no lo sé... podría ser holístico tal vez y ahí pueda estar fallando, pero si desde trabajar con textos auténticos y que el niño descubra ciertas cosas y aplique algunas estrategias</p> | Prácticas respecto a la enseñanza de la lectura. | <p>Enfoque interactivo o integrado, es aquel que plantea que los niños y niñas, sin importar su condición social, o si su entorno está más caracterizado por una cultura oral que letrada, aprenden de mejor manera a leer y a escribir cuando se les ofrece desde edades muy tempranas experiencias de lectura diversas y significativas</p>   | <p>Aquí el profesor cita el modelo ascendente o también llamado holístico, en donde se enfatiza el proceso de construcción de significado, así mismo la enseñanza explícita de estrategias de comprensión.</p>                             |

|              |  |  |  |
|--------------|--|--|--|
| específicas. |  | junto con la enseñanza del código escrito y el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (Whitehurst y Lonigan, 1998) |  |
|--------------|--|--|--|

**Pregunta:** ¿Cuáles son los instrumentos o escenarios de evaluación que utiliza para evaluar a sus estudiantes? ¿Qué es lo que busca evaluar?

| Curso | Discurso  | Categorías            | Subcategorías   | Supuestos   |
|-------|---|-----------------------|---|---|
| 1ro   | Nosotros estamos tratando de usar lo que es la evaluación formativa, que es el conocimiento del alfabeto, eso se hace cada 6 semanas, más la fluidez lectora que es la lectura en un minuto y además estamos trabajando con las evaluaciones que se hacen en el PLP y que se hacen 3 veces al año... Hay entrega de textos con preguntas directas... Y lo otro que, que en la parte comprensiva a nivel de lectura, se va dando con preguntas y ahí en algunos casos lo estoy trabajando con la LC, en donde el alumno puede ir respondiendo a nivel de comprensión a través de dibujos, a través de completaciones de oración, para completar lo que comprende de la oración y que está relacionado con la lectura. Hay completaciones de frases o pariar e ir relacionando ideas. | Prácticas evaluativas | Prieto y Contreras (2008) señalan que es importante que se desarrollen instrumentos evaluativos de prueba escrita que den espacio a que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones con su conocimiento o experiencia. Así mismo, se plantea la importancia del uso de estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de corrección y comunicación de logros. (Medina, A. (s.f.) | Existe el uso de evaluaciones formativas que buscan reflejar el avance en los procesos de lectura de los niños, así como el uso de instrumentos de lápiz y papel con actividades de completación, dibujos, relacionar ideas, etc. |

|     |   |                       |  |  |
|-----|---|-----------------------|--|--|
| 2do | <p>...se tomaba un grupo pequeño de alumnos y se iba a un espacio que se llamaba rincón lector dentro de la sala de clases y se comenzaba a hacer preguntas acerca de las mismas estrategias, no como técnica, sino como aplicación más que nada, entonces que predicciones puedes hacer a partir de este texto y ahí poníamos unas especies de caritas a los niños que iba en conjunto con una co-evaluación y ellos marcaban cuál de esas era más pertinente a la predicción que habían hecho, si era buena o no. Eso el año pasado, pero este año siempre ha sido un poco un conflicto en relación a que igual piden nota, te piden evaluar cuantitativamente la comprensión lectora es súper complejo en relación que son procesos personales que cada niño lleva, entonces ¿cómo tu aúnas un criterio para decir; esto es un 4 esto es un 6? Eso es súper complejo. Bueno y ahora, este año, se han aplicado comprensiones lectoras con esa necesidad de poder cuantificar números... Principalmente nos centramos en estrategias que tengan relación con el SIMCE para que puedan ser un poco aporte a que es lo que se espera a nivel nacional; preguntas explícitas, implícitas y valorativas. Esas tres grandes áreas.</p> | Prácticas evaluativas | <p>Prieto y Contreras (2008) señalan que es importante que se desarrollen instrumentos evaluativos de prueba escrita que den espacio a que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones con su conocimiento o experiencia. Así mismo, se plantea la importancia del uso de estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de corrección y comunicación de logros. (Medina, A. (s.f.)</p> | <p>También existían instancias de evaluación formativa, en donde el profesor observaba y apoyaba el proceso de cada niño, sin embargo se pone en manifiesto la dificultad que representa este tipo de evaluación con la necesidad de poner calificaciones dentro del sistema escolar. Así esto ha dado paso, a la inclusión de pruebas de lápiz y papel similares a las de tipo SIMCE y que miden las habilidades que contempla esta prueba.</p> |
| 3ro | <p>Hay una prueba en donde podemos trabajar cualquier contenido, ya sea de gramática, verbos, cualquier contenido, lo que sea,</p>  | Prácticas evaluativas | <p>Prieto y Contreras (2008) señalan que es importante que se desarrollen instrumentos evaluativos</p>   | <p>Existencia de pruebas escritas de lápiz y papel, que no sólo contemplan</p>   |

|     |   |                       |  |  |
|-----|---|-----------------------|--|--|
|     | <p>siempre vienen con una comprensión de lectura, ya sea de una plana o de una plana y media, y se van haciendo preguntas eso sería un poco la prueba más estandarizada. Pero también hay otra forma en donde ellos van llenando una planilla dentro de un libro de registro que ellos tienen y van completando un registro que eso es más un reconocimiento a lo que leen más que algo punitivo, ¿cuánto leyó? ¿Cómo leyó? No nos enfocamos tanto en eso, en ese libro, si no que se controla más bien la cantidad de libros ha leído y la motivación que tiene para hacerlo, en donde se pregunta si le gustó, que le pareció, que fue lo que le gustó o lo que no.</p>   |                       | <p>de prueba escrita que den espacio a que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones con su conocimiento o experiencia. Así mismo, se plantea la importancia del uso de estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de corrección y comunicación de logros. (Medina, A. (s.f.)</p>   | <p>comprensión sino que también otras áreas del currículum (escritura; ortografía y gramática). Así mismo, existen instancias informales que buscan otorgar información al docente respecto a los hábitos y motivación a la lectura.</p>   |
| 4to | <p>Bueno, el escenario que hay es una prueba cada dos o tres semanas, en donde hay un tipo de texto que se trabaja durante esa informativa, que serían unas 6 semanas, ahí se integran 2 textos de ese tipo de texto, por ejemplo: si es narrativo, un cuento y una fábula. Yo creo que es una comprensión bien pensada o que intenta ir hacia la evaluación estandarizada del Simce, o sea es una evaluación que tiene preguntas de alternativa y una pregunta de desarrollo que implica que el estudiante de su opinión o su opinión a partir de lo que leyó, una opinión obviamente fundamentada que es lo que se pide. Pero por lo general las preguntas son dos o tres que apuntan a algo explícito y dos o tres más</p> | Prácticas evaluativas | <p>Prieto y Contreras (2008) señalan que es importante que se desarrollen instrumentos evaluativos de prueba escrita que den espacio a que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones con su conocimiento o experiencia. Así mismo, se plantea la importancia del uso de estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de</p> | <p>Acá también se observa el uso de pruebas de lápiz y papel como instancia evaluativa principal. Sobre esta hay que destacar la influencia de la evaluación SIMCE al momento de generar los instrumentos. Así mismo, es clave destacar la desconexión que siente el profesor respecto a la relación evaluación-instrucción.</p> |

que apuntan hacia identificar el propósito, en algunos casos identificar el tipo de texto, que eso en realidad tampoco es muy implícito, yo creo que algunas preguntas son inferenciales, pero siendo muy sincero el trabajo evaluativo quizá es una debilidad en cierta forma porque el texto muchas veces está basado en algún libro o en las pruebas PAC (Programa de apoyo complementario de la UCE, del Mineduc), entonces ahí igual la evaluación se podría desconectar un poco con lo que uno hace en clases.

corrección y comunicación de logros. (Medina, A. (s.f.)

**Pregunta:** Al momento de diseñar un instrumento o escenario de evaluación ¿Cuál es el referente principal que se tienen para construirla? ¿Qué es lo que orienta la construcción del instrumento?

| Curso | Discurso  | Categorías            | Subcategorías  | Supuestos  |
|-------|---|-----------------------|--|--|
| 1ro   | Bueno, hay dos que están estandarizadas: las del conocimiento del alfabeto y la de velocidad lectora. Y las fichas de lectura, van relacionadas directamente con la evaluación de preguntas que pueden ser preguntas implícitas o explícitas dependiendo del...son textos cortos, lecturas cortas que van leyendo en voz alta y luego ellos responden, entonces ahí uno va viendo si lo comprende o no lo comprende. Yo por lo menos, me preocupo que sea un ítem de lectura y unas preguntas relacionadas, son seis preguntas más o menos. | Prácticas evaluativas | Esta pregunta hace referencia a la validez de contenido que se refiere a que el instrumento utilizado tenga un correlato claro en los objetivos de aprendizaje y que el criterio externo que se busca evaluar está radicado en el diseño curricular. (Camilloni, 1998) | El referente principal para la construcción de instrumentos de evaluación de aula pareciera ser el currículum, en cuanto menciona el uso de preguntas implícitas y explícitas. |

|     |   |                       |   |  |
|-----|---|-----------------------|---|--|
| 2do | <p>No recuerdo muy bien, algo leímos de Barret, sobre la taxonomía, y ahí nos basamos por eso, en un sustento más teórico. Y también nos basamos en la experiencia de otros profesores que llevan más tiempo como..., que también es muy bueno para analizar las preguntas, si son buenas o no y que habilidad están trabajando. Es que el proyecto del colegio, eso es lo bueno que tiene, es bien amplio y flexible...Y me decía que las habilidades que considera nuestro proyecto son mucho más numerosas que las que consideran el SIMCE. Entonces la conclusión a la que se llegó fue que nosotros vamos a trabajar las habilidades del proyecto con un énfasis en las habilidades del SIMCE. Para poder responder al proyecto y a la prueba SIMCE.</p> | Prácticas evaluativas | <p>Esta pregunta hace referencia a la validez de contenido que se refiere a que el instrumento utilizado tenga un correlato claro en los objetivos de aprendizaje y que el criterio externo que se busca evaluar está radicado en el diseño curricular. (Camilloni, 1998)</p> | <p>Se valora la taxonomía de Barret (teoría influyente dentro de varias reformas curriculares en la región) como una fuente teórica para la construcción de instrumentos, así mismo, se valora como referente el proyecto usado en el colegio aunque se percibe una tensión en cuanto a un referente externo como es el SIMCE.</p> |
| 3ro | <p>A ver, se trabajan siempre con tres tipos de preguntas; las preguntas a nivel textual, lo inferencial y lo de opinión, que tiene que ver con los niños y su forma de ver ese mismo texto o la situación que les planteemos en la lectura. Son esas tres áreas y los contenidos que se estén viendo y que están relacionados...de a poco comienza ser un estilo más parecido al SIMCE, para que vayan conociendo lo que son las pruebas un poco más estandarizadas.</p>   | Prácticas evaluativas | <p>Esta pregunta hace referencia a la validez de contenido que se refiere a que el instrumento utilizado tenga un correlato claro en los objetivos de aprendizaje y que el criterio externo que se busca evaluar está radicado en el diseño curricular. (Camilloni, 1998)</p> | <p>Acá también se observa la presencia de la taxonomía como referente, así como la presencia del SIMCE como un factor de gran importancia en la construcción de instrumentos de evaluación.</p>  |
| 4to | <p>Obviamente el referente es el Simce, está claro, no puede ser de otra forma, o sea, podría ser de otra forma pero así es, ¿por qué? Porque de cierta forma uno busca entrenar al estudiante en un tipo de prueba, y para eso uno, siendo muy sincero, uno tiende a buscar un texto que este ya hecho construido con preguntas ya hechas, igual uno las</p>   | Prácticas evaluativas | <p>Esta pregunta hace referencia a la validez de contenido que se refiere a que el instrumento utilizado tenga un correlato claro en los objetivos de aprendizaje y que el criterio externo que se</p>  | <p>El docente valora al SIMCE como su principal referente a la hora de construcción de instrumentos de evaluación; se intenta</p>  |

revise, elimina alguna preguntas... El tipo de instrumento es el que apunta hacia allá, se usan alternativas y además como también el Simce les piden que escriban, uno también les pide que escriban, entonces también tiene que ver con eso... Por ejemplo añadir lo que el PLP pide, no sé, que sea capaz de inferir, de predecir... aunque igual eso es súper difícil de evaluar en una prueba escrita, el tema del propósito, de resumir, muchas de las habilidades que se enseñan acá son habilidades muy basadas en lo oral y en un trabajo que me parece más dificultoso hacerlo desde una prueba que apunte hacia el Simce, entonces por eso de cierta forma... yo trato de mezclar los dos referentes,

busca evaluar está radicado en el diseño curricular. (Camilloni, 1998)

imitar su estructura y contenido, esto se ve evidenciado en que se busca trabajar con pruebas hechas y modificadas similares a la ya citada.

**Pregunta:** ¿Cuáles son las prácticas de evaluación que usted considera que son más beneficiosas para su trabajo en el aula y para los estudiantes? ¿Qué tipos de instrumentos o escenarios evalúa positivamente? ¿Por qué?

| Curso | Discurso  | Categorías   | Subcategorías  | Supuestos  |
|-------|---|--|--|--|
| 1ro   | Las que me ayudan a hacer la diferenciación de los grupos. En estos momentos nosotros estamos aplicando la PLP, que es de fluidez, pero en el primer semestre trabajamos con el conocimiento del alfabeto, que sería el fuerte para separar a los grupos... Pero no son evaluadas con nota, son evaluaciones formativas, cuando yo los hago leer y voy como preocupándome, si es una lectura que va demasiado rápida, la velocidad se va trabajando en las estrategias, al niño lo voy corrigiendo. Pero todo esto se va haciendo antes con el grupo curso. | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | La evaluación debiese tener un sentido plural, en donde se ofrezcan oportunidades a todos los estudiantes de manifestar su nivel de construcción de aprendizajes y conceptos complejos, en donde para ello se utilicen variadas estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de | El profesor valora de mejor manera aquellas evaluaciones que le entreguen información cuantificable para diferenciar grupos de estudiantes y aquellas instancias "formativas" en donde pueda entregar retroalimentación directa a los estudiantes. |

|     |   |  |   |  |
|-----|---|--|---|--|
|     |   |  | corrección y comunicación de logros (Medina, s.f.).   |  |
| 2do | <p>Siento que una de las cosas más beneficiosas para los niños, es cuando ellos mismos autoevalúan su proceso lector, su lectura. Porque ellos piensan, eso si hay que ser muy meticulosos en el sentido que no puede ser una autoevaluación en donde tú les entregues la hoja y los criterios y ellos marquen la carita no más. Sino que tu explícales en que consiste cada cosa e ir haciéndoles preguntas, así siento que es mucho más significativo para ellos, que ellos mismo puedan valorar el proceso que están haciendo y no que tú les pongas, aunque no son cosas excluyentes.</p> | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | <p>La evaluación debiese tener un sentido plural, en donde se ofrezcan oportunidades a todos los estudiantes de manifestar su nivel de construcción de aprendizajes y conceptos complejos, en donde para ello se utilicen variadas estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de corrección y comunicación de logros (Medina, s.f.).</p> | <p>El profesor valora positivamente el uso de autoevaluaciones respecto al proceso de lectura ya que ellas facilitan al estudiante realizar una crítica más certera respecto a cómo trabaja y lo que es capaz de hacer.</p>                        |
| 3ro | <p>A ver, son varias instancias, yo creo que no hay una sola. Creo que todas estas que te he nombrado, tanto pruebas escritas, como la misma interacción que podemos tener en la oralidad con ellos hacen que la lectura sea beneficiosa. El hecho que un libro comente su libro, o lo que ha leído, en la silla del lector, como también tenemos una silla del escritor que es donde escriben... También creo que el hecho de responder una prueba escrita, también da un poco de formalidad y los acostumbra a ordenar las ideas y a imaginar, estructurar un poco el pensamiento.</p>      | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | <p>La evaluación debiese tener un sentido plural, en donde se ofrezcan oportunidades a todos los estudiantes de manifestar su nivel de construcción de aprendizajes y conceptos complejos, en donde para ello se utilicen variadas estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de</p>   | <p>El profesor valora dos escenarios de evaluación por sobre los demás; la prueba escrita y las instancias más informales de oralidad en donde el estudiante pueda expresarse de manera más libre respecto a sus impresiones sobre la lectura.</p> |

|     |   |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|
|     |   |  | corrección y comunicación de logros (Medina, s.f.).  |  |
| 4to | A ver, claramente la prueba te da un pauta, no sé si es la mejor, pero es una que está presente y va estar presente durante toda la vida del estudiante, de esa forma uno tiene como una deuda con el estudiante para que después... porque se va a enfrentar a un sistema educativo que está basado mucho en la prueba escrita y de alternativa y va ser así. Pero a mi parecer también hay una forma de evaluar que son más formativas para el estudiante y para uno, no sé, la conversación, la discusión en clases... | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | La evaluación debiese tener un sentido plural, en donde se ofrezcan oportunidades a todos los estudiantes de manifestar su nivel de construcción de aprendizajes y conceptos complejos, en donde para ello se utilicen variadas estrategias como la observación, entrevistas, proyectos, rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación que integren variados criterios de corrección y comunicación de logros (Medina, s.f.). | Principalmente se valora el uso de la prueba escrita como un instrumento al cuál los estudiantes se verán enfrentados a lo largo de su trayectoria académica, por lo tanto es rol de la “escuela” prepararlos ante ella. Así mismo, se menciona la importancia de utilizar instancias de evaluaciones formativas e informales. |

**Pregunta:** En el trabajo en el aula ¿Cuáles son los usos que se les da a los resultados de evaluación que tienen los estudiantes?

|              |                 |                   |                      |                  |
|--------------|-----------------|-------------------|----------------------|------------------|
| <b>Curso</b> | <b>Discurso</b> | <b>Categorías</b> | <b>Subcategorías</b> | <b>Supuestos</b> |
|--------------|-----------------|-------------------|----------------------|------------------|

|     |  |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|
| 1ro | <p>Como te dije, los usos que le doy a las evaluaciones PLP, y a mis evaluaciones de fluidez son principalmente para armar mis grupos de trabajo, ver a cuáles niños les cuesta más la lectura y a quienes menos.</p>  | <p>Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje</p> | <p>Según Esquivel (2009) los usos de la evaluación pueden resumirse en diagnóstica o inicial, formativa, que se da durante el proceso y finalmente, la evaluación sumativa se realiza al término de un período y tienen como principal propósito calificar el grado de logro alcanzado por los estudiantes.</p> | <p>Por lo que plantea el docente se le puede dar un uso diagnóstico, pero por sobre todo formativo a la evaluación en la medida en que le otorga información tanto a profesores como estudiantes en un determinada etapa, respecto a los aprendizajes logrados, y a si mismo posee una función reguladora en el plano pedagógico.</p> |
| 2do | <p>...ahora nosotros también hemos aplicado ensayos tipo SIMCE que también tienen algunos referentes, a partir de eso, una de las principales decisiones que nos permite tomar, es organizar grupos de trabajo con los niños para que estén en grupos similares y personalizar las necesidades de cada uno de los integrantes de cada grupo. Por ejemplo, si es que en el grupo bajo les costó un texto, la receta por ejemplo en el último ensayo, trabajamos la receta y así pueden focalizar más ayuda en aquellos que lo necesitan... Consideramos SIMCE y también usamos los resultados de fluidez, fluidez en la lectura. Que, bueno yo no sé específicamente, yo no soy muy adiestrado en el tema del lenguaje,</p> | <p>Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje</p> | <p>Según Esquivel (2009) los usos de la evaluación pueden resumirse en diagnóstica o inicial, formativa, que se da durante el proceso y finalmente, la evaluación sumativa se realiza al término de un período y tienen como principal propósito calificar el grado de logro alcanzado por los estudiantes.</p> | <p>Muy similar al profesor de primero básico, lo que acá cambia es que se usan los resultados de un ensayo SIMCE, pero los usos son prácticamente los mismos.</p>   |

|     |   |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|
|     | pero tiene una cierta relación la fluidez de la lectura con la comprensión.   |  |  |  |
| 3ro | Trabajamos con grupo diferenciado, así que es uno de los grandes indicadores que tenemos nos permite hacer grupos diferenciados, que no son grandes trabajos los que tú te llevas, generalmente se les entregan refuerzos básicos, es decir quien no está leyendo bien, que no puso atención y no fue capaz de extraer una idea lo reforzamos para que lo empiece a trabajar o no sé, la otra información que tenemos es la del data grid que es una prueba de la Universidad de Ohio, esa información que también nos dice que tanto está leyendo un niño en cuanto a los rasgos, a las características de la lectura ya sea en voz alta, en este caso es en voz alta, también te permite gestionar algunas remediales para que los alumnos mejoren. | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | Según Esquivel (2009) los usos de la evaluación pueden resumirse en diagnóstica o inicial, formativa, que se da durante el proceso y finalmente, la evaluación sumativa se realiza al término de un período y tienen como principal propósito calificar el grado de logro alcanzado por los estudiantes. | Acá el uso también es similar a los niveles anteriores, acá se menciona el uso de una batería de evaluaciones pero que forma parte de la misma prueba citada antes por los profesores (PLP), por lo tanto el uso acá también sería diagnóstica y sobre todo formativa. |
| 4to | Bueno, acá en el colegio igual hay una evaluación estandarizada en base a la batería Woodcock (Woodcock- Muñoz, 2009) y ahí hay un puntaje, que más que nada te dice quien está en riesgo y que son niños con los cuales tú vas a tener más tiempo para trabajar con ellos individualmente o en grupos diferenciales más pequeños de media hora, veinte minutos al día. También tiene que ver con la evaluación de fluidez que se hace, la evaluación formativa, la evaluación estandarizada, las dos también apuntan a lo  | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | Según Esquivel (2009) los usos de la evaluación pueden resumirse en diagnóstica o inicial, formativa, que se da durante el proceso y finalmente, la evaluación sumativa se realiza al término de un período y tienen como principal propósito calificar el grado de logro alcanzado por los estudiantes. | El docente también menciona el uso formativo que se le da a las evaluaciones periódicas que forman parte del programa utilizado, sin embargo esboza una debilidad en el aprovechamiento que se le da a las evaluaciones de aula y a las propias evaluaciones           |

|  |  |                           |
|--|--|---------------------------|
| <p>mismo a trabajar con los niños en el grupo diferencial. Las pruebas son desaprovechadas claramente en mi caso... Yo creo que la evaluación formativa nos sirve para el trabajo del estudiante que presenta problemáticas, pero no veo que la aprovechemos de una forma muy buena...</p> |  | <p>formativas usadas.</p> |
|--|--|---------------------------|

**Pregunta:** ¿Cuál es su visión sobre las evaluaciones estandarizadas como SIMCE? ¿Qué usos le da a esos resultados?

| Curso | Discurso  | Categorías  | Subcategorías   | Supuestos   |
|-------|---|---|---|---|
| 1ro   | <p>Creo que, yo no estoy muy de acuerdo. Te digo la verdad. Porque encuentro que es presionar a los niños y prepararlos para algo que muchas veces se pierde el objetivo de lo que es una lectura. Es como adiestrar como tiene que contestar respecto a lo que se le va dando, entonces ahí se mata un poco lo que es el interés por la lectura.</p> <p>Te pueden servir para verificar si hay algún grupo de alumnos que este más bajo. Pero creo que con lo que se hace, con las otras pruebas que nosotros aplicamos uno puede identificar perfectamente e ir avanzando... Yo veo que la cosa va más tranquila. Ver que se puede trabajar y que se puede hacer, y los resultados no son tan trabajados para obtener un buen resultado, sino más bien de lo que los alumnos han trabajado durante su</p> | <p>Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje</p> | <p>Acá se pregunta sobre una apreciación personal sobre un instrumento que ha ganado mucha importancia en el trabajo diario de profesores y escuelas.</p> | <p>El profesor percibe que el uso que se le da a estos resultados es un complemento para la organización en el trabajo con los estudiantes. Así mismo, siente que en la institución no se le da tanta importancia a los resultados en esta prueba, sino que pesa más el proceso de trabajo.</p> |

|     |   |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|
|     | proceso.  |  |  |  |
| 2do | Yo siento de que la prueba SIMCE, a pesar que uno lee que no es para evaluar la labor de un profesor o que se yo, siento que socialmente o en el ambiente al menos se tiende también a evaluar al profesor. A ver que también lo hizo, si lo hizo bien o si lo hizo mal a partir de los resultados de los niños y se ignora un mundo de otras cosas que influyen también en eso... nosotros, a partir de los ensayos como te decía anteriormente también le estamos dando el uso de poder organizar grupos de trabajo y utilizarlo como un referente también. | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | Acá se pregunta sobre una apreciación personal sobre un instrumento que ha ganado mucha importancia en el trabajo diario de profesores y escuelas. | El profesor tiene una visión negativa de esta prueba, en donde se usa principalmente para evaluar el trabajo de los docentes y no para apoyar su trabajo. Por otro lado, no se menciona que estos resultados se les dé un uso especial, sin embargo, plantea que los resultados de los ensayos que realizan sirven para organizar los grupos de trabajo diferenciados. |
| 3ro | Lamentablemente en Chile, estas pruebas estandarizadas no me gustan, tenemos demasiadas diferencias entre lo que son unos colegios y otros... Creo que los resultados se mal utilizan por los colegios y se hace un prestigio o desprestigio de ellos. Bueno, aquí no trabajamos el SIMCE, lo trabajamos muy poco, aquí nos interesamos más, salvo ciertas personas, que los niños aprendan y que disfruten de lo que aprenden más de que estén presionados por el uso mediático de estas pruebas... Yo creo que es un buen                                   | Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje | Acá se pregunta sobre una apreciación personal sobre un instrumento que ha ganado mucha importancia en el trabajo diario de profesores y escuelas. | El docente tiene una opinión negativa del uso que se le da a los resultados del instrumento; siente que es un instrumento que discrimina, que categoriza y expande las brechas entre los colegios. Por otro lado, percibe que la institución se le da una importancia  |

|     |  |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|
|     | <p>indicador, que nos sirve para ver en donde estamos en qué nivel, si subimos, si bajamos. Es un poco la meta de superación que tenemos con nosotros mismos y como estamos trabajando en el primer ciclo básico. Aquí se usa bien, aquí no es punitivo, aquí no castigamos a los alumnos que obtienen menos de 300 puntos, sino que se buscan formas de que esos resultados suban.</p>  |   |   | <p>mesurada, como un indicador que ayuda a evaluar los logros, pero que no tiene consecuencias negativas ni para profesores ni estudiantes.</p>   |
| 4to | <p>Bueno, el Simce yo creo que desde el punto de vista, según su definición no es, el Sistema de Medición de la Calidad, no creo que sea una calidad educativa amplia, esta sesgada, politizada y actualmente basada mucho en una relación económica entre el profesor y su empleador, por lo tanto me parece se perdió totalmente el foco, por lo que se modifica o se elimina, no cumple el rol que debe cumplir, porque lo que ha hecho es convertir en puntos la calidad y convertir ciertas prácticas o premiar ciertas prácticas que para mí no son las mejores; el entrenamiento excesivo, la discriminación con los estudiantes con NEE, que quiebre relaciones de trabajo, de trabajo en equipo... yo creo que el Simce igual es un indicador que uno debe tomar en cuenta, porque me parece que las personas que están detrás deben tener idea de educación y de lo que es leer bien o comprensión lectora, por lo que en ese sentido creo que tampoco es tan malo, por lo que se debe tomar y</p> | <p>Percepciones de la Evaluación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje</p> | <p>Acá se pregunta sobre una apreciación personal sobre un instrumento que ha ganado mucha importancia en el trabajo diario de profesores y escuelas.</p> | <p>Acá existe una visión muy crítica y profunda sobre el SIMCE; se cuestiona su relevancia, los efectos que tiene en la relación profesor-empleador, el efecto que ha tenido en homologar puntajes con calidad y la influencia en muchas prácticas negativas dentro del aula. También desliza la idea de que uno de los usos que se le da en la institución se vincula con el mejoramiento de prácticas pedagógicas, dejando entrever que también el SIMCE ha ganado importancia en los últimos años.</p> |

analizar cómo se hace, analizarlo con respecto a tu grupo de estudiantes y analizarlo como una tarea y no como un castigo a mi parecer.

**Pregunta:** ¿Cómo evaluaría sus conocimientos y competencias en el área de la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades? ¿Por qué?

| Curso | Discurso  | Categorías                                      | Subcategorías  | Supuestos  |
|-------|---|---|--|--|
| 1ro   | Ya, una de las cosas que yo considero como debilidad, es poder hacer algún tipo de rúbrica. Yo encuentro que eso de repente me cuesta, pero también tengo el apoyo de otros profesores que es muy significativo, pero personalmente ir determinando los tramos, eso yo lo encuentro que a mí me ha costado un poco... (Respecto a la pruebas) Eso es más cotidiano. Eso va relacionado con la parte de responder y que va relacionado con el texto de la lectura. | Competencias de los profesores sobre evaluación | Acá se pregunta sobre una valoración personal respecto a las competencias en el ámbito de la evaluación. | Curiosamente el profesor manifiesta una debilidad en la construcción de instrumentos de evaluación que constantemente se utilizan para evaluar formativamente a los estudiantes, así mismo, expresa mayor facilidad y recurrencia a la hora de construir pruebas, mientras que manifiesta que el trabajo en equipo es un gran apoyo. |
| 2do   | Yo siento que me falta mucho todavía, mucho por aprender acerca de instrumentos de evaluación y cómo poder evaluar un proceso que es personal, eso a mí me genera conflicto   | Competencias de los profesores sobre evaluación | Acá se pregunta sobre una valoración personal respecto a las competencias en el ámbito                   | El profesor expresa cierta debilidad en el área, cierta tendencia a replicar la prueba como  |

|            |   |  |   |  |
|------------|---|--|---|--|
|            | <p>en el sentido que los profesores tendemos llevar a una prueba de lápiz y papel. Siento que debe haber más alternativas que resulten más pertinentes a un proceso personal. Y en eso ahí yo tengo un desafío de investigar más acerca de instrumentos de evaluación y de otras taxonomías que deben existir... No dentro del proyecto. En las capacitaciones de lenguaje que nos hacen, no. Pero en la realidad cuando te piden nota, se tiende a la prueba, aunque se sabe que tenemos una base que... en nuestras capacitaciones que no nos llevan a eso al menos.</p>  |  | <p>de la evaluación.</p>  | <p>instrumento válido de evaluación, pero al mismo tiempo manifiesta un interés por mejorar para aplicar métodos de evaluación que concuerden de mejor forma con el proyecto que se trabaja en la institución.</p>   |
| <p>3ro</p> | <p>Siento que cada vez estamos mejorando los instrumentos que tenemos de evaluación, que cada año le ponemos un poquito más de tino y hacemos un instrumento que sea un poquito más asertivo para la edad. Cuando por ejemplo, no le poníamos el objetivo, aunque sabíamos que era necesario, creíamos que era de perogrullo ponerle un objetivo a la prueba, ahora se lo escribimos, está tácito, está claro lo que el alumno debe poner en tal o cual prueba, es decir “responde en cuanto a estos parámetros” y va guiando al alumno y lo va haciendo estar seguro de lo que va respondiendo... ¿Qué es lo que nos falta? Leer más, nos falta mucho tiempo para leer y disfrutar de la lectura constructiva a nosotros los profesores en general. El nivel en el que trabajo es un buen nivel y que apoya mucho, yo por ejemplo soy el que manejo más el</p> | <p>Competencias de los profesores sobre evaluación</p> | <p>Acá se pregunta sobre una valoración personal respecto a las competencias en el ámbito de la evaluación.</p> | <p>El profesor observa una constante evolución en sus prácticas evaluativas, como el hecho de incorporar los objetivos a cada evaluación, así mismo plantea que es importante que exista un mejor trabajo en equipo al respecto, que el grupo de profesores se involucre un poco más en lo que hacen los demás en las diferentes áreas curriculares.</p> |

|     |   |  |   |  |
|-----|---|--|---|--|
|     | <p>lenguaje y falta una cosa más mancomunada, que sea más en conjunto, que tú puedas, no sé, si yo estoy trabajando lenguaje que algunos me apoyen, si hay otro colega trabajando en matemática, que los demás lo apoyen.</p>   |  |   |  |
| 4to | <p>Yo creo que, las competencias uno las tiene, no siempre uno le saca el partido a eso, yo creo en algunos casos los temas rutinarios o apurarse con los contenidos, en cuarto básico la carga de contenidos es alta, entonces uno tiende a que la evaluación tampoco sea tan larga, porque tienes que evaluarla rápido, tienes que sacar promedios. Yo creo que en cierta forma lo que uno hace no es todo lo que se podría hacer, en mi caso. Yo creo que uno teniendo la noción de saber hacia dónde apunta lo que uno está enseñando uno puede evaluarlo bien, entonces muchas veces uno puede ver pruebas en donde lo que evalúa la prueba no es lo que el profesor quería enseñar, entonces en ese sentido, mi fortaleza es darme cuenta que es lo importante de lo que uno quiere enseñar, aunque claramente, insisto en eso, no creo que siempre la plasme. En mi caso no siempre se plasma eso, privilegiando la eficiencia, el tiempo y la revisión.</p> | <p>Competencias de los profesores sobre evaluación</p> | <p>Acá se pregunta sobre una valoración personal respecto a las competencias en el ámbito de la evaluación.</p> | <p>Si bien el profesor destaca el hecho de tener los conocimientos y las competencias para construir cualquier tipo de instrumento y que muchas veces se hacen buenas cosas, también destaca que hay factores que conspiran en contra de la calidad de los instrumentos que realiza como la eficiencia, el tiempo y la revisión.</p> |

**Pregunta:** En su trabajo profesional dentro de la institución ¿Es factible emprender alguna estrategia de mejora o de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Y específicamente en sus prácticas evaluativas

| Curso | Discurso  | Categorías                            | Subcategorías  | Supuestos   |
|-------|---|---------------------------------------|--|---|
| 1ro   | <p>Yo creo que sí, de partida yo fui una de las personas que cuando partimos con el PEIS (Proyecto Educativo Integral SEDUC), encontramos que era una locura, pero bueno, las innovaciones me gustan, eso es verdad. Y siempre incluso antes de partir con el PEIS, lo que es el trabajo grupal, trabajo en equipo, yo muchas veces lo hice, porque fue lo que a mí me enseñaron en la universidad, entonces venía con ese entusiasmo. Pero llegar aquí que era una educación muy tradicional, eso para mí fue más “fome”, y te digo, uno se contagia, fueron más de quince años con un sistema totalmente rígido en donde no había una diferenciación, en cambio cuando llegó el PEIS, que luego cambio y todo, ahí la cosa fue distinta y ahí yo sentí que realmente se tomaba más en cuenta al niño.</p> <p>También, a nivel de lectura yo siempre fui poco partidario de una evaluación que sea a nivel de nota...Porque era memorístico, en cambio hoy tú le puedes preguntar al niño, él puede hacer una relación, puede contar con sus palabras. Eso va cambiando y se va motivando el niño, antes se aburría y no importaba no más.</p> | Capacidad de autogestión o innovación | La pregunta hace referencia a una característica de la cultura escolar y a la capacidad de apertura y/o libertad que se le otorga al docente para buscar estrategias de innovación o mejora, por lo que aquí también se haya un factor subjetivo de por medio. | <p>La visión del profesor es positiva al respecto: el siente que en el colegio hay espacio para innovar, y que incluso los cambios son promovidos desde la institución. Así mismo, deja en claro que el peso institucional y de la cultura predominante “contagia” cualquiera sea el matiz.</p> <p>En cuanto a la evaluación existe la misma sensación, de que hay libertad y se puede hacer cosas nuevas, aunque persiste la “atadura” de la nota.</p> |

|     |   |                                       |  |   |
|-----|---|---------------------------------------|--|---|
| 2do | Por supuesto que sí. Yo siento que el conocimiento no se estanca, siempre hay autores que están investigando cosas o instrumentos que puedan salir más novedosos y ahí esta nuestro papel como profesionales, de cómo nosotros como profesores, ir investigando y no quedándonos en lo que ya está y en lo que siempre hemos usado porque es súper cómodo, pero hay que salir de ahí y ampliarse a las cosas.   | Capacidad de autogestión o innovación | La pregunta hace referencia a una característica de la cultura escolar y a la capacidad de apertura y/o libertad que se le otorga al docente para buscar estrategias de innovación o mejora, por lo que aquí también se haya un factor subjetivo de por medio. | El docente también expresa que existe libertad, al mismo tiempo que le otorga cierto nivel de obligatoriedad al hecho de que los docentes innoven y no se queden en la comodidad.   |
| 3ro | Yo siento que una ventaja de trabajar acá es que siempre te dan mucha libertad, en ese sentido para mejorar siempre. En todas las instituciones siento que uno está sujeto al parecer de las jefaturas, pero aquí siempre te están dando espacio para ampliar el campo de mejora, ya sea comprándote material, apoyándote con bibliografía, ya sea generando reuniones de gestión. Un director o subdirectores que están centrados en los resultados que se obtienen o jefes de ciclo que están siempre conversando contigo respecto de los resultados y de también del proceso en general más que del resultado... | Capacidad de autogestión o innovación | La pregunta hace referencia a una característica de la cultura escolar y a la capacidad de apertura y/o libertad que se le otorga al docente para buscar estrategias de innovación o mejora, por lo que aquí también se haya un factor subjetivo de por medio. | También se expresa una sensación de apertura frente a la innovación que es muy bien valorado por el docente. Acá el percibe que hay un interés institucional por hacer las cosas bien, profundizar el trabajo y cambiar lo que sea necesario cambiar. |
| 4to | Hay una libertad hasta cierto punto, es que en cuarto básico esta la libertad total, creo que hay una confianza absoluta en las capacidades de mi persona y de los profesores con los que trabajo, creo que eso nos lo han hecho saber nuestros coordinadores y jefes, claramente se nos  | Capacidad de autogestión o innovación | La pregunta hace referencia a una característica de la cultura escolar y a la capacidad de apertura y/o libertad que se le otorga al docente para buscar estrategias de  | Si bien acá, se rescata la idea de que existe libertad y confianza en el trabajo de los docentes, también se deja en claro que existen mecanismos establecidos que limitan  |

exige también que las pruebas también apunten hacia un estándar Simce, en ese sentido es una libertad a medias, pero tampoco creo que estemos obligados como tal vez podría ser en otros lugares, igual hay como libertad en que uno puede evaluar de otras maneras, sin embargo, igual hay cultura que no está escrita y hay cosas que uno no puede hacer. Si uno le gustaría hacer una prueba de un libro, tal vez uno sería criticado rápidamente por eso, porque hay toda una idea si un niño lee un libro y uno lo evalúa como que está mal dentro del primer ciclo, entonces también creo que hay una cultura o prácticas que no están escritas. Pero hay una libertad en donde uno podría emplear una mejor evaluación, y creo que el profesor no siempre las aprovecha...

innovación o mejora, por lo que aquí también se haya un factor subjetivo de por medio.

el trabajo docente; acá se menciona el hecho de que las pruebas deban ser moldeadas bajo un modelo SIMCE y que hay prácticas de evaluación que no se adscriben al modelo de enseñanza de la lecto-escritura que trabaja el colegio. Finalmente, el profesor también expresa que el docente no siempre utiliza adecuadamente la libertad existente para mejorar los instrumentos de evaluación.

**Pregunta:** De parte del equipo de gestión pedagógica del establecimiento, ¿Qué medidas se implementan para acompañar la labor pedagógica de los docentes?

| Curso | Discurso  | Categorías                                    | Subcategorías  | Supuestos   |
|-------|---|---|--|---|
| 1ro   | Yo diría que nosotros más que nada a nivel de formación que nos van entregando, estas mismas capacitaciones, y lo otro es que en el mismo equipo hay profesores que te van ayudando, o sea, “¿esta cosa cómo la vamos a hacer?”, entonces también hay mucho | Prácticas de gestión pedagógica institucional | Tomando como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se propone; Generar instancias de reflexión | El profesor manifiesta que hay un interés por apoyar el trabajo formativo que realizan los docentes, mientras que el acompañamiento |

|     |   |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|
|     | <p>trabajo en equipo a nivel de compartir lo que cada uno va sabiendo y que no se guarda, por lo menos a nivel nuestro, no queda tan a la reserva de que esto lo hago yo y punto, sino que se puede compartir. Creo mucho en la conversación del equipo para poder desarrollar el trabajo frente a los niños.</p> |  | <p>docente en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje.</p>  | <p>pedagógico recae en el trabajo del equipo de profesores del nivel en el que se desenvuelve.</p>   |
| 2do | <p>La observación de clases, las retroalimentaciones y las capacitaciones que nos dan, al menos en dos años del proyecto.</p>   | <p>Prácticas de gestión pedagógica institucional</p> | <p>Tomando como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se propone; Generar instancias de reflexión docente en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje.</p> | <p>Se mencionan diversas estrategias de acompañamiento como las observaciones con su respectiva retroalimentación, así como las capacitaciones que se les dan por dos años a los profesores que llegan a la institución.</p> |

|     |   |   |  |   |
|-----|---|---|--|---|
| 3ro | <p>Siempre está la conversación directa, yo creo que eso es lo que garantiza la confianza que se tiene, en que si uno pide ayuda la va a tener, en que si uno tiene que hacer un comentario con franqueza de que algo resultó o no resultó también se dice, ambas tienen que ser. No todo resulta como uno quisiera, se desaprovecha mucho material, también nos mandamos muchos condoros pero esta la confianza para hacerlo. Las críticas en general, las que van un poco acorde a lo que se hizo y también a lo que se tiene que modificar. Están los despachos que tú tienes con tu coordinador académico o con tu jefe de formación, con tu coordinador de ciclo, que de todas maneras es una buena instancia para conversar de estas cosas. Esta el interés que ellos mismos tienen en saber cómo nos va, creo que eso también es importante y el sentirse escuchado. Además por supuesto lo que ya te mencionaba; esto seguimientos académicos, reuniones por nivel que ocurren dos veces por semana, que es súper bueno hacerlas y que nos gustaría hacerlas más, pero tampoco se pueden, el hecho de reunirte con tu grupo y decir “ya, esto funcionó y esto no funcionó</p> | Prácticas de gestión pedagógica institucional | <p>Tomando como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se propone; Generar instancias de reflexión docente en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje.</p> | <p>El profesor manifiesta como clave una serie de instancias de conversación informales pero institucionalizadas en donde las personas encargadas de la gestión conversan sobre distintos temas con los profesores, en donde también se critica de buena forma lo que se hace en el terreno pedagógico. Así mismo se menciona que es clave el trabajo y la conversación con el resto de los miembros del nivel.</p> |
| 4to | <p>Creo que al equipo de gestión, a los coordinadores, existe una retroalimentación que podría ser mayor claramente. Pero yo creo que falta meterse las manos más en el</p>   | Prácticas de gestión pedagógica institucional | <p>Tomando como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se</p>   | <p>El docente realiza una crítica fuerte argumentando que el acompañamiento a la</p>  |

barro, pero no creo que lo hagan de mala voluntad o por falta de conocimiento, creo que también tiene que ver con que en este colegio hay ciertas cosas que a veces se privilegian más que otras, a veces es más importante la preparación de la primera comunión, excesivamente con el tiempo que se le otorga a eso, que por ejemplo el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento crítico. Aunque también se han hecho cosas para mejorar... a ver lo que creo que aquí pasa mucho, es que se le entregan herramientas a las personas que es un curso de dos años y que claramente es una inversión del colegio hay personas que te van a ver tus clases por un tiempo, pero después de ese tiempo, dicen "ya tú lo hiciste bien o lo hiciste mal" no sé, y en mi caso, según lo que me decían parece que lo hice bien, pero después ya parece que hay libertad total, como que dejaron de guiarte, por eso en cierta forma a mí me parece que el problema del colegio es ese, que se invierte muy fuerte en una persona por dos años y después esa persona ya da una prueba después y esa persona está certificada para siempre, y a mi parecer eso igual es erróneo, yo creo que los equipos de gestión deberían nivelar por ejemplo en todos los cursos los enfoques que el currículum necesita por así decirlo, para que el próximo profesor lo reciba. Ahora creo que en lenguaje el colegio tiene la suerte de que la

propone; Generar instancias de reflexión docente en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje.

labor docente es muy circunstancial y que se concentra durante los primeros dos años en la institución, y que luego de eso el trabajo descansa mucho en el profesor, se le deja sólo. Así también, expresa que el carisma formativo de la institución toma un protagonismo exacerbado quitando importancia y tiempo al desarrollo de habilidades avanzadas.

mayoría de los profesores va para el mismo lado, porque han aprendido lo mismo, van para el mismo lado.

**Pregunta:** ¿Existen retroalimentaciones respecto al trabajo que realizan, y específicamente en sus prácticas evaluativas?

| Curso | Discurso   | Categorías                                    | Subcategorías  | Supuestos  |
|-------|--|---|--|--|
| 1ro   | Yo creo que sí, nosotros los hemos notado. Porque una de las cosas que a mí me pasó este año fue que el coordinador de primero y segundo básico hace observaciones de clase y en una de las cosas que yo me di cuenta, en la LVA, yo llegaba al vocabulario de una palabra y había mucho desorden, para el niño era como cortar la lectura, y ahí yo me di cuenta, yo tengo la organización, empiezo a leer, explico la estrategia que vamos a hacer y hay un desorden. Una sugerencia que me hicieron era no tener el significado de la palabra en la planificación, sino que en la misma palabra pero por detrás... Ahora, yo creo que sobre todo a nivel de primer ciclo hay aportes, por lo menos en las reuniones que hemos tenido de planificación, el coordinador siempre está haciendo algún aporte, haciendo sugerencias, si ve que algo no está bien también lo dice. Yo creo que hay aporte, hay apoyo de parte de ellos.<br>(Respecto a las evaluaciones) Cuando ellos | Prácticas de gestión pedagógica institucional | Volviendo a utilizar como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se propone; Generar instancias de reflexión docente en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje. | Existe una visión muy positiva respecto del profesor ante el apoyo y la retroalimentación entregada en este caso, por el coordinador académico a cargo del trabajo de primero y segundo básico. Al respecto, se menciona una sugerencia específica que se tradujo en una mejora en la realización de una estrategia de lectura, así como en las propias planificaciones de aula. En contraste, se puede notar que en las evaluaciones esta presencia es un poco más débil. |

|     |   |   |  |   |
|-----|---|---|--|---|
|     | ven, no sé, que algo está muy largo, ellos lo dicen, sí, hay apoyo  |   |  |   |
| 2do | No tanto respecto a las prácticas de evaluación, pero si en la implementación de las clases, por parte de las coach del proyecto y de parte de la coordinación, que nos retroalimenta periódicamente de cada dos semanas... Yo creo, no sé. No sabría darte una razón del por qué. Al menos, por la misma explicación que te daba en un inicio porque es muy complejo llevarlo a una evaluación en un proceso que es personal, yo quizá lo atribuyo a eso, tal vez puedan existir otras razones que quizá desconozca, quizá no hay tanto interés en eso, pero la verdad es que lo desconozco. | Prácticas de gestión pedagógica institucional | Volviendo a utilizar como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se propone; Generar instancias de reflexión docente en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje. | Acá también se evalúa positivamente el acompañamiento de las coach PEIS (profesionales que trabajan desde la corporación dueña de los colegios) y también de los coordinadores, mencionando particularmente las retroalimentaciones que realizan a las planificaciones de aula. Por otro lado, también se menciona cierta debilidad en las retroalimentaciones a los instrumentos de evaluación usados. |
| 3ro | Con el tema de las planificaciones, cuando tu entregas una planificación vienen críticas de esa planificación y esas críticas, hacen que tú a la siguiente puedas tomar en consideración esos argumentos que te dan, no sé, por ejemplo que fueron demasiados contenidos los que se estaban viendo en la semana y eso significaba que las cosas se estaban viendo demasiado rápido, o por ejemplo que   | Prácticas de gestión pedagógica institucional | Volviendo a utilizar como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se propone; Generar instancias de reflexión docente en torno a las prácticas pedagógicas y su  | Acá también se menciona un acompañamiento más presente del coordinador de 3ro y 4to en cuanto a retroalimentar y hacer sugerencias de mejora a las planificaciones de aula, hecho que es muy  |

utilicen este recurso o que bien que estas utilizando tal o cual material o los links que mandamos a la casa como tareas que son páginas de internet, en donde el coordinador académico sabe en lo que estas y te lo está retroalimentado eso indica que hay una buena disposición a abrir los caminos de trabajo con el equipo y esa crítica se recibe en general para los cinco (miembros del equipo de trabajo)... De eso no hay tanto, si esta cuando tu mandas a imprimir una prueba, entre el grupo de trabajo lo criticamos bastante, por lo que cuando se va a impresión, a fotocopiar y antes de llegar a la imprenta, pasa por el coordinador académico y ahí te da algunas sugerencias, pero después si se aplicó y como se aplicó ahí es distinto. Es territorio del profesor en sí, ahí siento que estamos un poco cojos y puede ser trabajado de mejor forma... en el fondo falta que nos preguntasen; A ver, ¿les resultó o no les resultó? ¿Este ejercicio les salió bien? ¿Consiguieron lo que querían? Ahí no hay demasiado comentario posterior, si en evaluaciones estandarizadas como ensayos SIMCE que se aplica una o dos veces al año acá, que no es más que eso con el tema SIMCE, que ahí si hay un análisis, ahí una mayor preocupación. Pero en general en las pruebas confían mucho en lo que es el profesionalismo, pero también es necesario que nos critiquemos en ese aspecto, ahí

incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje.

valorado y bien recibido por los profesores del equipo. Paralelamente, también se desliza una debilidad en las retroalimentaciones en la evaluación, en donde el peso cae principalmente en el equipo de trabajo, hecho que se adjudica a la confianza que hay hacia el grupo de profesores, aunque también se manifiesta que existe mayor preocupación en el monitoreo de resultados en los ensayos Simce que comienzan en 3ro.

|     |  |   |  |   |
|-----|--|---|--|---|
|     | estamos un poco cojos.   |   |  |   |
| 4to | Yo creo que no, eso es lo más débil. Salvo en cuarto básico con los ensayos Simce, como que ahí hay preocupación, claramente un ensayo Simce tiene más valor que una prueba de lenguaje, además en las pruebas de comprensión lectora, en la prueba de lenguaje en sí, no siempre hay una retroalimentación previa, no siempre, por lo general uno a veces pasa las pruebas hacia la imprenta y el coordinador nunca las vio, en otros casos si las ve o las ve posteriormente. Pero yo creo que la retroalimentación fue en base a los resultados no es un trabajo sistemático, yo creo que se da salvo en Simce, ahí si es sistemático ahí si se preocupan, pero tampoco es tan fuerte, tal vez se podría pensar más que en los resultados, en los tipos de preguntas y que ese coordinador llevara esas preguntas hacia el coordinador de NB1 y le dijera “sabes esto es en lo que están fallando los niños en cuarto”... la retroalimentación existe, pero debería apuntar más hacia lo pedagógico, más hacia las estrategias de trabajo a mi parecer. | Prácticas de gestión pedagógica institucional | Volviendo a utilizar como referente el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005) en su eje de Gestión Pedagógica, al respecto se propone; Generar instancias de reflexión docente en torno a las prácticas pedagógicas y su incidencia en los resultados, asegurar la articulación entre los objetivos curriculares y los aprendizajes de los estudiantes, asegurar mecanismos para sistematizar información cuantitativa y cualitativa de la implementación curricular y los resultados de aprendizaje. | El profesor observa una debilidad específica en esta área; muchas veces los instrumentos de evaluación no son revisados ni retroalimentados por el equipo de gestión, por lo que existe mucha libertad al respecto, a su vez, en la evaluaciones tipo ensayo SIMCE se observa un trabajo más sistemático enfocado al logro de resultados y a la sistematización de información cualitativa, pero no tanto en lo pedagógico o en cómo mejorar esos resultados. |

## 9.4. Observaciones de clases

### 9.4.1. Formulario de validación del instrumento para observación de clases.

#### Formulario para la validación del instrumento por juicio de experto

|  |   |
|--|---|
| <b>Presentación:</b>   |   |
| El formulario que a continuación se presenta, tiene por objetivo recabar los aspectos a mejorar, producto de la evaluación realizada por usted a los criterios y descriptores que requieren su validación. |   |
| Lea cada uno de los ítems planteados y luego registre sus observaciones (si es que las hubiese), empleando la tabla habilitada para ello.  |   |
| Consigne todos los aspectos que le parezcan relevantes para mejorar la calidad del instrumento.  |   |
| <b>I. Identificación del juez experto</b>  |   |
| <b>Nombre del evaluador:</b>   | <b>Gabriela Barra</b>   |
| <b>Grado académico más alto:</b>   | <b>Doctora en Educación</b>                                   |
| <b>Especialización:</b>  | <b>Lenguaje y Alfabetización</b>                              |
| <b>Instrumento que evaluará:</b>   | <b>Pauta de observación de clases (dónde está el nombre?)</b> |
| <b>Fecha de la evaluación:</b>   | <b>22 de Noviembre de 2015</b>                                |

| II.   |  | III. Evaluación del instrumento  |    |   |
|---|--|--|----|---|
| Subdimensión: Implementación curricular   |  | Comentarios sobre el ítem  |    |   |
| <b>Ítem 1:</b> Incluye aquellas condiciones del aula, dinámicas de la clase, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en ella, y que promueven que los aprendizajes contenidos en el currículum sean logrados por todos los estudiantes en forma oportuna. |  | <b>Si dices incluye en un comienzo, está demás el “que puedan apreciarse en ella”.</b> |    |   |
| Criterio  | Descriptor   | Marque con una X si hay relación entre criterio y descriptor                           |    | Si no hay relación comente su apreciación |
|   |  | Si   | No |   |
| 1. La clase desarrollada es concordante con el objetivo de  | 1.1. Se observa coherencia entre lo planteado en la planificación y el | x  |    | Está demás “de la clase”                  |

| aprendizaje planificado.  | objetivo para la clase.   |                            |  |  |
|---|---|----------------------------|--|--|
| 2. Tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades que se desarrollarán, se comunican a los estudiantes en un lenguaje claro para su edad.  | 2.1. El profesor menciona a los estudiantes cual es el objetivo de la clase y que es lo que harán para lograrlo.  | X                          |  |  |
| 3. El docente formula preguntas desafiantes durante el desarrollo de la clase, que estimulan en los estudiantes alguna de las siguientes habilidades: reflexión, análisis crítico, indagación o aplicación de los contenidos que se están trabajando. | <p>3.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Les parece importante que tengamos acceso a leyenda y mitos de las primeras civilizaciones? ¿Por qué?</p> <p>3.2. El docente realiza preguntas de análisis crítico como: ¿Qué estrategia de <u>lectura</u> podemos usar en esta situación de lectura?</p> <p>3.3. El docente realiza preguntas de indagación o aplicación como: ¿Qué creencias de las primeras civilizaciones de</p> | <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> |  | <p>En el criterio 3, especifica si esperas que estas preguntas sucedan al inicio, en el desarrollo o como cierre de la clase... O "durante todo el desarrollo de la clase, incluyendo el inicio y el cierre"</p> <p>3.1 al final, agrega la pregunta ¿por qué? Y así la transformas en una pregunta argumentativa y no en una pregunta de sí/no, como está ahora.</p> <p>3.2. Estrategia de "lectura" o estrategia de "comprensión"?</p> |

|  | América se mantienen hasta hoy? ¿Dónde las vemos?   |   |           |  |
|--|---|---|-----------|--|
| <b>Subdimensión: Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>   |   | <b>Comentarios sobre el ítem</b>                                    |           |  |
| <b>Ítem 2:</b> Incluye aquellas condiciones, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en el aula destinadas a observar, supervisar y evaluar el trabajo de sus estudiantes. Considera el aprovechamiento de distintas oportunidades durante la clase y el uso de diversas fuentes de información con el fin de monitorear el proceso de aprendizaje en todos los estudiantes. |   |   |           |  |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>   | <b>Marque con una X si hay relación entre criterio y descriptor</b> |           | <b>Si no hay relación comente su apreciación</b>   |
|  |   | <b>Si</b>   | <b>No</b> |  |
| 1. Durante la clase el docente incluye preguntas que abordan conocimientos previos o contenidos revisados en clases anteriores.  | 1.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Les parece importante que tengamos acceso a leyenda y mitos de las primeras civilizaciones?                     |   | x         | La pregunta 1.1 no busca “abordar conocimientos previos” ni “contenidos revisados en clases anteriores”: “¿Qué leyenda, de todas las que hemos estudiado hasta ahora en la unidad, es la que más les ha gustado? ¿Por qué?”<br>“¿Qué leyenda revisamos la clase anterior? ¿Qué trabajo hicimos a partir de esa leyenda? ¿entonces con que debiésemos comenzar nuestra clase de hoy?” |
| 2. Durante el desarrollo de la clase, el docente hace preguntascircula por la sala para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados a nivel individual.   | 2.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita vincular con aprendizajes ya trabajados o experiencias personales vinculadas al tema de la clase. |   | x         | El descriptor 2.1 se relaciona más con el criterio 1, ya que habla explícitamente de “experiencias personales vinculadas al tema de la casa” (conocimientos previos).<br>El criterio 2 debiera observarse a través de un descriptor que tuviera que ver más con preguntas de monitoreo más cercanas e individuales y del proceso   |

|   |   |          |  |   |
|---|---|----------|--|---|
| <p>3. Al hacer preguntas, el docente da iguales oportunidades a todos los estudiantes para responderlas.</p>                  | <p>3.1. El docente promueve la participación de diferentes niños e incentiva a los más retraídos a involucrarse en la clase, de manera que participe la mayor cantidad de estudiantes en la clase. Usa estrategias de manejo de grupo que le permiten dar la palabra en forma equilibrada dentro del grupo, intencionando la participación de diferentes niños e incentivando a los más retraídos a involucrarse en la clase.</p> | <p>x</p> |  | <p>Te redacté el descriptor 3.1 de nuevo solo para hacerlo más específico y observable.</p>   |
| <p>4. El docente ofrece espacio para dudas y preguntas de los estudiantes y las aclara o responde.</p>                        | <p>4.1. Pregunta a los estudiantes si han entendido, si necesitan aclarar algo y les responde de manera oportuna y clara cuando lo requieren.</p>   | <p>x</p> |  |   |
| <p>5. Si las respuestas de un estudiante son incorrectas, se usan como un recurso de aprendizaje en lugar de descartarse.</p> | <p>5.1. Se valora el error como un paso importante en el aprendizaje, así mismo, se les anima a los estudiantes a que sigan participando en la clase.</p>   |          |  | <p>5.1 Cómo “se valora el error”.? No creo que lo felicite cuando se equivoca...<br/>Yo creo que puede redactarse como “hace preguntas que permiten al alumno darse cuenta de su error y construir aprendizaje sobre él... o algo así... además de animarlo a que siga participando</p> |

| 6. Durante el cierre de la clase, el docente promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido.  | 6.1. Realiza un cierre en su clase y realiza preguntas metacognitivas a los estudiantes como:<br>¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo lo lograron? ¿Creen que les puede servir? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué? | x   |           |  |
|--|---|---|-----------|--|
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |   | <b>Comentarios sobre el ítem</b>                                    |           |  |
| <b>Ítem 3:</b> Antes de la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán. |   |   |           |  |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>   | <b>Marque con una X si hay relación entre criterio y descriptor</b> |           | <b>Si no hay relación comente su apreciación</b> |
|  |   | <b>Si</b>   | <b>No</b> |  |
| 1. El docente activa los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes en relación al texto que leerán.  | 1.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita relacionar el contenido del texto con sus experiencias personales.  | X   |           |  |
| 2. El docente fomenta la formulación de hipótesis respecto al contenido y tipo de lectura  | 2.1. El profesor muestra el texto e ilustraciones (si las tuviese), presenta las características del libro, títulos, portada, páginas, etc.   | X   |           |  |

| considerando elementos constitutivos del texto empleado.   | 2.2. El profesor incentiva a los estudiantes a que formulen hipótesis respecto a la lectura considerando lo que han visto. | X  |    |   |
|--|--|--|----|---|
| 3. El docente hace explícito los objetivos que guían la lectura.   | 3.1. El docente presenta, explica y/o escribe los objetivos que orientan la lectura de ese texto en esas circunstancias.   | x  |    |   |
| 4. El docente explica y fomenta el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura.   | 4.1. El docente explica alguna estrategia de lectura a usar durante esa clase.   | X  |    |   |
|  | 4.2. El docente les pide explícitamente que intenten usarla durante su lectura.  | X  |    |   |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |  | <b>Comentarios sobre el ítem</b>                             |    |   |
| <b>Ítem 4:</b> Durante la lectura: Aquí el docente modela o acompaña la lectura de los estudiantes, utilizando alguna estrategia en particular (LVA, LC, LI) y por medio de ella busca promover el uso de estrategias que favorezcan la comprensión del texto. |  |  |    |   |
| Criterio   | Descriptor   | Marque con una X si hay relación entre criterio y descriptor |    | Si no hay relación comente su apreciación |
|  |  | Si   | No |   |
| 1. El docente presenta el libro, texto que usara durante la lección.   | 1.1. El profesor muestra el libro o texto antes de empezar su lectura.   | X  |    |   |

|   |  |                                  |  |  |
|---|--|----------------------------------|--|--|
| 2. Acompaña en la lectura del texto dependiendo de los requerimientos y necesidades de sus estudiantes. | 2.1. Hace pausas durante la lectura para chequear la comprensión de lo leído.  | X                                |  |  |
|   | 2.2. Pregunta a sus estudiantes si siguen el sentido del texto.  | X                                |  |  |
|   | 2.3. Va más lento, apura la lectura o vuelve atrás según las necesidades de cada uno.  | X                                |  |  |
| 3. El docente promueve la formulación de preguntas de distinto tipo y complejidad.                      | 2.3. Hace preguntas de los 3 tipos.<br>- Textuales o de localizar información.<br>- Inferenciales o de conectar información texto-texto o texto-lector.<br>- Crítico-valorativas o de apreciación. |                                  |  |  |
| 4. El docente incentiva la ampliación del vocabulario a través de la lectura del libro.                 | 4.1. Clarifica palabras o incentiva que los estudiantes busquen el significado de palabras desconocidas.   | X                                |  |  |
| 5. El docente modela el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura en particular.               | 5.1. Menciona, explica y da ejemplos de cómo usar la estrategia durante la lectura del texto.  | X                                |  |  |
|   | 5.2. Explica claramente cuáles son los beneficios de su uso.   | X                                |  |  |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>  |  | <b>Comentarios sobre el ítem</b> |  |  |

| <b>Ítem 5:</b> Después de la lectura: Aquí el docente se preocupa de promover en los estudiantes una comprensión más profunda y compleja de la lectura realizada, desarrollando el pensamiento crítico y/o la creatividad. |   |   |           |  |
|--|---|---|-----------|--|
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>   | <b>Marque con una X si hay relación entre criterio y descriptor</b> |           | <b>Si no hay relación comente su apreciación</b> |
|  |   | <b>Si</b>   | <b>No</b> |  |
| 1. El docente intenciona el dialogo colaborativo como favorecedor de la comprensión.   | 1.1. Promueve que los estudiantes entren en diálogo con los personajes de la historia o el tema del texto, a partir de la crítica, comentarios o reacciones propias del lector. | X   |           |  |
| 2. El docente orienta a los estudiantes para que identifiquen diferentes tipos de información en el texto.   | 2.1. Pide a los estudiantes que localicen información específica y que discriminen su importancia para la comprensión de lo leído.  | X   |           |  |
| 3. El docente genera actividades de extensión que ayuden a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico o creativo en torno a la lectura.  | 3.1. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar su creatividad a partir del texto.   | X   |           |  |
|  | 3.2. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar el pensamiento crítico.  | X   |           |  |

### 9.4.2. Pauta de observación clase primero básico

#### Pauta de observación de clases de Lenguaje y Comunicación profesores de Primer Ciclo

| <b>Antecedentes Generales</b>   |   |
|---------------------------------|---|
| Curso                           | Primero Básico  |
| Fecha                           | 1 de octubre del 2015   |
| N°Alumnos                       | 30 de 31  |
| Horario de observación          | 14:45 a 16:00   |
| Años de experiencia del docente | 31 años   |
| Comentarios                     | Al comienzo de la clase, la psicopedagoga saca a un estudiante para trabajar con él, por lo que la clase se realiza con un total de 29 alumnos. Los niños se encuentran sentados en una alfombra, sentados con los pies entrecruzados y mirando al profesor. La sala se aprecia ordenada, con paneles según las asignaturas y un panel más grande al lado de la pizarra en donde destaca un espacio para las palabras de uso frecuente, además de palabras de vocabulario que se extraen a partir de las lecturas y un panel de rutina diaria en donde se trabajan elementos vinculados al tiempo y el espacio. |

| <b>Sobre la Evaluación</b>                                    |   |
|---|---|
| Los conceptos a utilizar en la evaluación son los siguientes: |   |
| Si  | El descriptor se logra observar al menos una vez durante la clase.  |
| No  | El descriptor no se observa durante el desarrollo de la clase.  |
| Observaciones   | Aquí se registra los elementos que son importantes de registrar para complementar en el caso de que se haya observado o no el descriptor. |

| <b>Subdimensión: Implementación curricular</b>  |                   |           |           |                      |
|---|-------------------|-----------|-----------|----------------------|
| <b>Ítem 1:</b> Incluye aquellas condiciones del aula, dinámicas de la clase, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en ella, y que promueven que los aprendizajes contenidos en el currículum sean logrados por todos los estudiantes en forma oportuna. |                   |           |           |                      |
| <b>Criterio</b>   | <b>Descriptor</b> | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b> |

|   |  |          |          |  |
|---|--|----------|----------|--|
| <p>4. La clase desarrollada es concordante con el objetivo de aprendizaje planificado.</p>  | <p>4.1. Se observa coherencia entre lo planteado en la planificación y el objetivo.</p>  | <p>X</p> |          | <p>Objetivo en la planificación: Identificar la historia de “Kai-Kai y Tren-Tren” como una leyenda. Comprender que la leyenda es parte de la cultura del sur de Chile (específicamente de los mapuches).</p> <p>OA: Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› estableciendo conexiones con sus propias experiencias</li> <li>› visualizando lo que se describe en el texto</li> <li>› formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas</li> <li>› respondiendo preguntas abiertas</li> <li>› formulando una opinión sobre lo escuchado.</li> </ul> <p>Respecto a la coherencia de ambos objetivos, podemos decir que respecto al enunciado principal del OA y los objetivos expresados en la planificación, si hay concordancia ya que habla de obtener mayor información respecto a la cultura y el mundo, en este caso, del sur de Chile.</p> |
| <p>5. Tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades que se desarrollarán, se comunican a los estudiantes en un lenguaje claro para su edad.</p>   | <p>5.1. El profesor menciona a los estudiantes cual es el objetivo y que es lo que harán para lograrlo.</p>  |          | <p>X</p> | <p>Menciona lo que harán, pero no el por qué ni cuál es el objetivo que se persigue con ello.</p>  |
| <p>6. El docente formula preguntas desafiantes durante el desarrollo de la clase, que estimulan en los estudiantes algunas de las siguientes habilidades: reflexión, análisis crítico, indagación o aplicación de los contenidos que se están trabajando.</p> | <p>3.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Les parece importante que tengamos acceso a leyenda y mitos de las primeras civilizaciones? ¿Por qué?</p> |          | <p>X</p> | <p>El profesor principalmente se enfoca en preguntas de tipo textual e inferencial, con el objetivo de que los niños comprendan el sentido de la lectura en una dimensión más literal.</p>   |
|   | <p>3.2. El docente realiza preguntas de análisis crítico como: ¿Qué estrategia de lectura podemos usar en esta situación de lectura?</p>                           |          | <p>X</p> | <p>El profesor principalmente se enfoca en preguntas de tipo textual e inferencial, con el objetivo de que los niños comprendan el sentido de la lectura en una dimensión más literal.</p>   |

|  | 3.3. El docente realiza preguntas de indagación o aplicación como: ¿Qué creencias de las primeras civilizaciones de América se mantienen hasta hoy? ¿Dónde las vemos?   |           | X         | El profesor principalmente se enfoca en preguntas de tipo textual e inferencial, con el objetivo de que los niños comprendan el sentido de la lectura en una dimensión más literal.   |
|--|---|-----------|-----------|---|
| <b>Subdimensión: Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>   |   |           |           |   |
| <b>Ítem 2:</b> Incluye aquellas condiciones, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en el aula destinadas a observar, supervisar y evaluar el trabajo de sus estudiantes. Considera el aprovechamiento de distintas oportunidades durante la clase y el uso de diversas fuentes de información con el fin de monitorear el proceso de aprendizaje en todos los estudiantes. |   |           |           |   |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>   | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 7. Durante la clase el docente incluye preguntas que abordan conocimientos previos o contenidos revisados en clases anteriores.  | 7.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Qué leyenda, de todas las que hemos estudiado hasta ahora en la unidad, es la que más les ha gustado? ¿Por qué? ¿Qué leyenda revisamos la clase anterior? ¿Qué trabajo hicimos a partir de esa leyenda? ¿Entonces con que debiésemos comenzar nuestra clase de hoy? | X         |           | El profesor pregunta explícitamente acerca de las leyendas que conocen y que han leído previamente. También pregunta acerca del conocimiento que tienen respecto a la zona sur de Chile y lo que saben de la leyenda (“Kai-Kai y Tren-Tren”) considerando que vieron una adaptación realizada por otro curso durante un acto cívico de fiestas patrias. |
| 8. Durante el desarrollo de la clase, el docente hace preguntas, circula por la sala para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados a nivel individual.   | 8.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita vincular con aprendizajes ya trabajados o monitorear los aprendizajes a lograr: ¿Necesitas aclarar algo? ¿Te puedo ayudar? ¿Podrías darme un ejemplo sobre...?  |           | X         | El profesor activa conocimientos previos y durante la narración se preocupa de hacer preguntas de manera que todo el grupo pueda ir siguiendo de manera adecuada la narración. Sin embargo, no realiza preguntas individuales para monitorear la comprensión a nivel personal de los estudiantes.   |
| 9. Al hacer preguntas, el docente da iguales oportunidades a todos los estudiantes para responderlas.  | 9.1. Usa estrategias de manejo de grupo que le permiten dar la palabra en forma equilibrada dentro del grupo, intencionando la participación de diferentes niños e incentivando a los más retraídos a involucrarse en la clase.   | X         |           | Las normas están claramente establecidas para participar en la clase y también se conoce que es lo que ocurre con aquellos que las transgreden. Existe un clima agradable y de confianza, por lo que los niños se animan a participar y el profesor anima a que lo hagan diferentes niños.  |
| 10. El docente ofrece espacio para dudas y preguntas de los estudiantes y las aclara o   | 10.1. Pregunta a los estudiantes si han entendido, si necesitan aclarar algo y les  | X         |           | Los niños preguntan sobre todo respecto al significado de algunas palabras, no así sobre la comprensión del texto. En cualquier caso, las preguntas son respondidas   |

|  |  |           |           |   |
|--|--|-----------|-----------|---|
| responde.  | responde de manera oportuna y clara cuando lo requieren.   |           |           | oportunamente por el profesor.  |
| 11. Si las respuestas de un estudiante son incorrectas, se usan como un recurso de aprendizaje en lugar de descartarse.  | 11.1. Realiza preguntas que permiten que el alumno pueda darse cuenta de su error y construir aprendizaje sobre él (¿Cuál fue el error que cometiste? ¿Qué te llevo a pensar eso? ¿Cómo puedes mejorar esto? ¿Te parece importante haberte dado cuenta de eso?), además de animarlo a que siga participando. |           | X         | Si bien el error se toma como un hecho normal y necesario para aprender, no vuelve a él de manera de usarlo para construir aprendizaje.   |
| 12. Durante el cierre de la clase, el docente promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido.   | 12.1. Realiza un cierre en su clase y realiza preguntas metacognitivas a los estudiantes como: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo lo lograron? ¿Creen que les puede servir? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué?  |           | X         | El profesor pasa directamente a la actividad de extensión (actividad de arte y dibujo sobre la leyenda narrada), sin realizar preguntas de tipo metacognitivo.  |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |  |           |           |   |
| <b>Ítem 3:</b> Antes de la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán. |  |           |           |   |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 5. El docente activa los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes en relación al texto que leerán.  | 5.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita relacionar el contenido del texto con sus experiencias personales.   | X         |           | El profesor hace alusión al inicio de la clase, a una actividad (acto cívico) en donde otro curso realizó una dramatización en torno a la leyenda leída (Kai-Kai y Tren-Tren).  |
| 6. El docente fomenta la formulación de hipótesis respecto al contenido y tipo de lectura considerando elementos constitutivos del texto empleado.   | 6.1. El profesor muestra el texto e ilustraciones (si las tuviese), presenta las características del libro, títulos, portada, páginas, etc.  | X         |           | Presenta el libro "Desastres Naturales", pero se enfoca más en la palabra "desastres" para ampliar el vocabulario de los niños que en el contenido del libro en sí mismo. Luego, revisa la ilustración contenida en la leyenda refiriéndose a ella como "imagen". |
|  | 6.2. El profesor incentiva a los estudiantes a que formulen hipótesis respecto a la lectura considerando lo que han visto.   |           | X         | Realizar la hipótesis considerando las claves del texto, es complejo ya que los niños ya conocen el relato, ya que vieron una adaptación dramatizada sobre ella.  |
| 7. El docente hace explícito los   | 7.1. El docente presenta, explica y/o escribe los objetivos que orientan   | X         |           | El objetivo de la lectura es: "Disfrutar de una leyenda". Este enunciado está escrito en la pizarra y fue   |

|   |   |           |           |   |
|---|---|-----------|-----------|---|
| objetivos que guían la lectura.   | la lectura de ese texto en esas circunstancias.   |           |           | presentado a los niños.   |
| 8. El docente explica y fomenta el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura.  | 8.1. El docente explica alguna estrategia de lectura a usar durante esa clase.  | X         |           | El docente explica a los niños que se utilizarán las siguientes estrategias durante la lectura: <u>Predecir</u> , <u>Clarificar</u> , <u>Hacer preguntas</u> y <u>Recontar</u> . Luego las explica muy brevemente.  |
|   | 8.2. El docente les pide explícitamente que intenten usarla durante su lectura.   |           | X         | A pesar que explica las estrategias y las hace visibles a los niños (por medio de carteles con una ilustración alusiva y su nombre) no pide a los niños que se esfuercen por usarla.  |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>  |   |           |           |   |
| <b>Ítem 4:</b> Durante la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizaran. |   |           |           |   |
| <b>Criterio</b>   | <b>Descriptor</b>   | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 6. El docente presenta el libro, texto que usara durante la lección.  | 6.1. El profesor muestra el libro o texto antes de empezar su lectura.  | X         |           | Lo muestra al inicio, pero el resto de la lectura no muestra lo que va leyendo a los niños, ya que hay sola una ilustración en el extracto que el utiliza del libro.  |
| 7. Acompaña en la lectura del texto dependiendo de los requerimientos y necesidades de sus estudiantes.   | 7.1. Hace pausas durante la lectura para chequear la comprensión de lo leído.   | X         |           | Al comienzo tiene que realizar una pausa, porque los niños tienen una confusión respecto al título de la leyenda que se origina por la versión que ellos vieron antes.<br>También realiza pausas, para comprobar las predicciones hechas por los niños.<br>- Debe realizar algunas pausas para corregir el comportamiento disruptivo de algunos niños durante la narración (a uno le pide que se siente en su puesto, al mismo tiempo que realiza una corrección grupal haciendo énfasis en el compromiso de respetar las normas de la alfombra). |
|   | 7.2. Pregunta a sus estudiantes si siguen el sentido del texto.   |           | X         | En ningún momento realiza explícitamente una pregunta como esta. Sin embargo, por medio de la estrategia HACER PREGUNTAS va guiando a los niños para que comprendan la narración.   |
|   | 7.3. Va más lento, apura la lectura o vuelve atrás según las necesidades de cada uno.                                       | X         |           | Cambia el ritmo de la lectura, según crea el relato se vuelve más simple o complejo.  |
| 8. El docente promueve la formulación de preguntas de   | 2.3. Hace preguntas de los 3 tipos.<br>- Textuales o de localizar información.<br>- Inferenciales o de conectar información | X         |           | Se enfoca principalmente en las preguntas de primer tipo y de segundo tipo. Para ello, el docente elabora la pregunta y pide a alguno de los niños que la respuesta   |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| distinto tipo y complejidad.   | texto-texto o texto-lector.<br>- Crítico-valorativas o de apreciación.                                   |   |   | considerando lo escuchado, así también permite que otros compañeros complementen la respuesta de sus pares.<br>Preguntas textuales ¿Qué le paso a Kai-Kai? ¿Quién es la serpiente de los mares?<br>Preguntas inferenciales: ¿Cuándo las serpientes se levantan que hacen los humanos?<br>- El profesor parece confundir la elaboración de preguntas con estrategias como predecir.   |
| 9. El docente incentiva la ampliación del vocabulario a través de la lectura del libro.    | 9.1. Clarifica palabras o incentiva que los estudiantes busquen el significado de palabras desconocidas. | X |   | Trabaja explícitamente 3 palabras de vocabulario: belicosa, intercedió, aniquilar. Cuando estas palabras aparecen, el profesor detiene la lectura, explica su significado en contexto y según el diccionario, además de realizar una breve actividad para trabajar estas palabras (reconocer el significado en un nuevo contexto, reconocer un sinónimo, etc.).<br>Así mismo clarifica el significado de otras palabras, a medida que estas aparecen.<br>- Para trabajar vocabulario usa actividades de movimiento corporal, cosa muy inteligente considerando las necesidades de los niños y la hora en que se realiza la clase.        |
| 10. El docente modela el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura en particular. | 10.1. Menciona, explica y da ejemplos de cómo usar la estrategia durante la lectura del texto.           | X |   | Predecir: Realiza una pausa para que los estudiantes realicen predicciones. Dos de ellos las realizan y el profesor las escribe en la pizarra. Luego, las corrobora a partir de la lectura.<br>También pide a los niños que realicen una predicción durante la lectura (¿Cómo creen que es Tren-Tren?).<br>Recontar: En un momento detiene la lectura y pide a los niños que recuenten los hechos más importantes de la leyenda.<br>Clarificar: Clarifica una palabra durante la lectura.<br>Hacer preguntas: El profesor elabora preguntas de tipo textual e inferencial, pero no resalta el porqué de esto, ni cuál es su importancia. |
|  | 10.2. Explica claramente cuáles son los beneficios de su uso.  |   | X | El docente no explica explícitamente la importancia de las estrategias. Incluso en algún momento no es clara la diferencia entre uno y otra (es el caso de Hacer preguntas y Predecir).  |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |  |   |   |  |

**Ítem 5:** Después de la lectura: Aquí el docente se preocupa de promover en los estudiantes una comprensión más profunda y compleja de la lectura realizada, desarrollando el pensamiento crítico y/o la creatividad.

| <b>Criterio</b>   | <b>Descriptor</b>   | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
|---|---|-----------|-----------|---|
| 4. El docente intenciona el dialogo colaborativo como favorecedor de la comprensión.  | 4.1. Promueve que los estudiantes entren en diálogo con los personajes de la historia o el tema del texto, a partir de la crítica, comentarios o reacciones propias del lector. |           | X         | Realiza una actividad a modo de usar una estrategia de lectura (RECONTAR) en donde el profesor hace preguntas a los niños a modo que vayan identificando la secuencia de la leyenda y con ello, los hechos más significativos. Sin embargo no realiza preguntas que apunten a valoraciones más personales sobre la narración. |
| 5. El docente orienta a los estudiantes para que identifiquen diferentes tipos de información en el texto.                                      | 5.1. Pide a los estudiantes que localicen información específica y que discriminen su importancia para la comprensión de lo leído.  |           | X         | Utilizan la estrategia de Recontar para localizar información específica e importante de la leyenda, sin embargo no hay una intencionalidad del docente de separar lo importante de lo que no lo es.  |
| 6. El docente genera actividades de extensión que ayuden a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico o creativo en torno a la lectura. | 6.1. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar su creatividad a partir del texto.   | X         |           | El profesor invita a los estudiantes a realizar una actividad de arte, en donde se les pide que dibujen o ilustren aquella parte de la leyenda que fue más significativa, interesante o que sencillamente más les gustó.  |
|   | 6.2. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar el pensamiento crítico.  |           | X         | Sólo se realiza una actividad para desarrollar la creatividad a partir del texto.   |

| <b>Resumen puntajes según subdimensiones</b>            |                |              |
|---|----------------|--------------|
| <b>Subdimensiones</b>                                   | <b>Logrado</b> | <b>Ideal</b> |
| <b>Implementación curricular</b>                        | 1              | 5            |
| <b>Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>          | 3              | 6            |
| <b>Estrategias metodológicas: Antes de la lectura</b>   | 4              | 6            |
| <b>Estrategias metodológicas: Durante de la lectura</b> | 6              | 8            |
| <b>Estrategias metodológicas: Después de la lectura</b> | 1              | 4            |
| <b>Total</b>  | 15             | 29           |

### 9.4.3. Pauta de observación clase segundo básico

#### Pauta de observación de clases de Lenguaje y Comunicación profesores de Primer Ciclo

| Antecedentes Generales          |  |
|---------------------------------|--|
| Curso                           | 2do básico   |
| Fecha                           | 30 de septiembre de 2015   |
| NºAlumnos                       | 29 (asistencia completa)   |
| Horario de observación          | 8:45 a 9:55  |
| Años de experiencia del docente | 2 años   |
| Comentarios                     | <p>La clase se realiza durante la mañana después de la realización de la asamblea. Al inicio de la clase el profesor se excusa para ir a buscar un material que se le quedó en la oficina. La sala se aprecia muy ordenada, al igual que los niños. Estos se encuentran sentados en la alfombra con los pies entrecruzados mirando al profesor.</p> <p>El profesor trabaja a partir de un texto informativo. Primero realiza una lectura completa del texto a modo de modelaje y luego realiza un LC con los niños, entregándole a cada uno una copia del texto “¿Cómo se mueve el agua por la tierra?”.</p> |

| Sobre la Evaluación   |   |
|---|---|
| Los conceptos a utilizar en la evaluación son los siguientes: |   |
| Si  | El descriptor se logra observar al menos una vez durante la clase.  |
| No  | El descriptor no se observa durante el desarrollo de la clase.  |
| Observaciones   | Aquí se registra los elementos que son importantes de registrar para complementar en el caso de que se haya observado o no el descriptor. |

| Subdimensión: Implementación curricular   |  |    |    |   |
|---|--|----|----|---|
| <b>Ítem 1:</b> Incluye aquellas condiciones del aula, dinámicas de la clase, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en ella, y que promueven que los aprendizajes contenidos en el currículum sean logrados por todos los estudiantes en forma oportuna. |  |    |    |   |
| Criterio  | Descriptor   | Si | No | Observaciones   |
| 7. La clase desarrollada es concordante con el objetivo de aprendizaje planificado.   | 7.1. Se observa coherencia entre lo planteado en la planificación y el objetivo. | X  |    | El objetivo de la clase era: Resumir información sobre el ciclo del agua. |

|  |  |           |           |   |
|--|--|-----------|-----------|---|
| 8. Tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades que se desarrollarán, se comunican a los estudiantes en un lenguaje claro para su edad.   | 8.1. El profesor menciona a los estudiantes cual es el objetivo y que es lo que harán para lograrlo.   | X         |           | Lo menciona al inicio de la clase, además de pegarlo en un cartel.  |
| 9. El docente formula preguntas desafiantes durante el desarrollo de la clase, que estimulan en los estudiantes algunas de las siguientes habilidades: reflexión, análisis crítico, indagación o aplicación de los contenidos que se están trabajando.   | 3.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Les parece importante que tengamos acceso a leyendas y mitos de las primeras civilizaciones? ¿Por qué?   |           | X         | No realiza preguntas que apunten a reflexionar sobre el contenido del texto.  |
|  | 3.2. El docente realiza preguntas de análisis crítico como: ¿Qué estrategia de lectura podemos usar en esta situación de lectura?  | X         |           | El profesor después de la lectura pregunta a los niños, ¿en qué casos nos puede servir leer un libro como este?                         |
|  | 3.3. El docente realiza preguntas de indagación o aplicación como: ¿Qué creencias de las primeras civilizaciones de América se mantienen hasta hoy? ¿Dónde las vemos?  |           | X         | Si bien en la planificación tiene contemplado hacer dos preguntas de aplicación, en la práctica no lo realiza.                          |
| <b>Subdimensión: Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>   |  |           |           |   |
| <b>Ítem 2:</b> Incluye aquellas condiciones, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en el aula destinadas a observar, supervisar y evaluar el trabajo de sus estudiantes. Considera el aprovechamiento de distintas oportunidades durante la clase y el uso de diversas fuentes de información con el fin de monitorear el proceso de aprendizaje en todos los estudiantes. |  |           |           |   |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 13. Durante la clase el docente incluye preguntas que abordan conocimientos previos o contenidos revisados en clases anteriores.   | 13.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Qué leyenda, de todas las que hemos estudiado hasta ahora en la unidad, es la que más les ha gustado? ¿Por qué? ¿Qué leyenda revisamos la clase anterior? ¿Qué trabajo hicimos a partir de esa leyenda? ¿Entonces | X         |           | El profesor realiza las siguientes preguntas: ¿Has ido al mar? ¿Conoces que animales habitan allí? ¿En qué lugares encontramos el agua? |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
|   | con que debiésemos comenzar nuestra clase de hoy?  |   |  |  |
| 14. Durante el desarrollo de la clase, el docente hace preguntas, circula por la sala para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados a nivel individual. | 14.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita vincular con aprendizajes ya trabajados o monitorear los aprendizajes a lograr: ¿Necesitas aclarar algo? ¿Te puedo ayudar? ¿Podrías darme un ejemplo sobre...?  | X |  | El profesor pregunta a los niños, ¿Por qué procesos pasa el agua para circular de un lugar a otro?, a partir de ella, pide a los niños que “afinen” sus ideas y conceptos.   |
| 15. Al hacer preguntas, el docente da iguales oportunidades a todos los estudiantes para responderlas.  | 15.1. Usa estrategias de manejo de grupo que le permiten dar la palabra en forma equilibrada dentro del grupo, intencionando la participación de diferentes niños e incentivando a los más retraídos a involucrarse en la clase.   | X |  | Da iguales oportunidades a todos los niños. Establece normas claras y conocidas por todos, además de preocuparse por que se respeten.  |
| 16. El docente ofrece espacio para dudas y preguntas de los estudiantes y las aclara o responde.  | 16.1. Pregunta a los estudiantes si han entendido, si necesitan aclarar algo y les responde de manera oportuna y clara cuando lo requieren.  | X |  | Respecto a esto, sólo se puede mencionar que el profesor es capaz de responder a las preguntas de manera clara y oportuna.   |
| 17. Si las respuestas de un estudiante son incorrectas, se usan como un recurso de aprendizaje en lugar de descartarse.   | 17.1. Realiza preguntas que permiten que el alumno pueda darse cuenta de su error y construir aprendizaje sobre él (¿Cuál fue el error que cometiste? ¿Qué te llevo a pensar eso? ¿Cómo puedes mejorar esto? ¿Te parece importante haberte dado cuenta de eso?), además de animarlo a que siga participando. | X |  | Después de la lectura, hace contra preguntas para que los niños refinan sus ideas y promueve que se construya una idea colectiva más cercana a lo que se puede considerar como correcta. Elabora preguntas como está: ¿Te parece que es así como ocurre? ¿Quién cree que le falta alguna idea? |
| 18. Durante el cierre de la clase, el docente promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido.              | 18.1. Realiza un cierre en su clase y realiza preguntas metacognitivas a los estudiantes como: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo lo lograron? ¿Creen que les puede servir? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué?  | X |  | Realiza un cierre de clase, en donde junto a los niños realiza un nuevo organizador gráfico que representa los lugares por los cuales transita el agua. Pregunta por la estructura del texto y sobre cuál es la utilidad de los textos informativos.   |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>  |  |   |  |  |

| <b>Ítem 3:</b> Antes de la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán. |  |           |           |   |
|--|--|-----------|-----------|---|
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 9. El docente activa los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes en relación al texto que leerán.  | 9.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita relacionar el contenido del texto con sus experiencias personales.       | X         |           | El profesor conecta el texto que leerán con los contenidos y temas que están trabajando en la signatura de Ciencias Naturales. Pregunta a los niños, ¿Qué cosas del agua hemos visto hasta ahora? Hace énfasis en que lo que leerán les permitirá profundizar sobre el ciclo del agua. Luego pregunta ¿Qué cosas se les vienen a la cabeza cuando pensamos en el agua? ¿Dónde encontramos agua? |
| 10. El docente fomenta la formulación de hipótesis respecto al contenido y tipo de lectura considerando elementos constitutivos del texto empleado.  | 10.1. El profesor muestra el texto e ilustraciones (si las tuviese), presenta las características del libro, títulos, portada, páginas, etc. |           | X         | No muestra el texto, ya que es un extracto tomado de un libro de texto que el profesor traspaso a una hoja blanca. Respecto a esto les pide que estén muy atento porque al final preguntará sobre el tipo de texto que leyeron.   |
|  | 10.2. El profesor incentiva a los estudiantes a que formulen hipótesis respecto a la lectura considerando lo que han visto.                  |           | X         | No les pide que realicen hipótesis. Sin embargo, les anticipa que profundizarán el conocimiento del tema a tratar.  |
| 11. El docente hace explícito los objetivos que guían la lectura.  | 11.1. El docente presenta, explica y/o escribe los objetivos que orientan la lectura de ese texto en esas circunstancias.                    | X         |           | El docente deja claramente explicitado cual es el propósito de la lectura que trabajarán: Profundizar el conocimiento del ciclo del agua  |
| 12. El docente explica y fomenta el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura.  | 12.1. El docente explica alguna estrategia de lectura a usar durante esa clase.  | X         |           | El profesor explica que la estrategia que usarán especialmente durante la lectura es la de RESUMIR. Ante esto explica que hay distintas maneras de resumir un texto, pero que usarán la de usar organizadores gráficos para resumir el contenido del texto.   |
|  | 12.2. El docente les pide explícitamente que intenten usarla durante su lectura.   | X         |           | En cuanto a la estrategia RESUMIR el profesor les anuncia que la usarán especialmente al terminar la lectura, ahí resumirán por medio de un organizador gráfico.  |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |  |           |           |   |
| <b>Ítem 4:</b> Durante la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán.  |  |           |           |   |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 11. El docente presenta el libro,  | 11.1. El profesor muestra el   | X         |           | Lo muestra durante el modelaje, y luego para realizar la  |

|  |  |           |           |  |
|--|--|-----------|-----------|--|
| texto que usara durante la lección.  | libro o texto antes de empezar su lectura.   |           |           | LVA le entrega una copia a cada uno de los estudiantes.  |
| 12. Acompaña en la lectura del texto dependiendo de los requerimientos y necesidades de sus estudiantes.   | 12.1. Hace pausas durante la lectura para chequear la comprensión de lo leído.   |           | X         | No realiza pausas para chequear la comprensión ni durante el modelaje, ni durante la LVA.  |
|  | 12.2. Pregunta a sus estudiantes si siguen el sentido del texto.   |           | X         | No pregunta por esto.  |
|  | 12.3. Va más lento, apura la lectura o vuelve atrás según las necesidades de cada uno.   | X         |           | Durante la LVA sigue un ritmo normal, ni muy lento, ni muy rápido de manera que todos los niños puedan seguir la lectura y leerla coralmente de manera adecuada.   |
| 13. El docente promueve la formulación de preguntas de distinto tipo y complejidad.  | 2.3. Hace preguntas de los 3 tipos.<br>- Textuales o de localizar información.<br>- Inferenciales o de conectar información texto-texto o texto-lector.<br>- Crítico-valorativas o de apreciación. |           | X         | Textuales: Al terminar el texto pregunta ¿Cuál es la primera etapa del ciclo del agua? Les pide a los niños que localicen en donde está la información para responder a su pregunta.<br>Luego pregunta, ¿Qué pasa con el agua cuando hace calor? , ¿Qué ocurre cuando el agua se enfría? ¿Cómo se llama cuando el agua cae?<br>Todas estas preguntas pueden ser catalogadas como textuales o de localizar información. |
| 14. El docente incentiva la ampliación del vocabulario a través de la lectura del libro.   | 14.1. Clarifica palabras o incentiva que los estudiantes busquen el significado de palabras desconocidas.  | X         |           | El docente clarifica la palabra evaporación, condensación, precipitaciones y filtración.   |
| 15. El docente modela el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura en particular.   | 15.1. Menciona, explica y da ejemplos de cómo usar la estrategia durante la lectura del texto.   | X         |           | El profesor modela el uso de la estrategia RESUMIR, usando un organizador gráfico en donde completa con los ciclos del agua.   |
|  | 15.2. Explica claramente cuáles son los beneficios de su uso.  | X         |           | El profesor muestra a los niños como quedo el organizador gráfico que fueron realizando juntos. Explica que él, muestra cuáles son las etapas por las cuales pasa el agua, pero no enfatiza en los beneficios de organizar la información de esa manera.   |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |  |           |           |  |
| <b>Ítem 5:</b> Después de la lectura: Aquí el docente se preocupa de promover en los estudiantes una comprensión más profunda y compleja de la lectura realizada, desarrollando el pensamiento crítico y/o la creatividad. |  |           |           |  |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>   |

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| 7. El docente intenciona el dialogo colaborativo como favorecedor de la comprensión.  | 7.1. Promueve que los estudiantes entren en diálogo con los personajes de la historia o el tema del texto, a partir de la crítica, comentarios o reacciones propias del lector. | X |  | El profesor promueve que los niños vayan comentando las respuestas de sus compañeros, con el objetivo de llegar a las respuestas más adecuadas y resumidas de manera de poder integrar esas ideas al organizador gráfico que se trabaja.   |
| 8. El docente orienta a los estudiantes para que identifiquen diferentes tipos de información en el texto.                                      | 8.1. Pide a los estudiantes que localicen información específica y que discriminen su importancia para la comprensión de lo leído.  | X |  | A partir de los organizadores gráficos utilizados, el profesor les pide que vayan seleccionando la información más adecuada para ir integrándola a los organizadores gráficos que realizan.  |
| 9. El docente genera actividades de extensión que ayuden a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico o creativo en torno a la lectura. | 9.1. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar su creatividad a partir del texto.   | X |  | El profesor a partir de la lectura del texto, los invita a seguir trabajando en una actividad de arte, en donde usando plastilina deben realizar el ciclo por el cual pasa el agua.  |
|   | 9.2. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar el pensamiento crítico.  | X |  | El profesor les pide a los estudiantes que a partir de la estrategia de comprensión de lectura RESUMIR, elaboren un nuevo organizador gráfico (de ciclo o flujo) respecto a los lugares en donde pasa el agua. Por otra parte, pide a los niños que reconozcan el tipo de texto que leyeron. |

| <b>Resumen puntajes según subdimensiones</b>            |                |              |
|---|----------------|--------------|
| <b>Subdimensiones</b>                                   | <b>Logrado</b> | <b>Ideal</b> |
| <b>Implementación curricular</b>                        | 3              | 5            |
| <b>Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>          | 6              | 6            |
| <b>Estrategias metodológicas: Antes de la lectura</b>   | 4              | 6            |
| <b>Estrategias metodológicas: Durante de la lectura</b> | 5              | 8            |
| <b>Estrategias metodológicas: Después de la lectura</b> | 4              | 4            |
| <b>Total</b>  | <b>22</b>      | <b>29</b>    |

#### 9.4.4. Pauta de observación clase tercero básico

##### Pauta de observación de clases de Lenguaje y Comunicación profesores de Primer Ciclo

| Antecedentes Generales          |  |
|---------------------------------|--|
| Curso                           | 3ro Básico   |
| Fecha                           | 30 de septiembre del 2015  |
| N°Alumnos                       | 33 de 34   |
| Horario de observación          | 10:35 a 11:50  |
| Años de experiencia del docente | 18 años  |
| Comentarios                     | <p>La clase se desarrolla durante la mañana, en la 3ra y 4ta hora. En la sala se encuentra el profesor jefe (quien realiza la clase), además del profesor colaborador que sólo interviene en cuestiones de disciplina cuando los niños se disponen a realizar su trabajo individual. La sala se aprecia ordenada, con una disposición distinta a las salas de 1ro y 2do básico, ya que las mesas de los estudiantes están dispuestas en una especie de foro alrededor de la alfombra. Los niños se encuentran sentados en la alfombra con los pies entrecruzados mirando al profesor.</p> <p>La clase del profesor se centra en los textos dramáticos.</p> |

| Sobre la Evaluación   |   |
|---|---|
| Los conceptos a utilizar en la evaluación son los siguientes: |   |
| Si  | El descriptor se logra observar al menos una vez durante la clase.  |
| No  | El descriptor no se observa durante el desarrollo de la clase.  |
| Observaciones   | Aquí se registra los elementos que son importantes de registrar para complementar en el caso de que se haya observado o no el descriptor. |

| Subdimensión: Implementación curricular   |            |    |    |               |
|---|------------|----|----|---------------|
| <b>Ítem 1:</b> Incluye aquellas condiciones del aula, dinámicas de la clase, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en ella, y que promueven que los aprendizajes contenidos en el currículum sean logrados por todos los estudiantes en forma oportuna. |            |    |    |               |
| Criterio  | Descriptor | Si | No | Observaciones |

|  |   |           |           |  |
|--|---|-----------|-----------|--|
| 10. La clase desarrollada es concordante con el objetivo de aprendizaje planificado.   | 10.1. Se observa coherencia entre lo planteado en la planificación y el objetivo.   |           | X         | El profesor no menciona claramente en sus planificaciones cual es el OA que desea desarrollar en su clase, sin embargo, si consideramos el siguiente:<br>- Reconocer las características y rasgos que definen los diferentes tipos de géneros y formas literarios.<br>Podríamos decir que si existe una relación.<br>(Este OA aparece en la planificación para el periodo del nivel de tercero básico) |
| 11. Tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades que se desarrollarán, se comunican a los estudiantes en un lenguaje claro para su edad.  | 11.1. El profesor menciona a los estudiantes cual es el objetivo y que es lo que harán para lograrlo.   | X         |           | El docente lee el objetivo para esa clase, así como de las clases siguientes que abordarán.  |
| 12. El docente formula preguntas desafiantes durante el desarrollo de la clase, que estimulan en los estudiantes algunas de las siguientes habilidades: reflexión, análisis crítico, indagación o aplicación de los contenidos que se están trabajando.  | 3.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Les parece importante que tengamos acceso a leyenda y mitos de las primeras civilizaciones? ¿Por qué?           | X         |           | Antes de comenzar la lectura, el profesor pregunta a los estudiantes, ¿Cuál creen que es la utilidad de las obras dramáticas?  |
|  | 3.2. El docente realiza preguntas de análisis crítico como: ¿Qué estrategia de lectura podemos usar en esta situación de lectura?                                     | X         |           | Al inicio de la clase el profesor realiza la siguiente pregunta de análisis: ¿Para qué un dramaturgo le interesa escribir un texto como este? ¿Cuál es su intención?<br>Esta es una muy buena pregunta ya que busca analizar la intención comunicativa del texto y su escritor.  |
|  | 3.3. El docente realiza preguntas de indagación o aplicación como: ¿Qué creencias de las primeras civilizaciones de América se mantienen hasta hoy? ¿Dónde las vemos? | X         |           | Al inicio de la clase el profesor realiza una pregunta que busca que los niños conecten lo visto en la clase de lenguaje con lo que están aprendiendo en Historia. La pregunta que realiza es: ¿Quiénes fueron los que comenzaron con esto de las dramatizaciones y el teatro?   |
| <b>Subdimensión: Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>   |   |           |           |  |
| <b>Ítem 2:</b> Incluye aquellas condiciones, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en el aula destinadas a observar, supervisar y evaluar el trabajo de sus estudiantes. Considera el aprovechamiento de distintas oportunidades durante la clase y el uso de diversas fuentes de información con el fin de monitorear el proceso de aprendizaje en todos los estudiantes. |   |           |           |  |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>   | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>   |

|  |   |          |          |  |
|--|---|----------|----------|--|
| <p>19. Durante la clase el docente incluye preguntas que abordan conocimientos previos o contenidos revisados en clases anteriores.</p>                                  | <p>19.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Qué leyenda, de todas las que hemos estudiado hasta ahora en la unidad, es la que más les ha gustado? ¿Por qué? ¿Qué leyenda revisamos la clase anterior? ¿Qué trabajo hicimos a partir de esa leyenda? ¿Entonces con que debiésemos comenzar nuestra clase de hoy?</p> | <p>X</p> |          | <p>El profesor incluye preguntas que abordan conocimientos anteriores, pero son muy acotadas y buscan a rescatar elementos muy memorísticos. En este sentido, llama la atención que los objetivos propuestos para su clase se buscan lograr al inicio de la clase y antes de la lectura, producto de una lección que el docente realiza. Aquí, con mínima ayuda de los niños, menciona las partes de la secuencia narrativa del texto dramático y sus características.</p> |
| <p>20. Durante el desarrollo de la clase, el docente hace preguntas, circula por la sala para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados a nivel individual.</p> | <p>20.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita vincular con aprendizajes ya trabajados o monitorear los aprendizajes a lograr: ¿Necesitas aclarar algo? ¿Te puedo ayudar? ¿Podrías darme un ejemplo sobre...?</p>  |          | <p>X</p> | <p>El docente realiza observaciones, comentarios y ofrece ayuda a los niños respecto a sus trabajos de escritura, no respecto a la LVA realizada. Tampoco realiza preguntas de este tipo durante la lectura.</p>   |
| <p>21. Al hacer preguntas, el docente da iguales oportunidades a todos los estudiantes para responderlas.</p>  | <p>21.1. Usa estrategias de manejo de grupo que le permiten dar la palabra en forma equilibrada dentro del grupo, intencionando la participación de diferentes niños e incentivando a los más retraídos a involucrarse en la clase.</p>   |          | <p>X</p> | <p>Al respecto, llama la atención que las preguntas que realiza el docente apuntan mucho hacia los conocimientos y poco a la reflexión, por lo que busca respuestas correctas que le permitan seguir con el “hilo” de la clase, dándole pocas oportunidades a los niños.</p>   |
| <p>22. El docente ofrece espacio para dudas y preguntas de los estudiantes y las aclara o responde.</p>  | <p>22.1. Pregunta a los estudiantes si han entendido, si necesitan aclarar algo y les responde de manera oportuna y clara cuando lo requieren.</p>  | <p>X</p> |          | <p>Durante el desarrollo de la lectura no se aprecian intervenciones de este tipo. Si durante el desarrollo de la actividad de escritura.</p>  |
| <p>23. Si las respuestas de un estudiante son incorrectas, se usan como un recurso de aprendizaje en lugar de descartarse.</p>   | <p>23.1. Realiza preguntas que permiten que el alumno pueda darse cuenta de su error y construir aprendizaje sobre él (¿Cuál fue el error que cometiste? ¿Qué te llevo a pensar eso? ¿Cómo puedes mejorar esto? ¿Te parece importante haberte dado cuenta de eso?), además de animarlo a que siga participando.</p>               |          | <p>X</p> | <p>Durante el desarrollo de la lectura no se aprecian intervenciones de este tipo; ni durante la LVA, ni durante la actividad de escritura.</p>  |

| 24. Durante el cierre de la clase, el docente promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido.   | 24.1. Realiza un cierre en su clase y realiza preguntas metacognitivas a los estudiantes como: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo lo lograron? ¿Creen que les puede servir? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué? |    | X  | Después de la actividad de trabajo individual no se realiza un cierre de clase. Durante el desarrollo de la lectura, ni durante el final de la clase no se aprecian intervenciones de este tipo, incluso da la impresión que la clase sirvió para reforzar aprendizajes ya trabajados, por lo que se hace difícil distinguir un nuevo aprendizaje.  |
|--|---|----|----|---|
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |   |    |    |   |
| <b>Ítem 3:</b> Antes de la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán. |   |    |    |   |
| Criterio   | Descriptor  | Si | No | Observaciones   |
| 13. El docente activa los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes en relación al texto que leerán.   | 13.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita relacionar el contenido del texto con sus experiencias personales.   | X  |    | Lo que hace el profesor es que realiza un recuento de lo hecho en las clases anteriores, hasta llegar a esta clase en donde trabajarán la estructura de un texto dramático y la lectura de este. Pregunta a los niños cuáles son las características de la secuencia narrativa del texto dramático.   |
| 14. El docente fomenta la formulación de hipótesis respecto al contenido y tipo de lectura considerando elementos constitutivos del texto empleado.  | 14.1. El profesor muestra el texto e ilustraciones (si las tuviese), presenta las características del libro, títulos, portada, páginas, etc.  | X  |    | El profesor trabaja con un libro de texto, situación que comenta con los niños. Por el tipo de texto, no muestra mucho el objeto (libro), sólo muestra la ilustraciones del inicio de página, que usa para realizar una predicción.   |
|  | 14.2. El profesor incentiva a los estudiantes a que formulen hipótesis respecto a la lectura considerando lo que han visto.   | X  |    | El profesor a partir de una imagen que aparece al inicio del texto busca que los niños puedan formular una hipótesis respecto al contenido de la historia que escucharán.   |
| 15. El docente hace explícito los objetivos que guían la lectura.  | 15.1. El docente presenta, explica y/o escribe los objetivos que orientan la lectura de ese texto en esas circunstancias.   | X  |    | El profesor menciona que el objetivo de la clase a partir de la lectura es, reconocer las distintas partes que componen un texto dramático. Además menciona los objetivos que trabajarán durante las siguientes clases: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender una obra dramática de manera oral y escrita.</li> <li>- Comprender la estructura de una obra dramática.</li> <li>- Aplicar estrategias para opinar con fundamento.</li> <li>- Reconocer los homófonos y homógrafos para aumentar el vocabulario.</li> <li>- Producir un texto dramático.</li> </ul> |

|   |  |           |           |   |
|---|--|-----------|-----------|---|
|   |  |           |           | - Demostrar respeto por la distintas opiniones en un diálogo.   |
| 16. El docente explica y fomenta el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura.   | 16.1. El docente explica alguna estrategia de lectura a usar durante esa clase.  |           | X         | Al inicio de la lectura el profesor no presenta ninguna estrategia de comprensión de lectura.   |
|   | 16.2. El docente les pide explícitamente que intenten usarla durante su lectura.   |           | X         | Relacionado con lo anterior, se desprende que tampoco solicita a los niños que utilicen una estrategia de comprensión de lectura durante la narración que escucharán.   |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>  |  |           |           |   |
| <b>Ítem 4:</b> Durante la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán. |  |           |           |   |
| <b>Criterio</b>   | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 16. El docente presenta el libro, texto que usara durante la lección.   | 16.1. El profesor muestra el libro o texto antes de empezar su lectura.  | X         |           | Lo muestra brevemente, lee el título del texto ("Siempre listos"), lo levanta para que todos puedan verlo. Muestra el texto mientras lo va leyendo.   |
| 17. Acompaña en la lectura del texto dependiendo de los requerimientos y necesidades de sus estudiantes.  | 17.1. Hace pausas durante la lectura para chequear la comprensión de lo leído.   | X         |           | Las pausas están dadas por la aparición de las palabras de vocabulario que van apareciendo, y para monitorear la comprensión de los estudiantes, sólo que lo hace todo como modelaje, el docente es quien va explicando lo que sucede en el relato. |
|   | 17.2. Pregunta a sus estudiantes si siguen el sentido del texto.   |           | X         | No realiza preguntas a los estudiantes dirigidas a preguntar por si siguen el sentido del texto.  |
|   | 17.3. Va más lento, apura la lectura o vuelve atrás según las necesidades de cada uno.   | X         |           | Lleva un ritmo de lectura normal, ni muy rápido ni muy lento, facilitando que la mayoría de los estudiantes puedan seguir sin problemas la lectura.   |
| 18. El docente promueve la formulación de preguntas de distinto tipo y complejidad.   | 2.3. Hace preguntas de los 3 tipos.<br>- Textuales o de localizar información.<br>- Inferenciales o de conectar información texto-texto o texto-lector.<br>- Crítico-valorativas o de apreciación. | X         |           | - Hace preguntas inferenciales: ¿Qué le habrá querido decir la goma al lápiz?<br>- Hace preguntas crítico-valorativas o de apreciación: ¿Por qué todos los materiales comenzaron a pensar en cosas positivas?                                       |
| 19. El docente incentiva la ampliación del vocabulario a través de la lectura del libro.  | 19.1. Clarifica palabras o incentiva que los estudiantes busquen el significado de palabras desconocidas.  | X         |           | Trabaja específicamente y realiza actividades de vocabulario con las siguientes palabras: banco, desesperado, quietita y aturde.  |
| 20. El docente modela el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura en  | 20.1. Menciona, explica y da ejemplos de cómo usar la estrategia durante la lectura del  |           | X         | Menciona la estrategia VISUALIZAR, les pide que la usen para imaginar un estuche y como sería su estuche ideal.   |

|  |  |           |           |  |
|--|--|-----------|-----------|--|
| particular.  | texto.   |           |           |  |
|  | 20.2. Explica claramente cuáles son los beneficios de su uso.  |           | X         | No menciona los beneficios de usar estrategias de comprensión de lectura.<br>Si menciona los beneficios de ampliar el vocabulario y reconocer las características de los textos.   |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |  |           |           |  |
| <b>Ítem 5:</b> Después de la lectura: Aquí el docente se preocupa de promover en los estudiantes una comprensión más profunda y compleja de la lectura realizada, desarrollando el pensamiento crítico y/o la creatividad. |  |           |           |  |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>   |
| 10. El docente intenciona el dialogo colaborativo como favorecedor de la comprensión.  | 10.1. Promueve que los estudiantes entren en diálogo con los personajes de la historia o el tema del texto, a partir de la crítica, comentarios o reacciones propias del lector. |           | X         | Una vez terminada la lectura de la obra dramática, el profesor se limita a preguntar a los estudiantes cuales son los tres tipos de preguntas que conocen. Luego, de ello pasa a explicar muy brevemente la actividad de escritura que desarrollarán.  |
| 11. El docente orienta a los estudiantes para que identifiquen diferentes tipos de información en el texto.  | 11.1. Pide a los estudiantes que localicen información específica y que discriminen su importancia para la comprensión de lo leído.  |           | X         | No realiza ninguna actividad o pregunta que apunte a localizar información e el texto.   |
| 12. El docente genera actividades de extensión que ayuden a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico o creativo en torno a la lectura.   | 12.1. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar su creatividad a partir del texto.   | X         |           | El profesor invita a los estudiantes a desarrollar una actividad de escritura de una obra dramática con algunas instrucciones o requisitos a cumplir: que tenga la estructura de una obra dramática, que tenga las características de ella (personajes, acotaciones, diálogos) y que tenga al menos tres personajes. |
|  | 12.2. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar el pensamiento crítico.  |           | X         | Considero que no, aunque de cierta manera puede considerarse que la actividad de escritura puede ser una actividad que permita desarrollar el pensamiento crítico, en cuanto facilita que el niño autoevalúe su trabajo, y ayuda a generar un pensamiento de mejor calidad.  |

**Resumen puntajes según subdimensiones**

| <b>Subdimensiones</b>                                   | <b>Logrado</b> | <b>Ideal</b> |
|---|----------------|--------------|
| <b>Implementación curricular</b>                        | 4              | 5            |
| <b>Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>          | 2              | 6            |
| <b>Estrategias metodológicas: Antes de la lectura</b>   | 4              | 6            |
| <b>Estrategias metodológicas: Durante de la lectura</b> | 5              | 8            |
| <b>Estrategias metodológicas: Después de la lectura</b> | 1              | 4            |
| <b>Total</b>  | 18             | 29           |

#### 9.4.5. Pauta de observación clase cuarto básico

##### Pauta de observación de clases de Lenguaje y Comunicación profesores de Primer Ciclo

| <b>Antecedentes Generales</b>   |   |
|---------------------------------|---|
| Curso                           | Cuarto Básico   |
| Fecha                           | 29 de septiembre de 2015  |
| N°Alumnos                       | 33 de 34  |
| Horario de observación          | 12:50 a 14:05   |
| Años de experiencia del docente | 6 años  |
| Comentarios                     | La clase se desarrolla durante la tarde, en la 5ta y 6ta hora, justo después del recreo y el almuerzo de los niños. La sala se aprecia un poco menos ordenada que en los cursos anteriores, sin embargo cuenta con elementos muy similares (paneles para las asignaturas, biblioteca de aula, panel de palabras de vocabulario, actividades individuales para los niños en los muebles, un altar y la alfombra). Sobre los puestos de trabajo, cabe decir que hay una disposición distinta a las salas antes vistas, ya que las mesas de los estudiantes están en fila mirando hacia el pizarrón. Los niños se encuentran sentados en la alfombra con los pies entrecruzados mirando al profesor.<br>La clase del profesor se centra en los mitos y para ello realiza una LC. |

| <b>Sobre la Evaluación</b>                                    |   |
|---|---|
| Los conceptos a utilizar en la evaluación son los siguientes: |   |
| Si  | El descriptor se logra observar al menos una vez durante la clase.  |
| No  | El descriptor no se observa durante el desarrollo de la clase.  |
| Observaciones   | Aquí se registra los elementos que son importantes de registrar para complementar en el caso de que se haya observado o no el descriptor. |

| <b>Subdimensión: Implementación curricular</b>  |                   |           |           |                      |
|---|-------------------|-----------|-----------|----------------------|
| <b>Ítem 1:</b> Incluye aquellas condiciones del aula, dinámicas de la clase, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en ella, y que promueven que los aprendizajes contenidos en el currículum sean logrados por todos los estudiantes en forma oportuna. |                   |           |           |                      |
| <b>Criterio</b>   | <b>Descriptor</b> | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b> |

|  |  |          |          |   |
|--|--|----------|----------|---|
| <p>13. La clase desarrollada es concordante con el objetivo de aprendizaje planificado.</p>  | <p>13.1. Se observa coherencia entre lo planteado en la planificación y el objetivo.</p>   | <p>X</p> |          | <p>Los objetivos que el profesor propone para la clase son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer y conocer fuentes históricas primarias.</li> <li>- Conocer mitos sobre el pueblo maya.</li> <li>- Reconocer la cosmovisión del pueblo maya.</li> </ul> <p>De ellos se puede decir que existe concordancia en torno a las actividades desarrolladas en la clase, acotando que el último objetivo necesita ser complementado con las clases en la asignatura de Historia.</p> |
| <p>14. Tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades que se desarrollarán, se comunican a los estudiantes en un lenguaje claro para su edad.</p>   | <p>14.1. El profesor menciona a los estudiantes cual es el objetivo y que es lo que harán para lograrlo.</p>   |          | <p>X</p> | <p>El profesor menciona muy vagamente lo que harán en la clase, sin embargo, no menciona los objetivos que perseguirán durante el desarrollo de esta.</p>   |
| <p>15. El docente formula preguntas desafiantes durante el desarrollo de la clase, que estimulan en los estudiantes algunas de las siguientes habilidades: reflexión, análisis crítico, indagación o aplicación de los contenidos que se están trabajando.</p> | <p>3.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Les parece importante que tengamos acceso a leyenda y mitos de las primeras civilizaciones? ¿Por qué?</p>           | <p>X</p> |          | <p>El profesor al inicio de la clase pregunta acerca del valor de las leyendas en el contexto actual y sobre el final de la clase incentiva la reflexión en torno a las temáticas que intentan abordar los mitos.</p>   |
|  | <p>3.2. El docente realiza preguntas de análisis crítico como: ¿Qué estrategia de lectura podemos usar en esta situación de lectura?</p>                                     | <p>X</p> |          | <p>El docente antes de que los niños vayan a realizar el trabajo individual pregunta a los niños: ¿Por qué es relevante distinguir las IDEAS IMPORTANTES en un texto? ¿De qué nos sirve esto? ¿En un texto como este cuantas IDEAS IMPORTANTES podemos encontrar?</p>   |
|  | <p>3.3. El docente realiza preguntas de indagación o aplicación como: ¿Qué creencias de las primeras civilizaciones de América se mantienen hasta hoy? ¿Dónde las vemos?</p> | <p>X</p> |          | <p>El profesor realiza una pregunta que busca conectar con temas trabajados en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: ¿Consideran que "Popol Vuh" pueda considerarse como una fuente histórica? ¿Por qué?</p>  |
| <p><b>Subdimensión: Monitoreo del logro de los aprendizajes</b></p>  |  |          |          |   |
| <p><b>Ítem 2:</b> Incluye aquellas condiciones, acciones y decisiones del docente que pueden apreciarse en el aula destinadas a observar, supervisar y evaluar el</p>  |  |          |          |   |

trabajo de sus estudiantes. Considera el aprovechamiento de distintas oportunidades durante la clase y el uso de diversas fuentes de información con el fin de monitorear el proceso de aprendizaje en todos los estudiantes.

| Criterio   | Descriptor  | Si | No | Observaciones   |
|--|---|----|----|---|
| <p>25. Durante la clase el docente incluye preguntas que abordan conocimientos previos o contenidos revisados en clases anteriores.</p>                                  | <p>25.1. El docente realiza preguntas de reflexión como: ¿Qué leyenda, de todas las que hemos estudiado hasta ahora en la unidad, es la que más les ha gustado? ¿Por qué? ¿Qué leyenda revisamos la clase anterior? ¿Qué trabajo hicimos a partir de esa leyenda? ¿Entonces con que debiésemos comenzar nuestra clase de hoy?</p> | X  |    | <p>Parte preguntando a los niños que son las leyendas y acerca del propósito de estas. Pregunta, ¿Cuál es el propósito de las leyendas? Además, realiza una acotación respecto a la importancia de las leyendas en la antigüedad como factor explicativo de sucesos naturales o históricos.</p>             |
| <p>26. Durante el desarrollo de la clase, el docente hace preguntas, circula por la sala para monitorear el logro de los aprendizajes trabajados a nivel individual.</p> | <p>26.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita vincular con aprendizajes ya trabajados o monitorear los aprendizajes a lograr: ¿Necesitas aclarar algo? ¿Te puedo ayudar? ¿Podrías darme un ejemplo sobre...?</p>  | X  |    | <p>Durante la realización del trabajo individual el profesor transita por la sala preguntando si alguien requiere ayuda, focalizándose en aquellos estudiantes que les cuesta más la actividad. A uno de ellos pregunta, ¿Sabes bien que es un hecho? ¿Puedes explicarme lo que es una IDEA IMPORTANTE?</p> |
| <p>27. Al hacer preguntas, el docente da iguales oportunidades a todos los estudiantes para responderlas.</p>  | <p>27.1. Usa estrategias de manejo de grupo que le permiten dar la palabra en forma equilibrada dentro del grupo, intencionando la participación de diferentes niños e incentivando a los más retraídos a involucrarse en la clase.</p>   | X  |    | <p>El profesor promueve la participación de distintos estudiantes, incluso en la parte final de la clase manifiesta; “me gusta cuando participan todos y no siempre son los mismos”. Además se nota un interés por dar la palabra rápidamente a aquellos que no suelen participar.</p>                      |
| <p>28. El docente ofrece espacio para dudas y preguntas de los estudiantes y las aclara o responde.</p>  | <p>28.1. Pregunta a los estudiantes si han entendido, si necesitan aclarar algo y les responde de manera oportuna y clara cuando lo requieren.</p>  | X  |    | <p>Durante el desarrollo de la lectura se aprecia una preocupación por parte del profesor, de acercar lo más posible el contenido del texto a los estudiantes, siendo consciente de la dificultad de este. Además durante el desarrollo de la actividad individual también se preocupa de esto.</p>         |
| <p>29. Si las respuestas de un estudiante son incorrectas, se usan como un recurso de aprendizaje en lugar de descartarse.</p>   | <p>29.1. Realiza preguntas que permiten que el alumno pueda darse cuenta de su error y construir aprendizaje sobre él (¿Cuál fue el error que cometiste?)</p>   | X  |    | <p>A partir de una respuesta poco clara de uno de los niños en relación a la identificación de las IDEAS IMPORTANTES el profesor pregunta; ¿Esto es un hecho o una idea importante? ¿En qué se diferencian? ¿Cómo los distinguimos? Luego refuerza y pregunta,</p>  |

|  |   |           |           |   |
|--|---|-----------|-----------|---|
|  | ¿Qué te llevo a pensar eso?<br>¿Cómo puedes mejorar esto?<br>¿Te parece importante haberte dado cuenta de eso?), además de animarlo a que siga participando.  |           |           | ¿Está claro esto?   |
| 30. Durante el cierre de la clase, el docente promueve la participación activa de los estudiantes, favoreciendo la reflexión acerca de lo aprendido.   | 30.1. Realiza un cierre en su clase y realiza preguntas metacognitivas a los estudiantes como: ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo lo lograron? ¿Creen que les puede servir? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Por qué? | X         |           | El profesor realiza el cierre de la clase por medio de un organizador gráfico muy sencillo que realiza en la pizarra en donde resume las características más importantes de los mitos.  |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |   |           |           |   |
| <b>Ítem 3:</b> Antes de la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán. |   |           |           |   |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>   | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 17. El docente activa los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes en relación al texto que leerán.   | 17.1. El docente realiza preguntas a los estudiantes que les permita relacionar el contenido del texto con sus experiencias personales.   | X         |           | El profesor pregunta acerca del significado y sentidos de la leyenda a los niños; ¿Cuáles son las características de las leyendas? ¿Cuál es su propósito? También reflexiona junto a los niños acerca de la verisimilitud de las leyendas considerando su contexto y hecho que busca explicar.  |
| 18. El docente fomenta la formulación de hipótesis respecto al contenido y tipo de lectura considerando elementos constitutivos del texto empleado.  | 18.1. El profesor muestra el texto e ilustraciones (si las tuviese), presenta las características del libro, títulos, portada, páginas, etc.  | X         |           | El profesor entrega una copia de algunos de los capítulos del libro "Popol Vuh" a cada uno de los niños (4 páginas, primeros 2 capítulos). Una vez entregado, les pide que se fijen en el título y la silueta del escrito. Les pregunta; Cuando miran el texto, ¿A qué tipo de texto lo asimilan? ¿A qué texto se parece? ¿Podría ser un poema? ¿Podría ser un texto informativo? Explica que forma parte de los textos narrativos. |
|  | 18.2. El profesor incentiva a los estudiantes a que formulen hipótesis respecto a la lectura considerando lo que han visto.   |           | X         | El profesor pide a los niños que descubran las diferencias o características que permiten distinguir a un mito de una leyenda. Sin embargo, no incentiva que los niños realicen hipótesis considerando el contenido del texto.  |
| 19. El docente hace explícito los objetivos que guían la lectura.  | 19.1. El docente presenta, explica y/o escribe los objetivos que orientan la lectura de ese texto en esas circunstancias.   | X         |           | El profesor menciona que desea que a partir de la lectura del texto puedan distinguir una leyenda de un mito, sin embargo, no profundiza mayormente esto y no deja en claro que ese es el objetivo que persigue la clase.   |

|   |  |           |           |   |
|---|--|-----------|-----------|---|
| 20. El docente explica y fomenta el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura.   | 20.1. El docente explica alguna estrategia de lectura a usar durante esa clase.  |           | X         | No presenta ni explica ninguna estrategia de comprensión de lectura en particular, sin embargo habla de reconocer la estructura del texto como algo importante.   |
|   | 20.2. El docente les pide explícitamente que intenten usarla durante su lectura.   |           | X         | Como no presenta ninguna estrategia de comprensión de lectura en particular no realiza lo que aquí se menciona.   |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>  |  |           |           |   |
| <b>Ítem 4:</b> Durante la lectura: En este momento de la clase se espera que el docente favorezca la activación de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes, que fomente la elaboración de hipótesis y/o predicciones acerca de la lectura que realizarán. |  |           |           |   |
| <b>Criterio</b>   | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>  |
| 21. El docente presenta el libro, texto que usará durante la lección.   | 21.1. El profesor muestra el libro o texto antes de empezar su lectura.  | X         |           | El profesor entrega una copia a cada uno de los niños, por lo que cada cual puede ver la estructura y extensión del libro a leer.   |
| 22. Acompaña en la lectura del texto dependiendo de los requerimientos y necesidades de sus estudiantes.  | 22.1. Hace pausas durante la lectura para chequear la comprensión de lo leído.   | X         |           | El profesor hace una variación de una LC, por lo que va dando turnos de lectura a los niños, estos van leyendo pequeños fragmentos de la historia, a medida que el profesor va dando los turnos se originan las pausas, momento que aprovecha para hacer alguna pregunta que refuerce la comprensión, como ¿qué les ha parecido hasta acá la historia? Así mismo, cuando la lectura por sus complejas palabras se vuelve más compleja el vuelve a leer el fragmento ya leído. |
|   | 22.2. Pregunta a sus estudiantes si siguen el sentido del texto.   | X         |           | El profesor realiza pausas durante la lectura y aprovecha de reforzar la comprensión de los niños por medio de preguntas como, ¿Hasta acá vamos todos bien? Así mismo, pregunta por aquellos elementos que permiten distinguir la secuencia narrativa del texto. Otro aspecto a destacar es que el profesor hace explícita la dificultad del texto, por la forma en que está narrado, las palabras que utiliza y los nombres propios de la cultura Maya.                      |
|   | 22.3. Va más lento, apura la lectura o vuelve atrás según las necesidades de cada uno.   | X         |           | El profesor va regulando el ritmo de la lectura, cuando alguno de los estudiantes lee muy rápido o algún pasaje más complejo, preocupándose de que todos vayan siguiendo el sentido.  |
| 23. El docente promueve la formulación de preguntas de distinto tipo y complejidad.   | 2.3. Hace preguntas de los 3 tipos.<br>- Textuales o de localizar información.<br>- Inferenciales o de conectar información texto-texto o texto-lector.<br>- Crítico-valorativas o de apreciación. | X         |           | Durante la lectura el profesor realiza los siguientes tipos de preguntas:<br><br>Textuales: ¿Qué están haciendo ahí los personajes...?<br>¿Quiénes son ellos? ¿Quiénes fueron los creadores?  |

|  |  |           |           |  |
|--|--|-----------|-----------|--|
|  |  |           |           | <p>Inferenciales: ¿Qué implica ser un creador? ¿Sobre qué están discutiendo los dioses? ¿Qué creen que van a hacer los seres humanos con los dioses después? ¿Cuál es el problema que se presenta al inicio? ¿Qué son todos los elementos que se mencionan (frutas, y otros árboles y elementos naturales propios de Yucatán)?</p> <p>Crítico-valorativas o de apreciación: ¿Por qué creen que a lo largo de la historia las personas se han interesado por saber cómo se creó el mundo?</p> |
| 24. El docente incentiva la ampliación del vocabulario a través de la lectura del libro.   | 24.1. Clarifica palabras o incentiva que los estudiantes busquen el significado de palabras desconocidas.  | X         |           | Trabaja dos palabras especialmente a partir de la lectura (sustentar y abundantes), para ella explica el significado en el contexto, los otros significados que pueden originarse y pide a los niños que den un ejemplo de ellas en un nuevo contexto. Además clarifica las palabras progenitor, mazorca, platicas.  |
| 25. El docente modela el uso de alguna estrategia de comprensión de lectura en particular.   | 25.1. Menciona, explica y da ejemplos de cómo usar la estrategia durante la lectura del texto.   | X         |           | Menciona la estrategia de comprensión de lectura "VISUALIZAR" como un elemento que puede ayudar a esclarecer el contexto de una palabra y desde ahí extraer el significado de esta. También pide a uno de los estudiantes que use la estrategia "RESUMIR" durante la lectura.  |
|  | 25.2. Explica claramente cuáles son los beneficios de su uso.  |           | X         | No menciona explícitamente cuáles son los beneficios de usar las estrategias de comprensión de lectura.  |
| <b>Subdimensión: Estrategias metodológicas</b>   |  |           |           |  |
| <b>Ítem 5:</b> Después de la lectura: Aquí el docente se preocupa de promover en los estudiantes una comprensión más profunda y compleja de la lectura realizada, desarrollando el pensamiento crítico y/o la creatividad. |  |           |           |  |
| <b>Criterio</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>   |
| 13. El docente intenciona el dialogo colaborativo como favorecedor de la comprensión.  | 13.1. Promueve que los estudiantes entren en diálogo con los personajes de la historia o el tema del texto, a partir de la crítica, comentarios o reacciones propias del lector. | X         |           | Conversan acerca de las características distintivas del mito, refiriéndose al hecho de que el tema del texto (la creación del hombre según los mayas) es un tema recurrente en los mitos, a partir de esto los niños concluyen que los mitos se diferencian de las leyendas en que tratan sobre temas de "importancia para todas las personas".  |
| 14. El docente orienta a los estudiantes para que  | 14.1. Pide a los estudiantes que localicen información específica y que discriminen su   | X         |           | Al término de la lectura el profesor pide a los estudiantes que a partir de la estructura narrativa de la leyenda, vayan mencionando los hechos más significativos del   |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| identifiquen diferentes tipos de información en el texto.  | importancia para la comprensión de lo leído.   |   |   | inicio, desarrollo y final de la historia. A medida que los niños intervienen, estos mismos se corrigen o realizan acotaciones respecto a lo que escuchan.   |
| 15. El docente genera actividades de extensión que ayuden a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico o creativo en torno a la lectura. | 15.1. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar su creatividad a partir del texto. |   | X | En esta ocasión el profesor opta por una actividad de comprensión de lectura y escritura.  |
|  | 15.2. Los estudiantes realizan alguna actividad que les permita desarrollar el pensamiento crítico.            | X |   | El profesor propone una actividad en donde entrega una ficha que tiene un organizador gráfico con la estructura narrativa del texto y en donde los niños deben poner los hechos más importantes de la lectura, así como distinguir algunas de las IDEAS IMPORTANTES del mito leído. Una vez hecho esto revisan el trabajo y conversan sobre él en un plenario. |

| Resumen puntajes según subdimensiones                   |         |       |
|---|---------|-------|
| Subdimensiones  | Logrado | Ideal |
| <b>Implementación curricular</b>                        | 4       | 5     |
| <b>Monitoreo del logro de los aprendizajes</b>          | 6       | 6     |
| <b>Estrategias metodológicas: Antes de la lectura</b>   | 3       | 6     |
| <b>Estrategias metodológicas: Durante de la lectura</b> | 7       | 8     |
| <b>Estrategias metodológicas: Después de la lectura</b> | 3       | 4     |
| <b>Total</b>  | 23      | 29    |

## 9.5. Revisión de documentos

### 9.5.1. Planificaciones

#### Planificación del periodo Primero Básico

#### Área de Lenguaje y Comunicación

| Fecha   | Tema Central<br>Contenido Lenguaje   | Objetivo Aprendizaje  |
|---|--|---|
| Semana 1<br>07 al 11 de septiembre            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo consonántico <b>Ci - Cr</b></li> <li>- <b>Palabras de uso frecuente:</b> lugar, tengo, noche, cielo, cielo.</li> <li>- <b>Caligrafía:</b> uso de letra ligada (Junta) en toda producción escrita.</li> <li>- <b>Escritura:</b> idea y borrador de un cuento como texto narrativo.</li> <li>- <b>Procesamiento fonológico:</b> Conciencia fonológica: Sílabas directas (<b>Ca - Ca - Ca - Ca - Ca</b>), <b>Ca - Ca - Ca - Cr</b> y <b>Cr - Cr - Cr</b>, Familias de palabras.</li> </ul> | <p>3.- Leer palabras silabadas en un contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra sonido en diferentes combinaciones de Sílabas Directas, Sílabas Indirectas y Sílabas Complejas.</p> <p>7. Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; poemas</li> <li>&gt; historias breves</li> <li>&gt; textos con una estructura predecible</li> </ul>   |
| Semana 2<br>21 al 23 de septiembre            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo consonántico <b>Gi - Gr</b></li> <li>- <b>Palabras de uso frecuente:</b> goro, chico, foto, gus, globo.</li> <li>- <b>Caligrafía:</b> uso de letra ligada (Junta) en toda producción escrita.</li> <li>- <b>Escritura:</b> pre-escritura de un cuento como texto narrativo.</li> <li>- <b>Procesamiento fonológico:</b> Conciencia fonológica: Sílabas directas (<b>Ga - Ga - Ga - Ga - Ga - Ga</b>), <b>Ga - Ga - Gi - Gi - Gi - Gi</b> e Indirectas, Familias de palabras.</li> </ul> | <p>8. Demostrar comprensión de narraciones que abordan temas que les sean familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; extrayendo información explícita e implícita</li> <li>&gt; respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué)</li> <li>&gt; recreando personajes a través de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas</li> <li>&gt; describiendo con sus palabras las ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia</li> <li>&gt; estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias</li> <li>&gt; emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura</li> </ul> <p><b>Escritura</b></p> <p>14. Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</p> |
| Semana 3<br>28 de septiembre al 02 de octubre | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo consonántico <b>Gi - Ii</b></li> <li>- <b>Palabras de uso frecuente:</b> vivo, señor, amigo, fuerte, cielo.</li> <li>- <b>Caligrafía:</b> uso de letra ligada (Junta) en toda producción escrita.</li> <li>- <b>Escritura:</b> borrador de un cuento como texto narrativo.</li> <li>- <b>Procesamiento fonológico:</b> Sílabas Indirectas y complejas (terminadas en <b>ión, dad, otro</b>, entre otras), Familias de palabras.</li> </ul>  | <p><b>Comunicación oral</b></p> <p>18. Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; estableciendo conexiones con sus propias experiencias</li> <li>&gt; visualizando lo que se describe en el texto</li> <li>&gt; formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas</li> <li>&gt; respondiendo preguntas abiertas</li> <li>&gt; formulando una opinión sobre lo escuchado</li> </ul>  |
| Semana 4<br>05 al 09 de octubre               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo consonántico <b>Di</b></li> <li>- <b>Palabras de uso frecuente:</b> caro, comido, río, día, dragón.</li> <li>- <b>Caligrafía:</b> uso de letra ligada (Junta) en toda producción escrita.</li> <li>- <b>Escritura:</b> edición-revisión de la creación <b>www</b>, cuento como texto narrativo.</li> <li>- <b>Procesamiento fonológico:</b> Familias de palabras, Sílabas directas, Indirectas y complejas.</li> </ul>  | <p>19. Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; estableciendo conexiones con sus propias experiencias</li> <li>&gt; visualizando lo que se describe en el texto</li> <li>&gt; formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas</li> <li>&gt; respondiendo preguntas abiertas</li> <li>&gt; formulando una opinión sobre lo escuchado</li> </ul>  |
| Semana 5<br>13 al 16 de octubre               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Semana de <b>revisión</b> de grupos consonánticos.</li> <li>- <b>Repaso</b> de palabras de uso frecuente.</li> <li>- <b>Caligrafía:</b> uso de letra ligada (Junta) en toda producción escrita.</li> <li>- <b>Escritura:</b> publicación de un cuento como texto narrativo.</li> <li>- <b>Procesamiento fonológico:</b> <b>Revisión:</b> Distada.</li> </ul>  | <p>21. Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clase o temas de su interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; expresando sus ideas u opiniones</li> <li>&gt; demostrando interés ante lo escuchado</li> <li>&gt; respetando turnos</li> </ul>   |

## Planificación del periodo

### Segundo básico

| Área Lenguaje   |  |
|---|--|
| Contenidos.   | Objetivo de aprendizaje  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia Fonémica, reconocimiento de palabras y fluidez</li> <li>- Adquisición del vocabulario</li> <li>- Proceso lector</li> <li>- Aplicaciones de lecturas no literarias</li> <li>- Aplicaciones de lecturas literarias</li> <li>- Procesos de escritura</li> <li>- Aplicaciones de la escritura</li> <li>- Convenciones de la escritura</li> <li>- Investigación</li> <li>- Comunicación oral y visual</li> </ul> | <p>Segmentan los sonidos de letras y sílabas de las palabras.</p> <p>Leen en voz alta con variaciones apropiadas en el cambio de voz, tiempo, y expresión.</p> <p>Usan recursos (diccionario, libros u otros) para determinar el significado.</p> <p>Demuestra comprensión respondiendo a preguntas (ejemplos: literal, inferenciales y valorativa).</p> <p>Usan su criterio para elegir material de lectura independiente (ej., interés personal, conocimiento de los autores o géneros o por recomendaciones de otros).</p> <p>Independientemente leen libros por variados propósitos (ej., por entretenimiento, por experiencia literaria, para obtener información o para realizar una tarea).</p> <p>Identifican la información en diagramas, cuadros, gráficos y mapas conceptuales.</p> <p>En los textos, identifican palabras que agradan y atraen los sentidos.</p> <p>Usan recursos (ej., pared de palabras, diccionario inicial, banco de palabras) para seleccionar un vocabulario más efectivo.</p> <p>Releen lo escrito para mejorar las convenciones (ej: gramática, ortografía, puntuación y mayúsculas).</p> <p>Escriben en respuesta a un trabajo literario comparando dos cuentos o dos personas o hechos de sus propias vidas.</p> <p>Producen escritos informales (ej. mensajes, diarios, notas y poemas) con variados propósitos.</p> <p>Escriben con letra ligada, espaciando letras, palabras y oraciones apropiadamente.</p> <p>Usan estrategias para la ortografía (Ej., pared de palabra, listas de palabras, pensar en la raíz de la palabra base y prefijos)</p> <p>Usan guión de diálogo.</p> <p>Usan nombre y pronombre en concordancia.</p> <p>Ordenan información relevante de un tema en categorías con la ayuda del profesor.</p> <p>Comparan lo que escuchan con conocimientos previos y experiencias.</p> |
| Área de Arte  |  |
| <p>Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar y aplicar elementos del lenguaje visual en sus trabajos de arte.</li> <li>- Aprender y responder frente al arte</li> </ul>   | <p><b>Entorno artístico:</b> Obras de arte del resto del mundo, Picasso y Braque.</p> <p><b>Técnica:</b> Collage</p> <p><b>Materiales:</b> lápiz pastel, cartón, papel impreso, materiales reciclados, etc.</p>  |
| Área de Tecnología  |  |
| Tecnología  | <p><b>Diseñar:</b> Representar sus ideas</p> <p><b>Hacer:</b> Organizar y elaborar los tareas</p> <p><b>Probar:</b> Prueban y explican los resultados en grupo.</p> <p><b>Tema:</b> Como cuidar el agua.</p>   |

## Planificación del periodo - Tercero básico

| Fecha                          | Tema Central – Contenido Lenguaje   | Objetivos de aprendizaje:  |
|--------------------------------|---|--|
| Semana 1<br>07 al 11 – 09      | El texto dramático y su estructura.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y adquisición del vocabulario:</li> <li>- Agilizar el conocimiento de prefijos, incluyendo (in-, re-, pre- y sufijos, incluyendo -mente, -oso, -idad, etc.) para determinar el significado de palabras.</li> <li>- Agilizar las destrezas y estrategias para resumir, comparar y contrastar información del texto: entre textos y entre diferentes asignaturas.</li> <li>- Establecer un propósito para leer y usar un rango de estrategias de comprensión lectora para comprender pasajes literarios y no literarios.</li> <li>- Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, informativa y valorativa).</li> <li>- Usar apoyos visuales como recursos para obtener información adicional del texto.</li> <li>- Sacar conclusiones de la información en mapas, cuadros, gráficos y diagramas.</li> <li>- Explicar cómo el lenguaje figurativo expresa ideas y transmite un estado de ánimo.</li> <li>- Reconocer y describir similitudes y diferencias de forma en trabajos literarios.</li> <li>- Usar detalles concretos del texto para describir personajes y ambiente.</li> <li>- Recuentar la secuencia de la trama.</li> <li>- Usar detalles de apoyo para identificar y describir ideas principales, personajes y escenarios.</li> <li>- Reconocer las características y rasgos que definen las diferentes tipos de géneros y formas literarias.</li> <li>- Identificar y explicar las características que definen las formas literarias y géneros, incluyendo cuentos de hadas, cuentos folclóricos, poesía, ficción y no-ficción.</li> <li>- Distinguen entre fantasía y realidad.</li> <li>- Explicar cómo la elección de palabras y el uso de métodos de un autor influyen en un lector.</li> <li>- Explicar cómo la elección de palabras de un autor nos lleva a las intenciones.</li> <li>- Describir y analizar los elementos para desarrollar un personaje.</li> <li>- Analizar la importancia del ambiente.</li> <li>- Identificar los elementos de la trama y establecer el enlace entre un elemento y un hecho futuro.</li> <li>- Explicar cómo la elección de palabras y el uso de métodos de un autor influyen en el lector.</li> <li>- Identificar las similitudes y diferencias de variadas formas y géneros literarios.</li> </ul> |
| Semana 2<br>21 al 25 – 09      | Componentes de un texto dramático.  | <p><b>Escritura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escribir resúmenes de textos literarios incluyendo ideas principales y detalles significativos, apoyando sus interpretaciones citando referencias del texto.</li> <li>Escriben acerca de novelas, cuentos y poemas que demuestren una comprensión del texto y apoyan sus juicios con referencias específicas sobre el texto.</li> <li>Escribir narraciones desarrollando personajes, ambiente y trama.</li> <li>Escriben cuentos que secuencien hechos e incluyen detalles descriptivos y un lenguaje vivo para desarrollar personajes, ambiente y trama.</li> <li>Escriben las palabras de uso frecuente y finales comunes correctamente. (Ej. -ción, -dad.)</li> <li>Escriben correctamente palabras con sufijos.</li> <li>Escriben correctamente generalizaciones, tales como el uso de a - go - que r - n.</li> <li>Escriben con ortografía palabras de uso frecuente de acuerdo al nivel.</li> <li>Usar las reglas de puntuación y uso de mayúsculas en los trabajos escritos.</li> <li>Usan las signos de interrogación y exclamación.</li> <li>Usan las mayúsculas donde corresponde (inicio de oración, sustantivos propios, después de un punto, etc.).</li> </ul>  |
| Semana 3<br>28 – 29 al 03 – 10 | Uso de prefijos y sufijos. Uso de la "ñ" y "ll".  | <p><b>Comunicación oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Crear una lista de fuentes usadas en sus reportes orales, visuales, escritos o de multimedia.</li> <li>Identificar ejemplos de hechos y opiniones y explicar sus diferencias.</li> <li>Organizar presentaciones que incluyan una introducción, desarrollo y conclusión e incluir detalles concretos.</li> </ul>  |
| Semana 4<br>05 al 09 – 10      | Palabras en plural terminadas en "n". La biografía.   |  |
| Semana 5<br>13 al 14 – 10      | Ortografía puntual: uso de las dos puntos.<br>Uso de las signos de exclamación e interrogación. |  |

## Planificación del periodo

### Cuarto Básico

|                        |  |                                    |  |   |  |   |   |
|------------------------|--|------------------------------------|--|---|--|---|---|
| <p><b>Lenguaje</b></p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Leyenda.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Pre-escritura:<br/>Homófonos y homógrafos .</p> <p><b>C. Oral:</b><br/>Presentación en grupos de interés – lectura independiente</p> | <p>Vacaciones fiestas patrias.</p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Leyenda.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Borrador:<br/>Descripción de un ambiente.</p> <p><b>C. Oral:</b><br/>Presentación en grupos de interés – lectura independiente</p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Leyenda.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Borrador:<br/>Creación de leyenda.</p> <p><b>C. Oral:</b><br/>Presentación en grupos de interés – lectura independiente</p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Mito.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Gramática:<br/>Sujeto y predicado</p> <p><b>C. Oral:</b><br/>Presentación de leyenda.</p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Mito.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Gramática:<br/>Concordancia entre sujeto y verbo.</p> <p><b>C. Oral:</b><br/>Presentación en grupos de interés – lectura independiente</p> | <p>1) Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:<br/>- leyendas<br/>- mitos</p> <p>2) Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto.</p> <p>3) Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:<br/>- manteniendo el foco de la conversación<br/>- expresando sus ideas u opiniones y fundamentándolas<br/>- formulando preguntas para aclarar dudas y verificar la comprensión<br/>- demostrando interés ante lo escuchado<br/>- mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros respetando turnos.</p> |
|------------------------|--|------------------------------------|--|---|--|---|---|

## 9.5.2. Matriz para el análisis de documentos

### 9.5.2.1. Planificaciones por periodo

| Nivel | Vista del documento | Variable a estudiar | Categorías | Subcategorías |
|-------|---------------------|---------------------|------------|---------------|
|-------|---------------------|---------------------|------------|---------------|

Nombre de la unidad : "Nuestro Chile, un país de todos".  
 Virtud : "Sincericidad"  
 Compromiso : "Soy laborancuroño, digo siempre la verdad".  
 Tópico generativo : "Chile, mi patria querida"  
 Metas de Comprensión :  
 - Los niños comprenderán los principales aportes de personajes de nuestra historia.  
 - Los niños valorarán los símbolos patrios y conocerán costumbres de nuestro país.

**Área de Lenguaje y Comunicación**

| Fecha   | Tema Central<br>Contenido Lenguaje  | Objetivo Aprendizaje  |
|---|---|---|
| Semana 1<br>07 al 11 de septiembre            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo consonántico Cl-Cr</li> <li>Palabras de uso frecuente: Lugar, tengo, noche, cielo, árbol.</li> <li>Caligrafía: uso de letra ligada (junta) en toda producción escrita.</li> <li>Escritura: idea y borrador de un cuento como texto narrativo.</li> <li>Procesamiento fonológico: Conciencia fonológica: sílaba directa (Ca - Ca, - Ca = Ca, - Ca; Ca - Cr - Cr = Cr - Cr; Familias de palabras.</li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>5.- Leer palabras aisladas en un contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra sonido en diferentes combinaciones de Sílaba Directa, Sílaba Indirecta y Sílaba Compleja.</li> <li>7. Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>poemas</li> <li>historias breves</li> </ul> </li> </ul>   |
| Semana 2<br>21 al 25 de septiembre            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo consonántico G-Jr</li> <li>Palabras de uso frecuente: pero, chico, feliz, que, gisba.</li> <li>Caligrafía: uso de letra ligada (junta) en toda producción escrita.</li> <li>Escritura: pre-escritura de un cuento como texto narrativo.</li> <li>Procesamiento fonológico: Conciencia fonológica: sílaba directa (Ca - Ca, - Ca = Ca, - Ca; Ca - Cr - Cr = Cr - Cr; Ca - Cr - Cr = Cr - Cr; Familias de palabras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>8. Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>extrayendo información explícita e implícita</li> <li>respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué)</li> <li>recreando personajes a través de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas</li> <li>describiendo con sus palabras las ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia</li> <li>estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias</li> <li>emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura</li> </ul> </li> </ul> |
| Semana 3<br>28 de septiembre al 02 de octubre | <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo consonántico J-Tr</li> <li>Palabras de uso frecuente: vive, señor, amigo, fuerte, árbol.</li> <li>Caligrafía: uso de letra ligada (junta) en toda producción escrita.</li> <li>Escritura: borrador de un cuento como texto narrativo.</li> <li>Procesamiento fonológico: Sílabas indirectas y complejas (terminadas en -ad, -od, entre otras); Familias de palabras.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>14. Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</li> <li>18. Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>estableciendo conexiones con sus propias experiencias</li> <li>visualizando lo que se describe en el texto</li> <li>formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas</li> <li>respondiendo preguntas abiertas</li> <li>formulando una opinión sobre lo escuchado</li> </ul> </li> </ul>   |
| Semana 4<br>05 al 09 de octubre               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo consonántico D-</li> <li>Palabras de uso frecuente: cara, comida, hizo, dice, dragón.</li> <li>Caligrafía: uso de letra ligada (junta) en toda producción escrita.</li> <li>Escritura: edición-revisión de la creación de un cuento como texto narrativo.</li> <li>Procesamiento fonológico: Familias de palabras, sílabas directas, indirectas y complejas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>21. Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:                     <ul style="list-style-type: none"> <li>expresando sus ideas u opiniones</li> <li>demostrando interés ante lo escuchado</li> <li>respetando turnos</li> </ul> </li> </ul>   |
| Semana 5<br>13 al 16 de octubre               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Semana de síntesis de grupos consonánticos.</li> <li>Repaso de palabras de uso frecuente.</li> <li>Caligrafía: uso de letra ligada (junta) en toda producción escrita.</li> <li>Escritura: publicación de un cuento como texto narrativo.</li> <li>Procesamiento fonológico: Estrategias: Diapas.</li> </ul>   |   |

**Competencias que se evalúan en el aula y en el currículo**

Lo primero que llama la atención en la planificación es que no se especifica a que eje corresponde cada OA en el caso de lectura. Así mismo, destaca el hecho que se desglosa un listado de contenidos a tratar durante la semana en curso.

Respecto a las competencias que se consideran en el documento y que a su vez tienen una vinculación con lo observado en el aula, podemos destacar que el siguiente OA del eje de lectura se trabaja de manera parcial (Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares).

Particularmente podemos destacar que los siguientes aspectos del OA mencionado, si se abordan en la clase vista:

- extrayendo información explícita e implícita. ( Durante la lectura el docente elabora preguntas de estos tipos promoviendo que los niños respondan)
- respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué). (Si bien no realiza ninguna de las preguntas que aquí se sugieren, el profesor elabora otras de similar complejidad).
- recreando personajes a través de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas. (Al final de la lectura y como actividad de extensión pide a los estudiantes que realicen un dibujo considerando algún pasaje de la leyenda leída).

Debiese considerar elementos del currículum en el eje de lectura que fueron parte de la clase como:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:
- Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.
- Visualizar lo que describe el texto.

Otro elemento a considerar en esta planificación, es que tal vez se echa de menos un mayor orden en cuanto a especificar más claramente que OA se buscará trabajar en cada semana.

| Año ( Lengua )   |  |
|--|--|
| Contenidos.  | Objetivo de aprendizaje  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia fonémica, reconocimiento de palabras y sílabas.</li> <li>- Adquisición del vocabulario</li> <li>- Proceso lector</li> <li>- Aplicaciones de lecturas no literarias</li> <li>- Aplicaciones de lecturas literarias</li> <li>- Procesos de escritura</li> <li>- Aplicaciones de la escritura</li> <li>- Convenciones de la escritura</li> <li>- Investigación</li> <li>- Comunicación oral y visual</li> </ul> | <p>Segmentan los sonidos de letras y sílabas de las palabras. Leen en voz alta con variaciones apropiadas en el cambio de voz, tiempo, y expresión.</p> <p>Usan recursos (diccionario, libros u otros) para determinar el significado.</p> <p>Demuestran comprensión respondiendo a preguntas (lepticas literari, informativas y valorativas).</p> <p>Usan su criterio para elegir material de lectura independiente (ej. interés personal, conocimiento de los autores o géneros o por recomendaciones de otros).</p> <p>Independientemente leen libros por variados propósitos (ej. por entretenimiento, por experiencia literaria, para obtener información o para realizar una tarea).</p> <p>Identifican la información en diagramas, cuadros, gráficos y mapas conceptuales.</p> <p>En los textos, identifican palabras que agrandan y aminoran los sentidos.</p> <p>Usan recursos (ej. pares de palabras, diccionario model, banco de palabras) para seleccionar un vocabulario más afectivo.</p> <p>Releen lo escrito para mejorar las convenciones (ej. gramáticas, ortografía, puntuación y márgenes).</p> <p>Escriben en respuesta a un trabajo literario comparando dos cuentos o dos personajes hechos de sus propias voces.</p> <p>Producen escritos informativos (ej. reseñas, diarios, notas y postales) con variados propósitos.</p> <p>Esciben con letra ligada, espaciando letras, palabras y oraciones apropiadamente.</p> <p>Usan estrategias para la ortografía (ej. pares de palabras, listas de palabras, pensar en la raíz de la palabra base y prefijos).</p> <p>Usan guión de diálogos.</p> <p>Usan nombre y pronombre en concordancia.</p> <p>Obtienen información relevante de un tema en categorías con la ayuda del profesor.</p> <p>Comparan lo que escuchan con conocimientos previos y experiencias.</p> |

### Competencias que se evalúan en el aula y en el currículo

En cuanto a la estructura de la planificación, también llama la atención el poco orden que existe en cuanto a especificar en qué espacio de tiempo se desarrollará cada OA y contenido, tomando en cuenta que en la planificación anterior si estaba presente esto. Otro factor relevante en el análisis es que este nivel considera los planes de estudio elaborados por la institución (documentos que van de 1ro a 4to básico), así mismo es importante mencionar que este nivel, junto con 3ro básico, toman la información desde aquí mientras que los demás extraen esta información de los planes de estudio entregados por el MINEDUC.

En cuanto a la planificación se puede apreciar que existen varios OA que fueron abordados en la clase, tales como:

- Leen en voz alta con variaciones apropiadas en el cambio de voz, tiempo y expresión. (Esto se realizó considerando que la clase considero una LC como actividad de lectura).
- Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literales, informativas y valorativas). (Respecto a esto cabe mencionar que durante la clase el profesor se concentró principalmente en aquellas preguntas de tipo literal o de localizar información).
- Comparan lo que escuchan con conocimientos previos y experiencias. (Esto se dió principalmente al inicio de la clase al momento de activar conocimientos previos).

Debiese considerar elementos del currículum en el eje de lectura que fueron parte de la clase como:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:
  - Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.
  - Visualizar lo que describe el texto.
- Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:
  - Extrayendo información explícita e implícita.

En la actividad de extensión realizada al final de la clase y en donde los estudiantes debían escribir un breve resumen del texto utilizando un organizador gráfico, también se podía haber considerado el siguiente OA:

- Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.

| Fecha                          | Tema Central – Contenido Lenguaje  | Objetivos de aprendizaje:  |
|--------------------------------|--|--|
| Semana 1<br>07 al 11 – 09      | El texto dramático y su estructura.  | <b>Lectura y adquisición del vocabulario:</b><br>Aplican el conocimiento de prefijos, incluyendo in-, re-, pre- y sufijos, incluyendo -mente, para determinar el significado de palabras.<br>Aplicar las destrezas y estrategias para resumir, comparar y contrastar información del texto; entre textos y entre diferentes asignaturas.<br>Establecer un propósito para leer y usar un rango de estrategias de comprensión lectora para comprender pasajes literarios y no literarios.<br>Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literas, informativas y variativas).<br>Usar apoyos visuales como recursos para obtener información adicional del texto, tocan conclusiones de la información en mapas, cuadros, gráficos y diagramas.<br>Explicar cómo el lenguaje figurativo expresa ideas y transmite un estado de ánimo.<br>Reconocen y describen similitudes y diferencias de trama en trabajos literarios.<br>Usan detalles concretos del texto para describir personajes y ambiente.<br>Reconocen la secuencia de la trama.<br>Usan detalles de apoyo para identificar y describir ideas principales, personajes y escenarios.<br>Reconocer las características y <b>patrones</b> que definen los diferentes tipos de géneros y formas literarias.<br>Identifican y explican las características que definen las formas literarias y géneros, incluyendo cuentos de hadas, cuentos folclóricos, poesía, ficción y no-ficción.<br>Distincuen entre fantasía y realismo.<br>Explicar cómo la elección de palabra y el uso de metáforas de un autor influyen en un lector.<br>Explican como la elección de palabras del autor nos <b>sugiere</b> las sensadas.<br>Describir y analizar los elementos para desarrollar un personaje.<br>Analizar la importancia del ambiente.<br>Identificar los elementos de la trama y establecer el enlace entre un elemento y un hecho futuro.<br>Explicar cómo la elección de palabra y el uso de metáforas de un autor influyen en el lector.<br>Identificar las similitudes y diferencias de variadas formas y géneros literarios. |
| Semana 2<br>21 al 25 – 09      | Componentes de un texto dramático.   | <b>Escritura:</b><br>Escribir resúmenes de textos literarios incluyendo ideas principales y detalles significativos, apoyando sus interpretaciones citando referencias del texto.<br>Escriben acerca de novelas, cuentos y poemas que demuestran una comprensión del texto y apoyan sus juicios con referencias específicas sobre el texto.<br>Escribir narraciones desarrollando personajes, ambiente y trama.<br>Escriben cuentos que secuencian hechos e incluyen detalles descriptivos y un lenguaje vivo para desarrollar personajes, ambientes y trama.<br>Escriben las palabras de uso frecuente y finales comunes correctamente. (Ej. <b>ción</b> .)<br>Escriben correctamente palabras con sufijos.<br>Escriben correctamente generalizaciones, tales como el uso de o -a; g -a; que r -e.<br>Escriben con ortografía palabras de uso frecuente de acuerdo al nivel.<br>Usan las reglas de puntuación y uso de mayúsculas en los trabajos escritos.<br>Usan las signos de interrogación y exclamación.<br>Usan las mayúsculas donde corresponde (inicio de oración, sustantivos propios, después de un punto, etc.).  |
| Semana 3<br>28 – 09 al 02 – 10 | Uso de prefijos y sufijos, uso de la "r" y "n".  | <b>Comunicación oral:</b><br>Crear una lista de fuentes usadas en sus reportes orales, visuales, escritos o de multimedia.<br>Identificar ejemplos de hechos y opiniones y explicar sus diferencias.<br>Organizar presentaciones que incluyen una introducción, desarrollo y conclusión e incluir detalles concretos.  |
| Semana 4<br>05 al 09 – 10      | Palabras en plural terminadas en "z". La biografía.  |  |
| Semana 5<br>13 al 16 – 10      | Ortografía puntual: uso de los dos puntos, uso de los signos de exclamación e interrogación. |  |

## Competencias que se evalúan en el aula y en el currículo

Al igual que en la planificación de 1ro básico, se aprecia un orden semanal que considera los temas y contenidos abordar, pero además agrega una serie de OA por eje que buscan ser trabajados en determinadas semanas. Esto es complejo de realizar de manera tan tajante, es por esto que consideraremos que los OA especificados se buscan trabajar en el periodo completo. Si lo viéramos de la manera como se sugiere en el documento, ninguno de esos OA fue trabajado en la clase observada. Por último es importante agregar, que al igual que en la planificación de 2do básico se consideran los planes de estudio de la institución y no los del MINEDUC.

En cuanto a los OA trabajados durante la clase se pueden destacar:

- Establecer un propósito para leer y usar un rango de estrategias de comprensión lectora para comprender pasajes literarios y no literarios. (El profesor establece al menos 4 propósitos que guían la lectura del texto dramático, además de usar la estrategia VISUALIZAR durante la lectura).
- Identificar las similitudes y diferencias de variadas formas y géneros literarios. (Este es el objetivo mejor trabajado durante la clase, constantemente durante el desarrollo de la lección se hace referencia a los textos dramáticos y sus características).
- Aplican el conocimiento de prefijos, incluyendo in-, re-, pre- y sufijos, incluyendo -mente, para determinar el significado de palabras. (Las palabras de vocabulario escogidas para trabajar

El principal análisis que surge a partir del contraste entre la observación de la clase y la planificación del periodo es la enorme relevancia que se le da al tipo de texto (texto dramático), a diferencia del espacio que se le da a la lectura y las estrategias que faciliten la comprensión de ella.

Así también, el documento debiese considerar elementos del currículum en el eje de lectura que fueron parte de la clase como:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:
  - Hacer preguntas mientras se lee.

Secundaria Informal: 7 de septiembre al 14 de octubre.

**Competencias**

- #A (Laboriosidad): "Me esfuerza en responder de manera consciente y responsable las pruebas y evaluaciones de mis profesores."
- #B (Laboriosidad): "Me esfuerza por pensar lo que voy a decir y responder, procurando que mi trabajo sea lo mejor que puedo dar."
- #C (Laboriosidad): "Me esfuerza por dar lo mejor de mí."

**Métrica Generalista:** "Civilizaciones... mucha antes que los Españoles"

**Metas de comprensión:**

1. Los estudiantes comprenden que las civilizaciones prehispánicas desarrollaron complejos sistemas de organización y de expresiones socioculturales, que influyen hasta el día de hoy en los lugares geográficos en donde se sitúan.
2. Los estudiantes comprenden la importancia de la expresión de emociones a través de los géneros narrativos.
3. Los estudiantes comprenden:
4. que los resultados de las encuestas y las probabilidades influyen de distintas maneras en nuestra vida.
5. Comprender que los números decimales permiten identificar medidas que se encuentran entre los enteros, por medio de su representación concreta, pictórica y simbólica.

|  |   |   |  |   |   |
|--|---|---|--|---|---|
|  | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Leyenda.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Pie-escritura: Homónimas y homógrafas.<br/>C. Oral: Presentación en grupos de interés – lectura independiente</p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Leyenda.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Bordador: Descripción de un ambiente.</p> <p>C. Oral: Presentación en grupos de interés – lectura independiente</p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Leyenda.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Bordador: Creación de leyenda.</p> <p>C. Oral: Presentación en grupos de interés – lectura independiente</p> | <p><b>Lectura:</b><br/>Género narrativo – Mito.</p> <p><b>Escritura:</b><br/>Gramática: Concordancia entre sujeto y verbo.</p> <p>C. Oral: Presentación de leyenda.</p> | <p>1) Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:<br/>- leyendas<br/>- mitos</p> <p>2) Comprender la función de los verbos en textos orales y escritos, y usarlos manteniendo la concordancia con el sujeto.</p> <p>3) Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:<br/>- manteniendo el foco de la conversación<br/>- expresando sus ideas o opiniones y fundamentándolas<br/>- formulando preguntas para aclarar dudas y verificar la comprensión<br/>- mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros respetando turnos.</p> |
|--|---|---|--|---|---|

## Competencias que se evalúan en el aula y en el currículo

En cuanto a su estructura esta planificación ya se diferencia un poco de las anteriores, ya que en el ordenamiento de los temas o contenidos por semana establece una diferenciación por los ejes del subsector, además de considerar un número menor de OA (tomados desde planes de estudio del MINEDUC).

En cuanto a los OA trabajados durante la clase se pueden destacar:

- Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:
  - Leyendas
  - mitos (Este OA es uno de los ejes centrales de la clase, hecho que se demuestra en los objetivos que el profesor propone para su clase: Leer y conocer fuentes históricas primarias/ Conocer mitos sobre el pueblo maya/ Reconocer la cosmovisión del pueblo maya.
- Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés:
  - manteniendo el foco de la conversación
  - expresando sus ideas u opiniones y fundamentándolas
  - formulando preguntas para aclarar dudas y verificar la comprensión
  - demostrando interés ante lo escuchado
  - mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros respetando turnos. (Este OA aunque pertenece a al eje de Comunicación Oral, también se desarrolla de muy buena forma durante la clase, ya que el profesor en todo

Al contrastar la planificación con la observación de la clase, lo primero que surge es que en el desarrollo de la clase fueron trabajados más OA de los que se declaran en la planificación. Entre ellos se pueden destacar:

- Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:
  - Pronunciando las palabras con precisión.
  - Respetando los signos de puntuación
  - Leyendo con entonación adecuada.
  - Leyendo con velocidad adecuada para el nivel.
- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectura; por ejemplo:
  - Relacionarla información del texto con sus experiencias y conocimientos (Antes y durante la lectura se busca establecer conexiones con conocimientos previos y temas de otras asignaturas).
  - Releer lo que no fue comprendido (El profesor constantemente pregunta acerca de si se sigue el "sentido" del texto a los niños y vuelve a releer algunos pasajes del texto).
  - Visualizar lo que describe el texto (Trabaja esta estrategia durante la lectura)
  - Recapitular (se utiliza como resumir durante la clase)
  - Formular preguntas sobre lo leído y responderlas (El profesor realiza

### 9.5.2.2. Diseño o planificación semanal/clase a clase

| Nivel | Vista del documento | Variable a estudiar | Categorías | Subcategorías |
|-------|---------------------|---------------------|------------|---------------|
|-------|---------------------|---------------------|------------|---------------|

| Jueves 1 de octubre                          |  |   |   |
|--|--|---|---|
| ASAMBLEA                                     |  |   |   |
| Trabajo Matinal: Habilidades científicas     |  |   |   |
| HE Circuito                                  |  |   |   |
| 1  | Lenguaje:<br>Teatro lector: Fiestas patrias – Grupo completo.  | Matemática:<br>Adiciones hasta el 40.                         | Historia: ficha 2.  |
| 2  | Historia: ficha 2.   | Lenguaje:<br>Teatro lector: Fiestas patrias – Grupo completo. | Matemática:<br>Adiciones hasta el 40.                         |
| 7  | Matemática:<br>Adiciones hasta el 40.  | Historia: ficha 2.  | Lenguaje:<br>Teatro lector: Fiestas patrias – Grupo completo. |
| 8  | Taller del escritor:<br>Trabajo libro de comprensión:<br>Páginas 18 y 19 . Evaluando lo aprendido "Reconocer información explícita".                       |   |   |
| 9  | Lenguaje: Comprensión<br>LVA: Tren-Tren y Kai-Kai  |   |   |
| 10   | Estrategias de comprensión: Predecir, Clarificar, Hacer preguntas y Recontar.<br>Arte: Realizan un dibujo considerando algún pasaje de la leyenda narrada. |   |   |
| Lenguaje: Cuaderno de caligrafía 2: pág. 31. |  |   |   |
| Matemática: Ficha de adiciones.              |  |   |   |

### Validez instruccional

(Para tener un análisis más completo de esta variable se hace necesario contrastar esta planificación junto con las observaciones de clase. Ambos insumos nos permitirán analizar de buena forma la validez instruccional).

Acá nos referiremos principalmente a la sección dentro de la planificación que se refiere a la clase de lenguaje. En ella podemos ver que se da a entender el tiempo de la clase (2 horas pedagógicas, 80 minutos), sin embargo, es un estilo muy escueto que no puede ser catalogado como un diseño propiamente tal.

Respecto a lo anterior podemos mencionar que se infiere que el objetivo de la clase es trabajar estrategias de comprensión de lectura (predecir, clarificar, hacer preguntas y recontar), por medio de una actividad didáctica como la LVA en donde se utilizará la leyenda Tren-Tren y Kai-Kai, para luego dar paso a una actividad de extensión asociada a la narración, que trabaja expresión artística más que alguna habilidad del pensamiento.

Según el Mineduc-CPEIP (2003) un adecuado diseño de la situación de enseñanza-aprendizaje debe considerar los siguientes elementos:

- Comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- Que considere estrategias de enseñanza desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
- Que el contenido de la clase este tratado con rigurosidad conceptual y a la vez sea comprensible.
- Considerar el tiempo disponible para la enseñanza.
- Promover el desarrollo del pensamiento.
- Evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes

PLANIFICACIÓN SEMANAL 2º BÁSICO.

|                           |   |                   |   |
|---------------------------|---|-------------------|---|
| Semana                    | 28 de septiembre al 03 de octubre   | Tópico Generativo | ¿Para qué necesitamos el agua?  |
| Metas de comprensión:     | 1. Los niños comprenderán las características del agua.<br>2. Los niños comprenderán la importancia del agua para la existencia de la vida. |                   |   |
| Virtud de la informativa: | Compañerismo  | Compromiso:       | 2º A: "Tratar bien a mis compañeros y trabajar con todos".<br>2º B: "Trabajar y jugar como un equipo".<br>2º C: "Ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan". |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Textos:   | 1. La lluvia – Curiosidades de la Naturaleza Tomo 1 Astoreca – Págs. 114 - 115<br>2. ¿Cómo se mueve el agua por la Tierra? – Scott Foresman 3 – Pág. 158 - 159   |   |   |
| Comprensión: Analizar   | <table border="1"> <tr> <td> <p>TODO EL CURSO</p> <p><b>ANTES:</b><br/><b>Presentar propósito:</b><br/>Identificar el ciclo del agua en la naturaleza.<br/><b>Presentar Ideas Importantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El calor hace que el agua se evapore.</li> <li>- Cuando el vapor de agua se enfría, se condensa y forma nubes.</li> <li>- Cuando se junta mucho vapor de agua en las nubes se transforma en líquida y se precipita.</li> <li>- El ciclo del agua es permanente.</li> </ul> <p><b>Nuevos Conocimientos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo sobre el ciclo de agua.</li> <li>- Explicar la palabra ciclo.</li> </ul> <p><b>Exploración de Conocimientos previos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En que forma encontramos el agua? ¿Qué significa condensación? ¿y evaporación? ¿precipitación?</li> </ul> <p><b>DURANTE:</b><br/>LVA del texto<br/>Trabajo de vocabulario.<br/>Determinar lo importante.</p> <p><b>DESPUES:</b><br/><b>Aplicar:</b> En parejas realizan modelo en relieve utilizando plastilina del ciclo del agua.</p> </td> <td> <p>TODO EL CURSO</p> <p><b>ANTES:</b><br/><b>Presentar propósito:</b><br/>Profundizar en el conocimiento del ciclo del agua.<br/><b>Presentar Ideas Importantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El ciclo del agua es el movimiento de esta desde la tierra hacia el aire y de regreso.</li> <li>- El viento y el frío provocan que el agua se evapore.</li> <li>- La condensación se produce por la temperatura.</li> <li>- La precipitación puede caer en forma de lluvia, nieve y granizo.</li> <li>- La temperatura influye en el ciclo del agua.</li> </ul> <p><b>Exploración de Conocimientos previos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En última de trabajo completan nombres con los pasos del ciclo del agua.</li> </ul> <p><b>DURANTE:</b><br/>LVA del texto<br/>Trabajo de vocabulario.<br/>Determinar lo importante.</p> <p><b>DESPUES:</b><br/><b>Mostrar que ha entendido:</b><br/><b>Aplicar:</b> En parejas terminan modelo en relieve utilizando plastilina del ciclo del agua.</p> </td> </tr> </table> | <p>TODO EL CURSO</p> <p><b>ANTES:</b><br/><b>Presentar propósito:</b><br/>Identificar el ciclo del agua en la naturaleza.<br/><b>Presentar Ideas Importantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El calor hace que el agua se evapore.</li> <li>- Cuando el vapor de agua se enfría, se condensa y forma nubes.</li> <li>- Cuando se junta mucho vapor de agua en las nubes se transforma en líquida y se precipita.</li> <li>- El ciclo del agua es permanente.</li> </ul> <p><b>Nuevos Conocimientos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo sobre el ciclo de agua.</li> <li>- Explicar la palabra ciclo.</li> </ul> <p><b>Exploración de Conocimientos previos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En que forma encontramos el agua? ¿Qué significa condensación? ¿y evaporación? ¿precipitación?</li> </ul> <p><b>DURANTE:</b><br/>LVA del texto<br/>Trabajo de vocabulario.<br/>Determinar lo importante.</p> <p><b>DESPUES:</b><br/><b>Aplicar:</b> En parejas realizan modelo en relieve utilizando plastilina del ciclo del agua.</p> | <p>TODO EL CURSO</p> <p><b>ANTES:</b><br/><b>Presentar propósito:</b><br/>Profundizar en el conocimiento del ciclo del agua.<br/><b>Presentar Ideas Importantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El ciclo del agua es el movimiento de esta desde la tierra hacia el aire y de regreso.</li> <li>- El viento y el frío provocan que el agua se evapore.</li> <li>- La condensación se produce por la temperatura.</li> <li>- La precipitación puede caer en forma de lluvia, nieve y granizo.</li> <li>- La temperatura influye en el ciclo del agua.</li> </ul> <p><b>Exploración de Conocimientos previos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En última de trabajo completan nombres con los pasos del ciclo del agua.</li> </ul> <p><b>DURANTE:</b><br/>LVA del texto<br/>Trabajo de vocabulario.<br/>Determinar lo importante.</p> <p><b>DESPUES:</b><br/><b>Mostrar que ha entendido:</b><br/><b>Aplicar:</b> En parejas terminan modelo en relieve utilizando plastilina del ciclo del agua.</p> |
| <p>TODO EL CURSO</p> <p><b>ANTES:</b><br/><b>Presentar propósito:</b><br/>Identificar el ciclo del agua en la naturaleza.<br/><b>Presentar Ideas Importantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El calor hace que el agua se evapore.</li> <li>- Cuando el vapor de agua se enfría, se condensa y forma nubes.</li> <li>- Cuando se junta mucho vapor de agua en las nubes se transforma en líquida y se precipita.</li> <li>- El ciclo del agua es permanente.</li> </ul> <p><b>Nuevos Conocimientos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo sobre el ciclo de agua.</li> <li>- Explicar la palabra ciclo.</li> </ul> <p><b>Exploración de Conocimientos previos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En que forma encontramos el agua? ¿Qué significa condensación? ¿y evaporación? ¿precipitación?</li> </ul> <p><b>DURANTE:</b><br/>LVA del texto<br/>Trabajo de vocabulario.<br/>Determinar lo importante.</p> <p><b>DESPUES:</b><br/><b>Aplicar:</b> En parejas realizan modelo en relieve utilizando plastilina del ciclo del agua.</p> | <p>TODO EL CURSO</p> <p><b>ANTES:</b><br/><b>Presentar propósito:</b><br/>Profundizar en el conocimiento del ciclo del agua.<br/><b>Presentar Ideas Importantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El ciclo del agua es el movimiento de esta desde la tierra hacia el aire y de regreso.</li> <li>- El viento y el frío provocan que el agua se evapore.</li> <li>- La condensación se produce por la temperatura.</li> <li>- La precipitación puede caer en forma de lluvia, nieve y granizo.</li> <li>- La temperatura influye en el ciclo del agua.</li> </ul> <p><b>Exploración de Conocimientos previos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En última de trabajo completan nombres con los pasos del ciclo del agua.</li> </ul> <p><b>DURANTE:</b><br/>LVA del texto<br/>Trabajo de vocabulario.<br/>Determinar lo importante.</p> <p><b>DESPUES:</b><br/><b>Mostrar que ha entendido:</b><br/><b>Aplicar:</b> En parejas terminan modelo en relieve utilizando plastilina del ciclo del agua.</p>  |   |   |

Validez instruccional

En este nivel podemos observar un tipo de planificación que se aproxima mucho más a un diseño. En el documento se puede apreciar elementos que nos permiten acercarnos de manera más directa a lo que se espera pueda llevar a cabo el docente junto a los estudiantes.

Como primer elemento distintivo, existe un ordenamiento de las actividades en una secuencia de 3 momentos didácticos. Así mismo, se observa que existen objetivos establecidos para la clase, así como una actividad de extensión que permite evaluar y monitorear la comprensión del contenido trabajado y los objetivos propuestos.

Mismos elementos ya mencionados antes.

## Semana del 13 al 16 de Octubre

| Lenguaje      |  |
|---------------|--|
| Clase 1       | <p>Contenido a trabajar: <b>Prefijos</b>.<br/> <b>Se retoma el contenido pendiente (por actividades día del colegio)</b><br/> <b>¿Qué son y en qué ocasiones los usamos?</b><br/>           Observan, leen y comentan ficha respecto de los prefijos.<br/>           Piensan en algunas palabras que conozcan y que posean prefijos. Reconocen raíces de palabras.<br/>           Las anotan en su cuaderno.</p>   |
| Clase 2       | <p>Contenido a trabajar: <b>Los sufijos</b>.<br/> <b>¿Qué son y en qué ocasiones los utilizamos?</b><br/>           Existencia de sufijos que agrandan palabras (<b>augmentativos</b>) y de otros que las empequeñecen (<b>diminutivos</b>)<br/>           Actividad en grupo.<br/>           Se usará dado de esponja que tendrá las palabras "prefijo" y "sufijo" "augmentativo" y "diminutivo". Un alumno del grupo saldrá adelante y lanzará el cubo. De acuerdo a la cara que salga, el grupo deberá buscar u prefijo, sufijo, augmentativo o diminutivo. Darán un significado a esa palabra y crearán una oración que lo contenga. Todo esto en 1 min y medio.</p> |
| Clase 3       | <b>Caligrafía</b> . Dictado: <b>Uso de 's, c y z'</b> .  |
| Clase 4       | <p><b>LVA: Siempre listos. Obra dramática. Página 222. Tomo II, edit. Santillana, 3º Básico.</b><br/>           Obra dramática. Objetivos de estudiar los textos dramáticos.<br/>           Se repasa la estructura del guión dramático. Repasan y comentan las partes y oyen la lectura de la obra "El estuche". Trabajan vocabulario.<br/> <b>Vocabulario: Banco, desesperada, quieta, aturden.</b><br/>           Una vez trabajada, escuchada y comentada la lectura, los alumnos van al puesto a crear un guión en un formato dado.</p>   |
| Clase 5       | <p>Contenido a trabajar: <b>La biografía</b>.<br/> <b>¿Qué es y para qué la usamos?</b><br/>           Observan, leen y comentan ficha respecto del tema.<br/>           Se lee una mini biografía para explicar la información relevante de una de ellas.<br/>           Las anotan en su cuaderno.</p>   |
| Grupo chico 1 | <p><b>Libro de Estrategias de comprensión lectora:</b><br/> <b>Págs. 42, 43, 44 y 45.</b><br/> <b>Cómo reconocer los diferentes tipos de textos (de acuerdo a su estructura).</b></p>  |
| Grupo chico 2 | <p><b>LC. El granjero. Obra dramática (adaptación).</b><br/>           Comparten y leen el guión. Distribuyen personajes e inician la práctica de los diálogos.</p>  |
| Tarea 1       | * Buscar en casa y anotar en cuaderno la biografía de un personaje interesante   |
| Tarea 2       | * Estudiar en casa las palabras del dictado escritas de manera caligráfica.  |
| Tarea 3       | * Anotar en sus <b>cuadernos</b> 5 nuevos prefijos y 5 sufijos que puedan descubrir.   |
| Tarea 4       |  |

Validez instruccional

Acá se observa un tipo de planificación un poco más distinto que los anteriores. Al respecto llama la atención, la poca claridad que existe respecto a los tiempos para la realización del diseño, si bien se entiendo por la lectura de la clase que al menos debe ser una clase de 80 minutos, esto no está claramente especificado.

Otro elemento destacado, es que el objetivo de la clase se centra en enseñar un contenido (textos dramáticos) teniendo como vehículo para ello el uso de un texto ("El estuche"). Así mismo, destaca el hecho de explícitar las palabras a trabajar para ampliar el vocabulario, para luego, terminar con una actividad de escritura que en cierto sentido sirve para monitorear y evaluar la comprensión de las características del tipo de texto a estudiar. Llama la atención, el poco espacio que se utiliza para detallar la actividad de lectura.

Mismos elementos ya mencionados antes.

**Propuesta de trabajo semanal para 4º básico**  
**Semana del 28 al 2 de octubre.**

**Lógico Generalivo:** "Civilizaciones... mucho antes que los Españoles"

**Metas de comprensión:**

1. Los estudiantes comprenden que las civilizaciones prehispanicas desarrollaron complejos sistemas de organización y de expresiones socioculturales, que influyen hasta el día de hoy en los lugares geográficos en donde se situaron.
2. Los estudiantes comprenden la importancia de la expresión de emociones a través de los géneros narrativos.
3. Los estudiantes comprenden que las fracciones son partes del todo o un grupo de muchas partes.
4. Comprender que los números decimales permiten identificar medidas que se encuentran entre los enteros, por medio de su representación concreta, pictórica y simbólica.

**Virtud y Compromiso Mensual:**

4ªA (Laboriosidad): "Me esfuerzo en realizar mis tareas y trabajos de la mejor manera, siempre pensando en el beneficio positivo hacia mi persona y entorno."

4ªB (Laboriosidad): "Me esfuerzo por pensar lo que voy a decir y responder, procurando que mi trabajo sea lo mejor que puedo dar"

4ªC (Laboriosidad): "Me esfuerzo por dar lo mejor de mí"

| LUNES                 |   |         |
|-----------------------|---|---------|
|                       | GRUPO 1   | GRUPO 2 |
| AS<br>8:10 -<br>8:15  | Bienvenida  |         |
| 1º                    | <b>Lenguaje/ LVA o LC: Mito El POPOL VUH.</b><br>Fluidez: <b>Expresión - Volumen</b><br>Comprensión: <b>Propósito-conectar.</b><br>Vocabulario: <b>Sustantivos y plásticos.</b>   |         |
| 2º                    | <b>Lenguaje/ El mito.</b><br><b>Características del mito.</b><br><b>Materia: ficha de contenido.</b>  |         |
| HE<br>9:25 -<br>10:10 | Lectura o estudio individual, corrección de trabajos, etc.  |         |
| 3º                    | <b>Matemática/Probabilidades</b><br><b>Comprender el concepto de probabilidad.</b><br>A partir de ejemplos cotidianos se plantea a los alumnos la probabilidad por medio de encuestas y recolección de datos. Mostrar el ejemplo de las páginas 165 y 166. Ejemplo de recolección de datos y de ordenar información en gráficos, tanto de barras como de puntos. Los gráficos permiten tener una información visual más rápida.<br>Realizan trabajo grupal de página 167 libro 4A. Realizan ambos gráficos, barras y puntos.<br><b>Materia:</b> Ficha de trabajo, libro del alumno, papel cuadrado. |         |

Validez instruccional

La estructura de la planificación usada en el nivel de 4to básico se asemeja bastante al de 1ro básico. Llama la atención que se encuentran especificados de manera muy escueta los objetivos o elementos nucleares de la planificación, sin dar mayor detalle a como se ejecutará cada parte de la planificación. Así podemos destacar que se realizará una LC con el mito "Popol Vuh" cuyo objetivo es trabajar la fluidez enfocándose en dos rasgos particulares de ella, a la vez que se centrará en el desarrollo de dos estrategias de comprensión como son Identificar el propósito del texto y establecer Conexiones, además de trabajar dos palabras para ampliar el vocabulario. Esta clase dará paso a una lección sobre el tipo de texto trabajado.

Sobre este diseño podemos decir que lo escueto de los enunciados deja muchas cosas a la interpretación, pero que sin embargo hace muy evidente lo que se busca sea el centro de la clase de lectura.

Mismos elementos ya mencionados antes.

## 9.5.3. Evaluaciones




### 9.5.3.1. Matriz para el análisis de las pruebas escritas/validez de contenido

| Nivel   | <p style="text-align: center;"><b>Vista del documento</b></p> <p style="text-align: center;">(Sólo se consideran aquellos ítems de la prueba que estén relacionados con el eje de Lectura)</p>  |   |                     |                     |                                  |   |   |  |   |  |
|---|---|---|---------------------|---------------------|----------------------------------|---|---|--|---|--|
| <b>Primero básico</b>   | <p style="text-align: center;"><b>Control de lenguaje octubre 2018</b><br/>(Comprensión)</p> <p>Nombre: _____ Curso: <u>1º</u></p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lea con atención antes de contestar.</li> <li>• Recuerde responder con lápiz negro.</li> <li>• Revise su prueba antes de entregar.</li> <li>• Las estrategias de comprensión de lectura que puedes utilizar son:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el tema de un texto.</li> <li>- Localizar información importante.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Primer parte: comprensión de una fábula. (12 puntos)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>El pastorcito mentiroso</b></p> <p>Había una vez un pastorcito que estaba cuidando un rebaño de ovejas. Un día, decidió divertirse asustando a los campesinos que se encontraban cerca y comenzó a gritar:</p> <p>• ¡Lobo! ¡Lobo! ¡Lobo! ¡Lobo!</p> <p>Los campesinos corrieron a ayudarlo, pero al darse cuenta que no era cierto, volvieron a sus trabajos muy molestos.</p> <p>Sucedió que un día un lobo entró de verdad al canal donde se encontraban las ovejas del pastorcito. Esta vez, el niño muy asustado, gritó:</p> <p>• ¡Lobo! ¡Lobo! ¡Lobo! ¡Lobo!</p> <p>Era, los campesinos no lo ayudaron, ya que pensaron que era otra vez una broma. Así, el pastorcito mentiroso perdió todas sus ovejas.</p> <p style="text-align: right;"><i>Esopo (adaptación).</i></p> <p>1. ¿Cuál será el tema del texto?</p> <p>A. Un pastorcito que dice la verdad.<br/>B. Un pastorcito que juega a jugar.<br/>C. Un pastorcito que no mentó algunas veces.</p> <p>2. ¿Qué personajes participan en la historia?</p> <p>A. Un pastorcito, ovejas, un lobo, campesinos.<br/>B. Un pastor, ovejas, el pastor y su esposa.<br/>C. Un pastorcito, su madre, el lobo y ovejas.</p>  | <p>3. En un principio, ¿cuál fue el objetivo del pastorcito al comenzar a gritar que venía el lobo?</p> <p>A. Pedir ayuda a sus padres.<br/>B. Pedir ayuda a los campesinos.<br/>C. Simplemente divertirse con una broma.</p> <p>4. ¿Qué hicieron los campesinos cuando escucharon gritar al pastorcito?</p> <p>A. Ir en su ayuda.<br/>B. Ir a buscar a su familia.<br/>C. Ir a cuidar sus rebaños.</p> <p>5. ¿Qué sucedió cuando el lobo llegó realmente?</p> <p>A. Los campesinos fueron en su ayuda.<br/>B. Los campesinos no le creyeron y no lo ayudaron.<br/>C. Los campesinos fueron a cuidar a sus familias del lobo que venía.</p> <p>6. El texto leído es una fábula. ¿Qué enseñanza nos dejará?</p> <p>A. La importancia de cuidar a la familia.<br/>B. La necesidad de cuidar el lugar donde se trabaja.<br/>C. La importancia de decir la verdad para que la gente no desconfíe.</p> |                     |                     |                                  |   |   |  |   |  |
|   | <p><b>Segunda parte: Comprensión de un cuento. (12 puntos)</b></p> <p>Lee el siguiente cuento y responde las preguntas.</p> <p style="text-align: center;"><b>La historia de la curva de la Luna</b></p> <p>Hace mucho tiempo, en la Tierra reinaba la paz y la alegría. Los hombres se reunían con las esposas a conversar y se preguntaban adónde iba la Luna cuando no se veía en el cielo.</p> <p>Un día, un joven decidió seguirlo. Caminó y caminó y cuando llegó a orillas de un río, vio cómo comenzaba a bajar hasta llegar a una cueva. La Luna entró y se transformó en una bella mujer.</p> <p>El muchacho corrió a contarle lo que había visto y pronto todo el pueblo seguía a la Luna hacia el escondite. Noche tras noche ella sonreía, pero nadie se atrevió a hablarle.</p> <p>Luego, los hombres comenzaron a llenarse de ambiciones y odio y la Luna no quiso bajar más a la Tierra. Ahora, cuando desaparece en el cielo, nadie sabe adónde va.</p> <p>La leyenda cuenta que cerca del río donde la vieron por primera vez, todavía está aquella cueva. Allí es donde los hombres esperan volver a ver a la Luna, cuando la paz reine otra vez en la Tierra.</p> <p style="text-align: right;"><i>"Leyenda de El Salvador". Leyendas americanas. (1977) Buenos Aires: Siguar (adaptación)</i></p> <p>1. Dibuja a partir del texto (2 puntos).</p> <table border="1" style="width: 100%; height: 100px;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">La Luna en la cueva</td> <td style="text-align: center;">La Luna desapareciendo del cielo</td> </tr> </table> <p>2. Ordena las siguientes secuencias de hechos del 1 al 4, según en orden que aparecen en el cuento. El número 1 corresponde al primer suceso que ocurre y el 4 al último. (4 puntos)</p> <p><input type="checkbox"/> El muchacho corrió a contarle lo que había visto.</p> <p><input type="checkbox"/> La leyenda cuenta que cerca del río donde vieron a la Luna, aún está la cueva.</p> <p><input type="checkbox"/> Hace mucho tiempo, en la Tierra reinaba la paz.</p> <p><input type="checkbox"/> Los hombres se preguntaban donde iba la Luna cuando no estaba en el cielo.</p> |   |                     | La Luna en la cueva | La Luna desapareciendo del cielo | <p>3. Fíjate el coillero que muestra de qué trata el cuento. (2 puntos)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>La historia de la Luna y su relación con las personas de la Tierra.</td> <td>La historia de cómo la Luna dejó de bajar hasta que reinó la paz en la Tierra.</td> <td>La historia de la Luna y por qué nunca quiso bajar a la Tierra, ya que la gente es muy ambiciosa.</td> </tr> </table> <p>4. ¿Por qué la Luna no quiso bajar más a la Tierra?</p> <p>A. Porque la gente era demasiado amable.<br/>B. Porque la gente comenzó a llenarse de ambición.<br/>C. Porque nadie quiso conversar de nuevo con ella.</p> <p>5. ¿Qué enseñamos que hacer para que la Luna volviera a bajar a la Tierra? Escribe en las líneas de abajo.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | La historia de la Luna y su relación con las personas de la Tierra. | La historia de cómo la Luna dejó de bajar hasta que reinó la paz en la Tierra. | La historia de la Luna y por qué nunca quiso bajar a la Tierra, ya que la gente es muy ambiciosa. |  |
|   |   |   |                     |                     |                                  |   |   |  |   |  |
| La Luna en la cueva   | La Luna desapareciendo del cielo  |   |                     |                     |                                  |   |   |  |   |  |
| La historia de la Luna y su relación con las personas de la Tierra. | La historia de cómo la Luna dejó de bajar hasta que reinó la paz en la Tierra.  | La historia de la Luna y por qué nunca quiso bajar a la Tierra, ya que la gente es muy ambiciosa.   |                     |                     |                                  |   |   |  |   |  |
|   | <b>Variable a estudiar</b>  | <b>Categoría</b>  | <b>Subcategoría</b> |                     |                                  |   |   |  |   |  |


**Características de la prueba escrita:** Considera dos textos narrativos muy breves (fábula y cuento), de una extensión aproximada de entre 120 y 170 palabras. Cada texto contempla ítems de alternativa, ordenar secuencias, identificación de hechos/pasajes, dibujo y respuestas abiertas. La prueba tiene una extensión total de 4 páginas.

|  |  |  |  |                     |                                  |   |
|--|--|--|--|---------------------|----------------------------------|---|
| <p><b>Validez de contenido</b></p> <p>✓ Al respecto sólo se considerará aquellos OA expresados en la planificación del nivel del periodo que se busca evaluar.</p> | <p>La prueba escrita tomada en el periodo tiene una concordancia directa con el siguiente OA considerado en la planificación:</p> <p>* Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los textos usados en la prueba son fábulas que hablan acerca de la mentira y la paz.</li> </ul> <p>- extrayendo información explícita e implícita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ejemplo pregunta explícita: ¿Qué personajes participan en la historia?</li> <li>✓ Ejemplo pregunta implícita: ¿Cuál será el tema del texto?</li> </ul> <p>- respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ejemplo: ¿Qué hicieron los campesinos cuando escucharon gritar al pastorcillo? ¿Qué sucedió cuando el lobo llegó realmente?</li> </ul> <p>- recreando personajes a través de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ejemplo:</li> </ul> <p>1. <i>Dibuja a partir del texto (2 puntos)</i></p> <table border="1" data-bbox="459 1650 979 1822"> <tr> <td data-bbox="459 1650 721 1822"></td> <td data-bbox="721 1650 979 1822"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="459 1791 721 1822">La luna en la cueva</td> <td data-bbox="721 1791 979 1822">La luna desapareciendo del cielo</td> </tr> </table> <p>- describiendo con sus palabras las</p> |  |  | La luna en la cueva | La luna desapareciendo del cielo | <p>1. Un elemento que faltó integrar a la prueba para que evaluará de mejor manera aquello que se trabajó en el aula tiene que ver con el OA ya abordado, en aquella dimensión que tiene que ver con:</p> <p>- <i>emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura</i></p> <p>En la prueba faltó alguna pregunta de producción escrita breve o de alternativa que exigiera al estudiante demostrar su posición frente a alguna de las temáticas de las fábulas leídas. Por ejemplo, una pregunta pudo ser:</p> <p>Texto 1: ¿Qué consejo le darías al pastorcito?</p> <p>Texto 2: ¿Qué podrían mejorar los hombres para que exista más paz en el mundo?</p> <p>2. Otro elemento que no está considerado en la planificación del periodo, pero que si se aborda en el aula tiene que ver con el siguiente OA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.</i></li> <li>• <i>Visualizar lo que describe el texto.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>Aquí también, es necesario mencionar que durante la clase, y seguramente durante el periodo o</p> |
|  |  |  |  |                     |                                  |   |
| La luna en la cueva  | La luna desapareciendo del cielo   |  |  |                     |                                  |   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No hay un estímulo en la prueba que propicie trabajar esto.</li> <li>- estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ejemplo: ¿Qué tendríamos que hacer para que la Luna volviera a bajar a la Tierra? Escríbelo en las líneas de abajo.</li> </ul> </li> <li>- emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No se aborda en la evaluación.</li> </ul> </li> </ul> | <p>incluso el año, el docente trabajo otras estrategias de comprensión de lectura como <u>Predecir, Clarificar, Hacer preguntas y Recontar</u>, estrategias que no fueron evaluadas en la prueba.</p> |
|--|---|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Nivel</b>  | <h3>Vista del documento</h3> <p>(Sólo se consideran aquellos ítems de la prueba que estén relacionados con el eje de Lectura)</p>   |  |
| <b>Segundo básico</b>   | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <p style="text-align: center; font-size: small;">Prueba de comprensión lectora <u>segundo básico</u></p> <p>Nombre _____ Fecha _____</p> <p>1) Lea el texto y responda a las siguientes preguntas:</p> <p style="text-align: center;"><u>Lejandría del Cochino</u></p> <p style="font-size: x-small;">Cuentan que hace mucho tiempo atrás la gente le tenía al Gran Brujo. Para evitar su enojo la gente le daba Maltas (una bebida preparada con trigo). Cuando el brujo llegaba a buscar maltas encontraba más de lamparitas con el fuego del volcán. Así el brujo podía encontrar el camino de regreso a la caverna.</p> <p style="font-size: x-small;">Un día la gente cansada de los abusos del brujo, fue a consultar a una bruja.</p> <p style="font-size: x-small;">La bruja le preguntó al espíritu del campo y el espíritu de este árbol sagrado respondió:</p> <p style="font-size: x-small;">"La única forma de combatir al gran brujo es quitándole sus lamparitas, pues así, no se atreverá a bajar por miedo a perderlas."</p> <p style="font-size: x-small;">Entonces la gente dejó mucho Maltas para que el brujo bajara al sentir el aroma. Este descendió de inmediato encendiendo sus lamparitas a su paso y se puso muy feliz con todo el Maltas, sin embargo, cuando intentó regresar ya no encontró las lamparitas. Los habitantes y animales le habían escondido las lamparitas.</p> <p style="font-size: x-small;">El gran brujo les suplicó:</p> <p style="font-size: x-small;">"¿Desahucen las lamparitas, por favor! No veo nada! ¡No sé dónde están!"</p> <p style="font-size: x-small;">Pero nadie le hizo caso. Le costó mucho encontrar el camino de regreso.</p> <p style="font-size: x-small;">Después de esto, el brujo nunca más salió de su caverna.</p> <p style="font-size: x-small;">Eran lamparitas esas el cochino.</p> <p>a) ¿Por qué la gente del pueblo estaba cansada del brujo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) ¿A qué le tenía el Gran brujo? Explícale cómo lo supiste.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>c) ¿Qué hubieses hecho tú si hubieses formado parte de la gente del pueblo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>d) ¿Por qué el espíritu del Canelo supo lo que la gente del pueblo tenía que hacer?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> <div style="width: 48%;"> <p>2) Lea el siguiente texto y responda a las preguntas:</p> <p style="text-align: center;"><u>La leyenda del Cactus</u></p> <p style="font-size: x-small;">Hace mucho tiempo atrás el pueblo de los Humahuacanos vivía en una quebrada verde y fértil, en paz con el resto de las tribus. Hasta que un día, una tribu vecina le declaró la guerra.</p> <p style="font-size: x-small;">Dios cansado por las muertes y las lágrimas de los indígenas conversando:</p> <p style="font-size: x-small;">"Tenemos que plantificar bien el ataque - dijo el jefe de la tribu enemiga.</p> <p style="font-size: x-small;">Debemos enviar a la joven más hermosa de nuestra tribu y así el jefe de los Humahuacanos se enamorará de ella - dijo Dios.</p> <p style="font-size: x-small;">Entonces a la joven el día en que celebraron la fiesta de la Pachamama.</p> <p style="font-size: x-small;">Entre danzas y cantos, la muchacha logró distraer al jefe de los Humahuacanos.</p> <p style="font-size: x-small;">Entonces la tribu enemiga atacó sorpresivamente. En el asalto, el jefe de los Humahuacanos se dio cuenta del engaño y los asesinó:</p> <p style="font-size: x-small;">" Nunca podrán disfrutar de estas tierras, porque las han conquistado con traición.</p> <p style="font-size: x-small;">Al día siguiente, para espanto de los vecindarios, los cultivos habían desaparecido. La tierra se había secado, y lo único que se veía ahora en la quebrada eran unos enormes troncos cubiertos de espinas: los cactus.</p> <p style="font-size: x-small;">Flora miró a su alrededor. Entre las ruinas solo se veían cactus, muchos de ellos con hermosas flores.</p> <p>a) ¿Cómo te sentirías tú si hubieses venido a los Humahuacanos y al día siguiente la tierra quedó así? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Encierra en un círculo y pinta la imagen que representa una quebrada.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <p>c) Pinta las cosas que permitían que la quebrada de los Humahuacanos estuviera verde y fértil</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <p>d) Pinta las cosas que le faltan a la tierra que ganó la tribu vecina de los Humahuacanos</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <p>e) ¿Qué te pareció la leyenda del cactus? Explícale tu opinión.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> </div> <p style="text-align: center; font-size: small;">¡Éxito!</p> |  |
| <p><b>Características de la 1ra prueba escrita: Considera 2 textos narrativos breves (ambos</b></p> |   |  |


leyendas) de aproximadamente 200 palabras cada uno. En esta prueba predominan las preguntas de producción escrita con algunos ítems de identificación de elementos del relato.

| Variable a estudiar  | Categoría   | Subcategoría   |
|--|---|--|
| <p><b>Validez de contenido</b></p> <p>✓ Al respecto sólo se considerará aquellos OA expresados en la planificación del nivel del periodo que se busca evaluar.</p> | <p>En la prueba escrita se considera el siguiente OA como referente para la construcción de varias preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, inferenciales y valorativas).</li> <li>✓ Ejemplo:<br/>                     Literales o localizar información:<br/>                     ¿Por qué la gente del pueblo estaba cansada del brujo?<br/>                     Inferenciales: ¿A que le temía el Gran brujo? Explica cómo lo supiste.<br/>                     Valorativas o personales: ¿Qué hubieses hecho tú si hubieses formado parte de la gente del pueblo?</li> </ul> | <p>Un elemento en la prueba escrita que afecta la validez de contenido del instrumento tiene que ver con la no inclusión de algunos OA que aparentemente si se consideran en la evaluación, tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.</i></li> <li>• <i>Visualizar lo que describe el texto.</i></li> </ul> <p>A continuación se muestran algunos ítems de la prueba que hacen referencia al OA mencionado.</p> <p>Ejemplo 1: a) ¿Cómo te sentirías tú si hubieses vencido a los Humahuacas y al día siguiente la tierra ganada estuviera seca?</p> <p>Ejemplo 2:<br/>                     b) Encierra en un círculo y pinta la imagen que representa una quebrada.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> </li> <li>2. <i>Demostrar comprensión de las narraciones leídas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Recreando, a través de distintas expresiones</i></li> </ul> </li> </ol> |

(dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción.

**Ejemplo:**

d) Pinta las cosas que le faltan a la tierra que ganó la tribu vecina de los Humahuacac



- *Emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura.*

**Ejemplo:** ¿Qué te pareció la leyenda del cactus? Explica tu opinión.

**Nivel**

**Vista del documento**

(Sólo se consideran aquellos ítems de la prueba que estén relacionados con el eje de Lectura)

**Segundo básico**

Control de Comprensión  
Responde sólo lo básico


Completa tus datos.  
Mi nombre es: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a 3:

**ARROZ CON LECHE**

**Ingredientes:**  
- Arroz.  
- Leche.  
- Canela.  
- Vanillina.  
- Azúcar.  
- Canela (cuando no es necesario).

**Modo de preparación:**  
Se lava el arroz y se le agrega la leche, la canela y la vanillina. Luego hay que cocer esta mezcla por 20 minutos.  
Entonces se le agrega azúcar y se retira del fuego. Para que quede más rico, se le puede agregar crema batida.  
Se pone en el refrigerador por 10 minutos, y luego puedes servir el arroz con leche.



1. Enumera del 1 al 4, usando los \_\_\_\_\_ los pasos que debes seguir para preparar arroz con leche:

Lavar el arroz y agregarle leche, canela y vainilla.  
 Agregarle el azúcar y retirar del fuego.

4. ¿Por qué en el texto se dice que la paloma tiene "piquito de oro"?

A) Porque en su pico la paloma transporta grandes riquezas.  
B) Porque el pico de la paloma es amarillo y brillante como el oro.  
C) Porque la paloma suele vivir en las minas de oro.

5. Encierra en un círculo los lugares sobre los que vuela la paloma, de acuerdo al texto:


El mar    Los montes    La ciudad    Los ríos

A) 20 minutos.  
B) 5 minutos.  
C) 10 minutos.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 4 y 5:

**PALOMA BLANCA**


Paloma blanca, piquito de oro, que con tus alas volando vas, pasas los montes, pasas los ríos, pasas las olas del ancho mar.



Lee el siguiente texto y responde las preguntas 10 a 13:

**PLAYAS REPLETAS DE GENTE**

Hoy, 13 de enero, aquí en las playas del centro de Chile hay más personas que gaviotas. La mayor parte de la gente viene desde Santiago, arrancando de los más de 30 grados de temperatura que en esta época hace en la capital de Chile. Los que más disfrutan son los niños, que se bañan casi todo el día en el mar.



1.0. Según el texto, en las playas del centro de Chile el 13 de enero:

A) Las personas son más numerosas que las gaviotas.  
B) No hay gaviotas en la playa.  
C) Hay más gaviotas que personas.

1.1. La razón por la que muchos santiaguinos están en la playa es:

A) Porque en Santiago se aburren.  
B) Porque en Santiago hace mucho calor.  
C) Porque en Santiago hace frío.

1.2. La principal actividad de los niños en las playas del centro de Chile, durante enero, es:

A) Hacer castillos de arena.  
B) Jugar a las paletas sobre la arena.  
C) Bañarse en el mar.

1.3. Según el texto, las personas que están en la playa:

A) Todas vienen de Santiago.  
B) La mayoría viene de Santiago.  
C) La menor parte viene de Santiago.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 6 a 9:

**PHIRO**

Una caja de fósforos que tenía veinticinco fósforos dentro tenía uno llamado Phiro, el cual estaba debajo de los demás en la cajita de fósforos y ansiaba saber qué pasaría cuando lo sacaran.

2012.


ayer, viable, erano

la.

scribir.

Tu primo Marcos.

Phiro



Lee el siguiente texto y responde las preguntas 19 a 24:

**FERGUS Y EL CABALLO DE RÍO**  
**Leyenda de Irlanda**

El gobernador Fergus adoraba explorar los lagos y ríos de Irlanda. Un día, mientras paseaba por el lago Rury, dio con el Muirdris, un caballo de río del que apenas pudo escapar. A causa del miedo, la cara de Fergus quedó torcida, y sabiendo que los gobernantes no podían tener ningún defecto, los nobles escondieron todos los espejos del palacio para que Fergus no viera su propia apariencia.


Un día, Fergus gobernó a una sirvienta y ella le gritó:  
 - ¡Sería mejor que te pegaras al caballo de río que te dejó la cara torcida, antes que a una mujer honrada!

Fergus hizo traer un espejo, se miró... se puso los zapatos mágicos, tomó su espada y fue al lago Rury.

Estuvo escondido bajo las olas durante un día y una noche, hasta que los lugareños se preocuparon mucho al ver que el lago se enrojecía con sangre. Pensaron que esa sangre era del gobernador, pero estaban en un error. Mucho después, Fergus saltó de las aguas con la cabeza de Muirdris en sus manos. ¡Y había desaparecido el defecto! Su cara se había arreglado. Sonrió y nadó hacia la orilla diciendo:  
 - ¡He sobrevivido!

Entonces se ahogó.  
 Así fue la muerte de Fergus. Pero a todos los lugareños les quedó la imagen de un gobernador valeroso que supo comportarse y morir como un buen rey.

Versión de Mirta Rodríguez.



14. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

A) Un poema.  
 B) Una noticia aparecida en un diario.  
 C) Una carta.

15. ¿Qué había hecho Marcos el mismo día en que escribió este texto?

A) Había llegado a su casa de regreso de vacaciones.  
 B) Había ido a comprar sus útiles para el colegio con su mamá.  
 C) Había ido a despedir a su hermana al aeropuerto.

16. ¿Por qué la hermana de Marcos se había ido a vivir a otra ciudad?

A) Porque ya no soportaba a Marcos y no quería seguir viviendo con él.  
 B) Porque no le gustaba la ciudad donde vivía con Marcos.  
 C) Porque se había ido a estudiar a una universidad que quedaba en el norte.

17. ¿En qué fecha llegó Marcos a su ciudad, de regreso del sur?

A) El 3 de marzo.  
 B) El 2 de marzo.  
 C) El 4 de marzo.

18. Une con una línea a cada personaje de la Columna A con la acción que le corresponde de la Columna B:

| Columna A         | Columna B        |
|-------------------|------------------|
| Primo de Marcos   | Vive en Santiago |
| Marcos            | Vive en el sur   |
| Hermana de Marcos | Vive en el norte |

19. ¿De qué país proviene esta leyenda?

A) De China.  
 B) De Italia.  
 C) De Irlanda.

20. ¿Quién era Muirdris?

A) Un noble de Rury.  
 B) Un caballo de río.  
 C) Un sirviente de Fergus.

21. Una palabra que podría reemplazar a lugarzitos en este texto sería:

A) Sirvientes.  
 B) Guerreros.  
 C) Pobladores.

22. ¿Qué hicieron los nobles al ver el defecto de la cara del gobernante Fergus?

A) Convocaron a los médicos del reino para que curaran a Fergus.  
 B) Amenazaron con golpear a los sirvientes que se rieran de Fergus.  
 C) Escondieron los espejos del palacio para que Fergus no se enterara de su defecto.

23. ¿Qué provocó el defecto en la cara de Fergus?

A) El miedo que Fergus sintió ante Muirdris.  
 B) Un golpe que Muirdris le dio a Fergus.  
 C) Un golpe que una sirvienta le dio a Fergus.

24. ¿Por qué Fergus pudo borrar su defecto antes de morir?

A) Porque logró estar mucho tiempo debajo del agua.  
 B) Porque se convirtió en un buen gobernante, que ya no golpeaba a los débiles.  
 C) Porque logró vencer su miedo y enfrentar a Muirdris.

**Características de la 2da prueba escrita:** Esta es una prueba exclusivamente de comprensión de lectura, que se tomó a mediados del periodo y tiene un estilo muy similar a las evaluaciones de Lectura SIMCE. En este caso, la prueba tiene 6 textos entre los que se pueden mencionar poemas, cuentos, recetas, leyendas, cartas y textos informativa (notas). Los ítem de la prueba pasan desde las preguntas de alternativa, ordenamiento de secuencias, identificación de elementos, términos pareados, etc. También llama la atención la exclusión de ítems de producción escrita, y que al parecer, la evaluación no fue construida por los profesores, sino que seleccionada desde otra fuente.

| Variable a estudiar   | Categoría  | Subcategoría  |
|---|--|---|
| <b>Validez de contenido</b><br>✓ Al respecto sólo se considerará aquellos OA expresados en la planificación del nivel del periodo que se busca evaluar. | En esta prueba escrita se considera el siguiente OA que está incluido dentro del diseño de la planificación del periodo como referente para la construcción de varias preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, inferenciales y valorativas).</li> <li>✓ Ejemplo:<br/>                         Literales o localizar información: La razón por la que muchos santiaguinos está en la playa es:<br/>                         Inferenciales: La principal actividad</li> </ul> | Algunos elementos en esta prueba escrita que afectan la validez de contenido del instrumento tiene que ver con la no inclusión de algunos OA que aparentemente si se consideran en la evaluación, así cómo OA que no fueron completamente abordados. específicamente podemos mencionar: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, inferenciales y valorativas).</i></li> </ol> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>de los niños en las playas del centro de Chile, durante enero es:</p> | <p>Particularmente nos referimos a lo inclusión de preguntas valorativas o de reflexión en la prueba. Estas preguntas si fueron incluidos en la prueba anterior.</p> <p>En cuanto a OA incluidos en esta evaluación pero no expresados en la planificación encontramos:</p> <p>2. <i>Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.</i></li> </ul> <p><i>Ejemplo: ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?</i></p> <p>3. <i>Demostrar comprensión de las narraciones leídas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia.</i></li> </ul> <p><i>Ejemplo:</i></p> <div data-bbox="982 1108 1510 1339" style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p>Enumera del 1 al 4, usando los <input type="checkbox"/>, los pasos que debes seguir para preparar arroz con leche:</p> <p><input type="checkbox"/> Lavar el arroz y agregarle leche, canela y vainilla.</p> <p><input type="checkbox"/> Agregarle el azúcar y retirar del fuego.</p> <p><input type="checkbox"/> Cocer la mezcla por 20 minutos.</p> <p><input type="checkbox"/> Poner en el refrigerador.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Recreando, a través de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción.</i></li> </ul> <p><i>Ejemplo:</i></p> <div data-bbox="982 1633 1510 1726" style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p><b>5</b> Encierra en un círculo los lugares sobre los que vuela la paloma, de acuerdo al texto:</p> <p>El mar      Los montes      La ciudad      Los ríos</p> </div> <p>4. <i>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas</i></p> |
|--|--|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p><i>instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Extrayendo información explícita e implícita.</i></li> </ul> <p><b>Ejemplo explícita:</b></p> <p><b>15</b> ¿Qué había hecho Marcos el mismo día en que escribió este texto?</p> <p>A) Había llegado a su casa de regreso de vacaciones.<br/> B) Había ido a comprar sus útiles para el colegio con su mamá.<br/> C) Había ido a despedir a su hermana al aeropuerto.</p> <p><b>Ejemplo implícita:</b></p> <p><b>16</b> ¿Por qué la hermana de Marcos se había ido a vivir a otra ciudad?</p> <p>A) Porque ya no soportaba a Marcos y no quería seguir viviendo con él.<br/> B) Porque no le gustaba la ciudad donde vivía con Marcos.<br/> C) Porque se había ido a estudiar a una universidad que quedaba en el norte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto.</i></li> </ul> <p><b>Ejemplo: ¿De qué país viene está leyenda?</b></p> |
|--|--|--|---|

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Nivel</b>          | <p><b>Vista del documento</b></p> <p>(Sólo se consideran aquellos ítems de la prueba que estén relacionados con el eje de Lectura)</p>  |
| <b>Tercero básico</b> | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p style="text-align: center; font-size: small;">Prueba de Lengua y Comunicación<br/>Textos dramáticos y comprensión lectora</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">Nombre: _____ Curso: 3° Fecha: _____ Puntaje: 29 / ____</p> <p style="font-size: x-small;">I. De acuerdo a lo aprendido en clases, <b>ayuda</b> un diálogo entre los personajes siguiendo el formato dado. <b>No añades</b> incluye las <b>ocurrencias</b>, los <b>nombres</b> de las <b>personas</b> y sus <b>diálogos</b>. (10 puntos)</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin-left: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin-left: 10px;"></div> </div> </div> <div style="width: 50%; font-size: x-small;"> <p><b>II. Coloca</b> en la línea una V si lo que se dice es verdadero o una F si lo que se dice es falso. (3 pts)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <input type="checkbox"/> El teatro lector pertenece al Género Dramático.</li> <li>2) <input type="checkbox"/> El texto dramático se escribe en versos y estrofas.</li> <li>3) <input type="checkbox"/> Las primeras obras de teatro fueron creadas por los griegos.</li> <li>4) <input type="checkbox"/> La persona que crea un guión o texto dramático se llama "dramaturgo".</li> <li>5) <input type="checkbox"/> Los textos dramáticos fueron creados para ser representados.</li> <li>6) <input type="checkbox"/> Los comentarios o "ayudas" que se entregan entre paréntesis ( ) a los actores en un texto o guión se llaman "Cocientes".</li> <li>7) <input type="checkbox"/> En un texto dramático los personajes interactúan por medio de diálogos.</li> <li>8) <input type="checkbox"/> Las tragedias griegas y primeras obras de teatro intentaban explicar fenómenos <b>ocultos</b> y reforzaban sus creencias familiares y religiosas.</li> </ol> <p><b>III. Lee el siguiente texto dramático, y responde las preguntas encerrando en un cuadro la respuesta correcta. (5 pts).</b></p> <p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">Obra de teatro<br/>Los viajeros y el árbol frondoso</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">Autor: Adaptado de las Fábulas de Esopo.<br/>Personajes: Viajero 1, Viajero 2, Árbol.</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">Escenario: Un desierto pastoso y un árbol frondoso en el medio.</p> <p style="font-size: x-small;">(Los hombres están caminando al ocaso, amasando sus pisa y mostrando cansancio por un largo viaje)</p> <p><b>Viajero 1:</b> ¡Pero qué calor!</p> <p><b>Viajero 2:</b> Y todavía nos queda medio viaje.</p> <p><b>Viajero 1:</b> Mejor será que descansemos un poco, con tanto sol y tan poca energía no logaremos muy lejos.</p> <p><b>Viajero 2:</b> Buena idea, hay que sentarnos un rato.</p> <p style="font-size: x-small;">(Se sientan entonces bajo el árbol)</p> <p><b>Viajero 1:</b> ¿Cuánto es lo que nos falta de camino?</p> <p><b>Viajero 2:</b> Un par de horas, si nos damos prisa.</p> <p><b>Viajero 1:</b> Entonces que el descanso sea rápido.</p> <p><b>Viajero 2:</b> Sí, porque ya tengo algo de hambre, y este árbol sí que no da ningún fruto, no sabe más que ser frondoso.</p> <p><b>Viajero 1:</b> Pues así pasa a veces, están cosas que no sirven de mucho.</p> </div> </div> |

**Árbol (Makoto, sacudiendo sus ramas e interrumpiendo la plática)**  
 (Mientras conversaba él que son sus agradecidos. Se han beneficiado con su frondosidad, están descansando bajo su sombra, y así así se arrojan a describirme como muy y poco servicial. Hay de ustedes. Qué poco saben valorar los bienes recibidos, pequeños o grandes. Han sido **gracias** **gracias** **gracias** **gracias** **gracias**. Si no les he servido de nada... ¿Qué hacen sus sentados bajo mis ramas?)

**Viadero 1 (Agradeciendo la cara en señal de arrepentimiento)**  
 Después señor árbol, he sido muy grosero. Es verdad que su sombra me ha dado refugio del calor intenso y se lo agradezco.

**Viadero 2 (Yo también le doy las gracias, si no estuviera usted aquí plantado en medio de tan frenético viaje, no llegaríamos a nuestro destino)**

**Árbol (No necesito reconocimiento por lo que hago, pero tampoco vienen bien los insultos)**

**Viadero 3 (Quedo)**  
 No voy a suceder, y de nuevo le agradezco por protegerlos.

**Árbol (Continúan su camino entusiasmados, yo estaré aquí a su regreso y son bienvenidos a relajarse en mi sombra cada vez que regresen su travesía)**

FIN

- 1) El autor de este cuento es:
- El árbol.
  - Viadero 1 y 2.
- 2) Una de las acotaciones que aparece en este texto es:**
- ¿Qué color?
  - Se sientan entonces bajo el árbol.
  - ¿Cuánto es lo que nos falta de camino?
  - Entonces que el descanso sea rápido.
- 3) Este texto dramático nos quiere enseñar:**
- Es importante de descansar luego de una larga y agotadora caminata.
  - Acorda de la amistad entre los **animales**, si humanos.
  - Que debemos ser agradecidos y **valorar** la naturaleza en general.
  - Que somos seres superiores y que la naturaleza está únicamente a nuestro servicio.
- 4) ¿Por qué decidieron sentarse bajo el árbol?**
- Para descansar.
  - Para **valorar** el follaje y las pocas ramas del árbol.
  - Para descansar y respirar energías.
  - Para detenerse a comer.

- 3) ¿Cómo reaccionaron los viaderos al **fin** del texto que leíste?
- Continuaron respirando el árbol, como al principio de la obra.
  - Mostraron señales de arrepentimiento comprometiéndose a no comer el mismo árbol.
  - Se fueron felices al árbol por no dar frutos.
  - Valoraron la **opinión**, que el árbol pero no se comprometieron a actuar distinto.

**IV. Dibuja tres escenas donde cuentes la historia de este texto dramático recién leído y ponle un título a cada uno. (4 pts.)**

**V. Responde, de la manera más completa y fundamentada. ¿Qué opinión tienes respecto de esta historia y las acciones de los personajes? ¿Por qué?**

---



---



---



---

**Características de la prueba escrita:** La prueba del periodo es una evaluación centrada en evaluar la comprensión del texto dramático y sus características. En esta evaluación llama la atención que se centra mucho en los conocimientos y muy poco en la lectura. Considerando esto, podemos hallar un ítem de comprensión de un texto dramático breve de aproximadamente 340 palabras, acompañado de 5 preguntas de alternativa y una pregunta abierta con producción escrita.

| Variable a estudiar  | Categoría   | Subcategoría  |
|--|---|---|
| <p><b>Validez de contenido</b></p> <p>✓ Al respecto sólo se considerará aquellos OA expresados en la planificación del nivel del periodo que se busca evaluar.</p> | <p>Uno de los OA que guió la construcción de los ítems que buscan evaluar la comprensión de lectura es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar comprensión respondiendo a preguntas (ejemplo: literal, informativas y valorativa).</li> <li>✓ Ejemplo: Literales o localizar información: El autor de este cuento es: Una de las acotaciones que aparece en este texto es: Inferenciales: ¿Por qué decidieron sentarse bajo el árbol? Valorativas o personales: ¿Qué opinión tienes respecto de esta historia y las acciones de los personajes? ¿Por qué?</li> </ul> <p>Así mismo, en los planes de estudio</p> | <p>Paradójicamente, en esta prueba escrita existe una buena validez de contenido, ya que el OA vinculado con comprensión de lectura expresado en la planificación se toma en cuenta en esta evaluación, sin embargo, este hecho no es tan positivo si tomamos en cuenta el relativo “peso” que se le da a la comprensión de lectura en esta evaluación.</p> <p>Por otro lado, otro elemento que también salta a la vista es la cantidad de OA relacionados con el eje que no son evaluados en la prueba, pero que si están contemplados en la planificación, estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Establecer un propósito para</i></li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>de la institución existen algunos OA que hacen referencia directa al tema central de la prueba, a continuación algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las características y rasgos que definen los diferentes tipos de géneros y formas literarios.</li> <li>• Identifican y explican las características que definen las formas literarias y géneros, incluyendo cuentos de hadas, cuentos folclóricos, poesía, ficción y no-ficción.</li> </ul> <p>Ejemplo: Coloca en la línea una V si lo que se dice es verdadero o una F si lo que se dice es falso.</p> <p>1) _____ El "teatro lector" pertenece al "Género Dramático".</p> <p>2) _____ El texto dramático se escribe en versos y estrofas.</p> <p>3) _____ Las primeras obras de teatro fueron creadas por los griegos.</p> <p>4) _____ La persona que crea un guión o texto dramático se llama "dramaturgo".</p> <p>5) _____ Los textos dramáticos fueron creados para ser representados.</p> <p>6) _____ Los comentarios o "ayudas" que se entregan entre paréntesis ( ) a los actores en un texto o guión se llaman "Cocientes".</p> <p>7) _____ En un texto dramático los personajes interactúan por medio de diálogos.</p> <p>8) _____ Las tragedias griegas y primeras obras de teatro intentaban explicar fenómenos naturales y reforzaban sus creencias familiares y religiosas.</p> | <p><i>leer y usar un rango de estrategias de comprensión lectora para comprender pasajes literarios y no literarios.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sacan conclusiones de la información en mapas, cuadros, gráficos y diagramas.</i></li> <li>• <i>Usan detalles concretos del texto para describir personajes y ambiente.</i></li> <li>• <i>Usar detalles de apoyo para identificar y describir ideas principales, personajes y escenarios.</i></li> </ul> |
|--|--|---|

# Vista del documento

(Sólo se consideran aquellos ítems de la prueba que estén relacionados con el eje de Lectura)

Nombre \_\_\_\_\_ Curso: 4° \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_ Nota: \_\_\_\_\_  
 Puntaje Total: 27 pts. Puntaje Criterio: \_\_\_\_\_ pts.

1. Lee el siguiente texto y luego responde la pregunta de la 1 a la 3

### La Abalúca

Cuenta la leyenda que, hace mucho tiempo, Abalúca era una joven indígena de carne y hueso que vivió en un pueblo nativo. Era tan hermosa que todos los hombres querían conquistarla, pero nadie lograba adueñarse de su corazón.

Al transcurrir el tiempo, hasta que un día llegó al pueblo un joven minero, gallardo y buen mozo, que pasó por allí en busca de una mina que le brindara fortuna. En el camino se detuvo en el pueblo y conoció a la joven. El minero se deslumbró con su belleza, por lo que decidió abandonar sus planes y quedarse a vivir junto a ella. Ambas se enamoraron y fueron muy felices durante un tiempo.

Para una noche, el joven tuvo un sueño en el que un diablo le revelaba del lugar secreto donde se encontraba la mina del Tesoro que por tanto tiempo había buscado. A la mañana siguiente, el abalúca partió en su búsqueda, sin avisarle a nadie, ni siquiera a su esposo.

La joven, muy triste, esperó y esperó, pero el minero nunca llegó. Se dice que se lo tragó el desierto. Abalúca fue consumida por la tristeza hasta que perdió la gana de vivir y fue amarrada por la muerte. Un día se precipitó y suave lluvia, las poblaciones resucitaron a la joven en pleno valle, pues pensaron que ella así lo hubiera querido.

Al día siguiente, con la salida del sol, los mineros vecinos amanecieron y presentaron un sorprendente suceso. El lugar del valle donde yacía el cuerpo de la joven, estaba ahora cubierto por una abundante capa de hermosísimas flores rojas. Es por ello que la leyenda asegura que Abalúca se convirtió en flor, con un gesto de amor a su amado, pues de esta manera permanecerá siempre cerca de él.



7. ¿Cuál de estos hechos representa el problema que enfrentan los personajes?

- A. La desaparición de flores rojas donde resucitaron a Abalúca.
- B. El abandono de Abalúca cuando el minero partió a la mina.
- C. El fin de la vida del joven en medio del desierto.
- D. El enamoramiento de los jóvenes.

8. ¿Qué busca explicar la leyenda?

- A. El origen de las flores de desierto.
- B. Por qué los mineros se pierden en el desierto.
- C. Cómo es el origen de las flores llamadas abalúcas.
- D. Por qué la gente del norte busca tesoros en las minas.

9. ¿A qué corresponden las palabras esperó, tragó, llegó, dejó?

- A. Sujetas.
- B. Verbos.
- C. Adjetivos.
- D. Sustantivos.

10. ¿Qué le parece que el minero se haya ido sin avisarle a nadie y haya dejado a su esposa sola? (Por qué?) (2 pts)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

13. ¿Cuál era el propósito del Rocuache al entrar en la choza?

- A. Quería alistar el fuego.
- B. Quería robar el oro.
- C. Quería prender su casa con fuego.
- D. Quería que se olvidara la brujá.

14. ¿Qué característica física o fenómeno natural intenta explicar la leyenda?

- A. El origen del fuego.
- B. La casa incendiada del Rocuache.
- C. El uso de fogatas en México.
- D. La existencia de las brujas.

15. ¿Qué demostró el Rocuache al conseguir el fuego?

- A. Que no era inteligente.
- B. Que podía engañar a la brujá.
- C. Que también podía volverse a la gente.
- D. Que inventó el fuego.

16. ¿Qué le parece la actitud de burla de los personajes hacia el Rocuache? Explica (2 pts)

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

1. Lee el fragmento:

El minero se deslumbró con la belleza de la muchacha, por lo que decidió abandonar sus planes de buscarla y quedarse a vivir junto a ella.

¿Qué significa "deslumbrar"?

- A. Abandonar.
- B. Impresionar.
- C. Desair.
- D. Burlar.

2. ¿Por qué el minero decide salir en búsqueda de la mina?

- A. Porque ya no estaba enamorado de la joven.
- B. Porque la joven enamorada había muerto de pena.
- C. Porque le había quedado sin fortuna junto a la muchacha.
- D. Porque sólo con el lugar donde estaba la mina que buscaba.

3. ¿Por qué murió Abalúca?

- A. Porque fue apuñalado por flores.
- B. Porque se perdió en una mina.
- C. Porque se lo tragó el desierto.
- D. Porque estaba desorientada.

4. ¿Cómo se conocieron el minero y Abalúca?

- A. Ambos vivían en el mismo pueblo.
- B. Ambos buscaban una mina en el mismo lugar.
- C. El minero se detuvo en el pueblo donde vivía Abalúca.
- D. El minero vio a Abalúca preparando flores en su casa.

5. ¿Qué sucedió luego de la muerte de Abalúca?

- A. En el valle se cayó flores rojas.
- B. El pueblo se llenó de flores rojas.
- C. La joven fue llamada Abalúca.
- D. El minero murió de pena.

6. ¿Qué quiere decir que "la mina le brindara fortuna" al minero?

- A. Que en la mina encontraría a Abalúca.
- B. Que en la mina encontraría a su esposa.
- C. Que la mina le traería problemas.
- D. Que la mina le traería dinero.

8. Lee el siguiente texto y luego responde:

### El Rocuache y el fuego

(De una tradición)

Sucedió en el principio de los tiempos cuando nadie conocía el fuego y por ello mismo nadie lo tenía. En una ocasión, cayó del cielo una piedra grande envuelta en llamas y todos tuvieron miedo de acercarse, menos una brujá que no le tenía miedo a nada, porque era hechicera.

La brujá corrió al lugar justo cuando la piedra se apagó y, antes de que se enfriara, se llevó la Lumbre en una ramita seca y grande; ya en su choza, hizo una fogata en el centro y la cuidaba noche y día para que el fuego no se fuera.

Los habitantes del lugar, cuando llegaron a visitar a la brujá, vieron que el fuego era cosa buena y que servía para muchas cosas, sobre todo, para calentar el frío. Pero la brujá o nadie le quiso dar un poco de Lumbre ni siquiera a cambio de animales o comidas que le dieran.

Mucha gente le dio cómo culere un poco de fuego y debían hacerlo sin que se diera cuenta, pues le tenían miedo por ser brujá; pasaba el tiempo y no lograban su propósito.

Un día se presentó el Rocuache y, se dijo lo siguiente: "Si ustedes prometen, de aquí en adelante, no comerme a mí ni a mi hijo, yo les regalo la Lumbre".

La gente se burló del Rocuache diciéndole que él ellos no habían podido lograrlo, mucho menos él, por pequeño e insignificante.

El Rocuache dijo: "Vuelvanse a burlar ahora y en la misma medida quedarán burlados, porque yo sí cumplí lo que prometí y esto les vale la pena".

Llegada la noche, el Rocuache fue de casa en casa avisando que estuvieron presentados para que cuando él regresara pudieran tener Lumbre; y se fue con Lumbre hasta donde tenía su choza la brujá.

Cuando llegó, le dio a la brujá que él le permitiera estar ahí unos momentos, porque se había de ir; la brujá sintió lástima por el Rocuache y lo dejó entrar. Ya cerca de la Lumbre, sin que se diera cuenta la brujá, salió corriendo al pueblo yendo de casa en casa y regalando luego hasta donde le daban.

Es por eso que, hasta la fecha, los Rocuaches tienen la cola pelada.

11. ¿Por qué la gente tenía a la brujá?

- A. Porque se burlaba de la gente.
- B. Porque era dueño del fuego.
- C. Porque creaba Rocuaches.
- D. Porque era medio brujá.

12. ¿Por qué la gente no creyó en el Rocuache?

- A. Porque era pequeño e insignificante.
- B. Porque nunca cumplió sus promesas.
- C. Porque siempre se burlaba de la gente.
- D. Porque le tenía mucho miedo a la brujá.

III. Lee las siguientes oraciones extraídas de los textos leídos e identifica sujeto y predicado. (2 pts por ítem)

• "Abalúca fue consumida por la muerte"

• "El joven tuvo un sueño"

• "Un día se presentó el Rocuache"

• "Los Rocuaches tienen la cola pelada"

IV. A partir de la imagen, completa las siguientes oraciones conjugando los verbos que están entre paréntesis. (2 pts por ítem)



• Los pingüinos \_\_\_\_\_ jugar fútbol en la cancha.

• Roberto \_\_\_\_\_ (ser) un florero al borde de la cancha.

• Patricio \_\_\_\_\_ (jugar) el balón.

• Los pingüinos \_\_\_\_\_ (ser) muy felices.

V. Completa las oraciones, de acuerdo a las palabras homógrafas que aparecen en el recuadro. (1 pts por palabra)

Boia - veía - caso - cerca - granada - parte - lima - banca

Pedro prendió una \_\_\_\_\_ en la noche, ya que estaba oscuro.  
En el yate se bajó la \_\_\_\_\_ y no podemos seguir navegando.

Para obtener muchos carbohidratos debemos comer \_\_\_\_\_.  
La vaca \_\_\_\_\_ en el prado al atardecer.

El militar lanzó una \_\_\_\_\_ en el campo de entrenamiento.  
Una de mis frutas preferidas es la \_\_\_\_\_.

Mi primo se \_\_\_\_\_ la próxima semana con su novia.  
Mis padres piensan comprarse una \_\_\_\_\_ en la playa.

Hoy ire a jugar con mi \_\_\_\_\_ nuevo.  
Mi mamá \_\_\_\_\_ la hora para hacer merengue.

Mi primo vive \_\_\_\_\_ del zoológico de Santiago.  
Sebastián está pintando una \_\_\_\_\_ para su casa.

Mi papá viajó a \_\_\_\_\_ para conocer su nuevo trabajo.  
Mis primas compraron una \_\_\_\_\_ para sus uñas.

**Características de la prueba escrita:** Esta prueba que también busca evaluar los aprendizajes trabajados durante un periodo, es más extensa, tiene 7 páginas con un total de 5 ítems, en donde los 2 primeros corresponde a lectura y representan el 60% de la prueba. Acá se considera la lectura de textos narrativos (ambas leyendas) de una extensión de entre 300 y 400 palabras. Cada texto tiene preguntas de alternativa y una pregunta abierta de producción escrita.

| Variable a estudiar  | Categoría  | Subcategoría   |
|--|--|--|
| <p><b>Validez de contenido</b></p> <p>✓ Al respecto sólo se considerará aquellos OA expresados en la planificación del nivel del periodo que se busca evaluar.</p> | <p>En este nivel uno de los OA que es evaluado de buena forma en la prueba escrita es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leyendas</li> <li>✓ Mitos</li> </ul> </li> <li>✓ Este elemento se hace muy evidente en la prueba en la medida en que los textos que se incluyen en ella son leyendas de origen mexicano (“El Tlacoache y el fuego”) y chileno (“La Añañuca”) que sirven como estímulo para evaluar otros objetivos curriculares.</li> </ul> | <p>En este caso, uno de los elementos más evidentes es que existen OA que están siendo evaluados en la prueba, pero que no son explicitados en la planificación, pero que seguramente si son trabajados en el aula. Ejemplos sobre esta situación podemos ver a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.</i><br/>Ejemplo: ¿Qué quiere decir que “la mina le brindaría fortuna” al minero?</li> <li>• <i>Visualizar lo que describe el texto.</i><br/>(Este elemento no es evaluado en la prueba).</li> </ul> </li> </ol> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>2. <i>Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Extrayendo información explícita e implícita.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: ¿Cómo se conocieron el minero y Añañuca?<br/> ¿Por qué el minero decide salir en búsqueda de la mina?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Determinando las consecuencias de hechos o acciones.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: ¿Qué sucedió luego de la muerte de Añañuca?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Describiendo y comparando a los personajes.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: ¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Reconociendo el problema y la solución en una narración.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: ¿Por qué la gente temía a la vieja? (problema)<br/> ¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego? (solución)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes o acciones de los personajes.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: ¿Qué te parece la actitud de burla de las personas hacia el tlacuache? Explica.</p> |
|--|--|--|---|

# Vista del documento

(Sólo se consideran aquellos ítems de la prueba que estén relacionados con el eje de Lectura)

**Control de Lecturas**

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: 4<sup>o</sup>

Puntaje total de 100 Puntaje obtenido: \_\_\_\_\_

Observa el siguiente texto

**Soy gigante**  
Marcelo Paz

Se me ha caído la puerta  
y yo no puedo salir  
de mí de mi forma  
de cómo es el cuerpo a dormir.

Ante todo en el suelo  
de ahí una hormiga  
débida que soy un gigante  
para los otros amigos.

Y para que no se acuerde  
de qué tamaño me quedo  
de cómo me voy moviendo  
de cómo por mí paso.

Según sea cambiando  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo.

Vivo que si no me acuerdo  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo.

¿Qué como si a poner  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo.

Fero esto escupe sus moros  
y van a hacer de un niño  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo.

Hunco hasta ahora los  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo  
de cómo me voy moviendo.



1. ¿Qué característica de la hormiga se destaca en este poema?
  - a. Su temor.
  - b. Su fuerza.
  - c. Su agilidad.
  - d. Su ambición.
2. Según el texto, ¿qué hace la hormiga justo cuando llega al pulgar?
  - a. Trepa.
  - b. Retrocede.
  - c. Se detiene.
  - d. Avanza algo.
3. Cuando el niño está en el suelo, se encuentra con:
  - a. un fanto.
  - b. un teatro.
  - c. una hormiga.
  - d. un grano de azúcar.
4. ¿Qué hace el niño cuando se le cierra la puerta y no la puede abrir?
  - a. Se echa en el suelo.
  - b. Busca una hormiga.
  - c. Comienza a jugar.
  - d. Se hace gigante.
5. ¿Qué debe hacer el niño para que la hormiga no se asuste?
  - a. Regálale un grano de azúcar.
  - b. Quédate quieto.
  - c. Colócate en posición de hormiga.
  - d. Háblale despacio.
6. ¿Qué crees que hará la hormiga con el grano de azúcar? ¿Por qué? (3 pts)
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observa el siguiente texto

**El hada de los niños**  
Fernando Pessoa

De su lejano reino color rosa  
viniendo por la noche silenciosa,  
el hada de los niños viene rutilando,  
Coronado de estrellas, que cubriendo  
su cuerpo entero, la vestían misteriosa.

Se acerca ligera hasta el niño que duerme,  
y poniendo en su frente una mano de nieve,  
sus cabellos de oro acaricia  
y sus ojos tristes, como nubes blancas,  
el niño siente que en él se inicia.

Y todos los juguetes se toman  
cosas vivas, y en campo forman  
caballos y muñecas y soldados,  
con riego, que vienen, van y vuelven,  
y volutas tocadas por paganos.

Y hay figuras pequeñas y simpáticas  
que juegan y dan risas y juegos.  
Mas luego el día, y ligera y graciosa,  
luminosamente se va, la hada de los hados  
y su lejano reino color rosa.



7. ¿Qué les pasa a los juguetes en el sueño?
  - a. Se van a dormir.
  - b. Se van al reino de color rosa.
  - c. Se convierten en cosas vivas.
  - d. Se convierten en caballos, muñecas y soldados.
8. En el poema, ¿por qué se dice que el hada es misteriosa?
  - a. Porque es ligera y graciosa.
  - b. Porque tiene cabellos de oro.
  - c. Porque viene de un reino lejano.
  - d. Porque tiene su cuerpo coronado por estrellas.
9. ¿Cuál de los siguientes frases puede reemplazar la expresión "mano de nieve" en el poema sin cambiar el significado?
  - a. Mano blanca.
  - b. Mano mágica.
  - c. Mano económica.
  - d. Mano misteriosa.
10. ¿Quién provoca los sueños del niño?
  - a. Un soldado.
  - b. Un pagano.
  - c. Un hada.
  - d. Un día.
11. Señala dos características del hada según lo que leído en el poema. (2 pts)
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_
12. En el poema, ¿por qué se dice que al hada de los niños se le llama "la mejor de los hados"? (3 pts)
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observa el siguiente texto

**Felino chileno en peligro de extinción**  
reproducido por primera vez en

Richard Dacia

Desde que se descubrió el primer ejemplar de esta especie en el mundo, el felino de los Andes ha sido considerado como gullia. Aspectos básicos como la taxonomía de esta especie y el mundo en el que vive, así como su estado de conservación, han sido poco conocidos para los científicos y conservacionistas.

Por eso el primer nacimiento en cautividad de un ejemplar de esta especie en un zoológico de Chile, en el año 1950, fue un hito importante. Fue el nacimiento de la gullia chilena, el primer felino nacido en cautividad en Chile.

Este nacimiento es un hito importante para la conservación de esta especie, ya que es el primer nacimiento de un felino en cautividad en Chile.

El nacimiento de esta especie en cautividad es un hito importante para la conservación de esta especie, ya que es el primer nacimiento de un felino en cautividad en Chile.

14. Lee el siguiente fragmento:
 

"Es un hito muy importante a nivel mundial", asegura el zoológico Aguirre, miembro del grupo de especialistas en felinos de la UC. "Conozco al menos a dos investigadores, uno en Vancouver, Canadá, y otro en Francia, que hacen todas las especies de felinos en cautividad, y su sueño incumplido es tener gullia".

En este caso, los comillas se usan para indicar:
 
  - a. que se mencionan datos provenientes de otros países.
  - b. que la persona está segura de la información que entrega.
  - c. que esta información es uno de los más importantes del texto.
  - d. que estos pobladores les dijo una persona diferente a la que escribe el texto.
15. ¿Qué hicieron los expertos para obtener gullias para su estudio?
  - a. Los rescataron.
  - b. Los capturaron.
  - c. Los domesticaron.
  - d. Los domesticaron.
16. ¿Qué es una gullia?
  - a. un felino salvaje.
  - b. un felino del sur.
  - c. un felino doméstico.
  - d. un proyecto de investigación.
17. Para que sirva el gullia que se ubica al final del texto
  - a. Para conocer más sobre la gullia de esta especie.
  - b. Para reconocer la importancia del reporte.
  - c. Para rescatar los felinos importantes del texto.
  - d. Para explicar algunas poblaciones que pueden ser desconocidas para el lector.
18. ¿Qué de acuerdo con tener gullias para su reproducción en cautividad? ¿Por qué? (3 pts)
 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Desde que se descubrió el primer ejemplar de esta especie en el mundo, el felino de los Andes ha sido considerado como gullia. Aspectos básicos como la taxonomía de esta especie y el mundo en el que vive, así como su estado de conservación, han sido poco conocidos para los científicos y conservacionistas.

Por eso el primer nacimiento en cautividad de un ejemplar de esta especie en un zoológico de Chile, en el año 1950, fue un hito importante. Fue el nacimiento de la gullia chilena, el primer felino nacido en cautividad en Chile.

Este nacimiento es un hito importante para la conservación de esta especie, ya que es el primer nacimiento de un felino en cautividad en Chile.

El nacimiento de esta especie en cautividad es un hito importante para la conservación de esta especie, ya que es el primer nacimiento de un felino en cautividad en Chile.

**Características de la 2da prueba escrita:** Esta prueba corresponde a un control de lectura que se realiza cada 2 semanas, a partir de la vuelta de vacaciones de invierno. Tiene una extensión de 7 páginas, está compuesto por 3 textos que sirven como estímulo (2 poemas y un texto informativo). Para cada texto hay preguntas con alternativas y una pregunta de producción escrita.

| Variable a estudiar  | Categoría  | Subcategoría   |
|--|--|--|
| <p><b>Validez de contenido</b></p> <p>✓ Al respecto sólo se considerará aquellos OA expresados en la planificación del nivel del periodo que se busca evaluar.</p> | <p>Para este periodo el objetivo relacionado con el eje de Lectura fue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poemas</li> <li>✓ Historias breves</li> <li>✓ Textos con estructura predecible</li> <li>✓ Considerando lo anterior, los textos utilizados se ajustan a esta descripción, ambos poemas usan el recurso de la rima, y tienen una estructura predecible.</li> </ul> </li> </ul> | <p>Como es de esperar, en esta prueba ocurre lo mismo que en la anterior, uno de los elementos más evidentes es que existen OA que están siendo evaluados en la prueba, pero que no son explicitados en la planificación, pero que seguramente si son trabajados en el aula. A continuación vemos algunos ejemplos en la prueba:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Comprender textos aplicando estrategias de comprensión de lectora; por ejemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: ¿Para qué sirve el glosario que se ubica al final del texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Visualizar lo que describe el texto.</i></li> <li>✓ <i>Releer lo que no fue comprendido</i></li> </ul> <p>(Ninguna de estas estrategias es evaluada en la prueba).</p> </li> <li>2. <i>Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Extrayendo información explícita e implícita.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: Cuando el niño está en el suelo, se encuentra con:<br/>¿Qué característica de la hormiga se destaca en este poema?</p> </li> </ol> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>✓ <i>Determinando las consecuencias de hechos o acciones.</i><br/>Ejemplo: ¿Qué debe hacer el niño para que la hormiga no se asuste?</p> <p>✓ <i>Describiendo y comparando a los personajes.</i><br/>Ejemplo: Señala dos características del hada según lo que leíste en el poema.</p> <p>✓ <i>Reconociendo el problema y la solución en una narración.</i><br/>Ejemplo: ¿Qué les pasa a los juguetes en el sueño? (problema)<br/>¿Quién provoca los sueños del niño? (solución)</p> <p>✓ <i>Expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes o acciones de los personajes.</i><br/>Ejemplo: ¿Qué crees que hará la hormiga con el grano de sal? ¿Por qué?<br/>En el poema, ¿por qué se dice que al hada de los niños se le llama “la mejor de las hadas?”</p> <p>3. <i>Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:</i></p> <p>✓ <i>Extrayendo información explícita e implícita.</i><br/>Ejemplo: ¿Qué es una guiña?<br/>¿Qué hicieron los expertos para obtener guiñas para su estudio?</p> <p>✓ <i>Respondiendo preguntas</i></p> |
|--|--|--|---|


|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p><i>como ¿por qué sucede...?</i><br/> <i>¿Cuál es la consecuencia de...? ¿Qué sucedería si...?</i></p> <p>Ejemplo: ¿Cuál es el propósito de este texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura.</i></li> <li>✓ <i>Fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.</i></li> </ul> <p>Ejemplo: ¿Estás de acuerdo con tener güiñas para su reproducción en cautiverio? ¿Por qué?</p> |
|--|--|--|---|

9.5.3.2. Matriz para el análisis de las pruebas escritas/estrategias de evaluación usadas.

| Nivel          | Documento  | Variable a estudiar  | Categorías   | Subcategorías  |
|----------------|--|--|--|--|
| Primero Básico | <p>Control de lenguaje –<br/>Comprensión de<br/>lectura</p> <p>Fecha aplicación: 8<br/>de octubre 2015</p> | <p><b>Estrategias de<br/>evaluación usadas.</b></p> <p>(Tipos de ítem)</p> | <p>Preguntas directas con tres alternativas a escoger con una clave correcta. Estas preguntas se dividen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué personajes participan en la historia?</i></li> <li>• <i>¿Qué hicieron los campesinos cuando escucharon gritar al pastorcillo?</i></li> <li>• <i>¿Qué sucedió cuando el lobo llegó realmente?</i></li> <li>• <i>¿Por qué la Luna no quiso bajar más a la Tierra?</i></li> <li>• <i>Ordena las siguientes secuencias de hechos del 1 al 4, según en orden que aparecen en el cuento. El número 1 corresponde al primer suceso que ocurre y el 4 al último.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>2. Ordena las siguientes secuencias de hechos del 1 al 4, según en orden que aparecen en el cuento. El número 1 corresponde al primer suceso que ocurre y el 4 al último. (4 puntos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> El muchacho corrió a contar lo que había visto.</li> <li><input type="checkbox"/> La leyenda cuenta que cerca del río donde vieron a la Luna, aún está la cueva.</li> <li><input type="checkbox"/> Hace mucho tiempo, en la Tierra reinaba la paz.</li> <li><input type="checkbox"/> Los hombres se preguntaban donde iría la Luna cuando no estaba en el cielo.</li> </ul> <p>✓ Realización de inferencias directas. Por ejemplo:</p> | <p>Al inicio del documento se explicitan las instrucciones generales para el desarrollo de la prueba y se intenciona el uso de dos estrategias de comprensión trabajadas en el programa de la institución:</p> <p><i>“Las estrategias de comprensión de lectura que puedes utilizar son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>identificar el tema de un texto.</i></li> <li>- <i>Localizar información importante.”</i></li> </ul> <p>Una de las debilidades más evidentes del instrumento en cuestión, es su clara tendencia a evaluar una comprensión más literal de los textos, realizando muchas preguntas de alternativa en donde la estrategia principal es localizar información. Junto con ello, un elemento que se extraña es la inclusión de algún ítem que</p> |

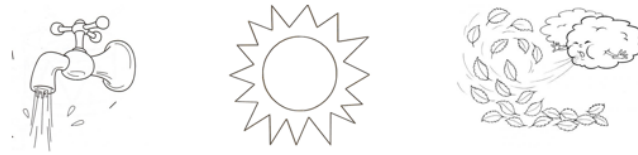
|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cuál será el tema del texto?</i></li> <li>• <i>En un principio, ¿cuál fue el objetivo del pastorcillo al comenzar a gritar que venía el lobo?</i></li> </ul> <p>✓ Interpretación e integración de ideas e información. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El texto leído es una fábula. ¿Qué enseñanza nos dejará?</i></li> <li>• <i>Pinta el casillero que muestra de qué trata el cuento.</i></li> </ul> <p><b>3.- Pinta el casillero que muestra de qué trata el cuento. (2 puntos)</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px dashed gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 30%;"> <p>La historia de la Luna y su relación con las personas de la Tierra.</p> </div> <div style="border: 1px dashed gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 30%;"> <p>La historia de cómo la Luna dejó de bajar hasta que reine la paz en la Tierra.</p> </div> <div style="border: 1px dashed gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 30%;"> <p>La historia de la Luna y por qué nunca quiso bajar a la Tierra, ya que la gente es muy amable.</p> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué tendríamos que hacer para que la Luna volviera a bajar a la Tierra? Escríbelo en las líneas de abajo.</i></li> </ul> <p>✓ Identificar o visualizar la ambientación de la historia o relato. Por ejemplo:</p> | <p>permitiese trabajar aquellos procesos de comprensión más vinculados con el análisis y la evaluación del contenido de los textos.</p> |
|--|--|--|--|---|

|                     |                                  |   |  |                  |  |                     |                                  |  |
|---------------------|----------------------------------|---|--|------------------|--|---------------------|----------------------------------|--|
|                     |                                  |   | <p>1. Dibuja a partir del texto (2 puntos).</p> <table border="1" data-bbox="808 267 1507 505"> <tr> <td data-bbox="808 267 1157 464"></td> <td data-bbox="1157 267 1507 464"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="808 464 1157 505">La luna en la cueva</td> <td data-bbox="1157 464 1507 505">La luna desapareciendo del cielo</td> </tr> </table>  |                  |  | La luna en la cueva | La luna desapareciendo del cielo |  |
|                     |                                  |   |  |                  |  |                     |                                  |  |
| La luna en la cueva | La luna desapareciendo del cielo |   |  |                  |  |                     |                                  |  |
|                     |                                  | <p><b>Competencias que se evalúan en el aula</b><br/> Cómo se menciona en el marco teórico, acá nos referiremos a dos dimensiones referentes a la competencia de lectura, vale decir a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</li> <li>- Propósitos de la lectura. (lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y uso de</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</li> </ul> <p>En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localización y obtención de información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar ideas específicas.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases.</li> </ul> </li> <li>✓ Realización de inferencias directas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> <li>- Identificar generalizaciones efectuadas en el texto.</li> </ul> </li> <li>- Propósitos de la lectura.</li> <li>✓ Lectura para la adquisición y uso de información. (En este caso, se hace</li> </ul> | <p>No aplica</p> |  |                     |                                  |  |

|                |   |  |   |  |
|----------------|---|--|---|--|
|                |   | información)                                   | referencia a la cultura, a partir del siguiente<br>Objetivo de clase: Identificar la historia de “Kai-Kai y Tren-Tren” como una leyenda. / Comprender que la leyenda es parte de la cultura del sur de Chile (específicamente de los mapuches).   |  |
| Segundo Básico | <p>Prueba de comprensión de Lectura</p> <p>Fecha aplicación: 6 de octubre</p> | <p><b>Estrategias de evaluación usadas</b></p> | <p>La prueba consta de 2 textos breves en donde principalmente se trabaja con preguntas abiertas y producción escrita, estas preguntas se dividen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué la gente del pueblo estaba cansada del brujo?</li> </ul> </li> </ul> <p>b) Encierra en un círculo y pinta la imagen que representa una quebrada.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de inferencias directas. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A que le temía el Gran brujo? Explica cómo lo supiste.</li> </ul> </li> </ul> | <p>Una de las debilidades en la evaluación pasa por la selección de los textos como estímulo para la comprensión de lectura. Ambas leyendas usadas “Leyendas del copihue” y “La leyenda del cactus”, tenían algunos problemas de continuidad y falta de conectores entre una idea y otra. Si bien estos errores no eran graves, dificultaban la experiencia lectora y la calidad del texto. Cabe decir, que al ser un texto de origen folclórico era perfectamente plausible hacer correcciones y mejoras a este.</p> <p>Al igual que en la prueba de 1ro básico, otro factor débil en la evaluación pasaba por el hecho de no incluir preguntas de análisis y evaluación del contenido.</p> |

- ¿Por qué el espíritu del Canelo supo lo que la gente del pueblo tenía que hacer?

c) Pinta las cosas que permitían que la quebrada de los Humahuacas estuviera verde y fértil



d) Pinta las cosas que le faltan a la tierra que ganó la tribu vecina de los Humahuacas



✓ Interpretación e integración de ideas e información. Por ejemplo:

- ¿Qué hubieses hecho tú si hubieses formado parte de la gente del pueblo?
- ¿Cómo te sentirías tú si hubieses vencido a los Humahuacas y al día siguiente la tierra ganada estuviera seca?

✓ Expresar una opinión personal. Por ejemplo:

- ¿Qué te pareció la leyenda del cactus?  
Explica tu opinión.

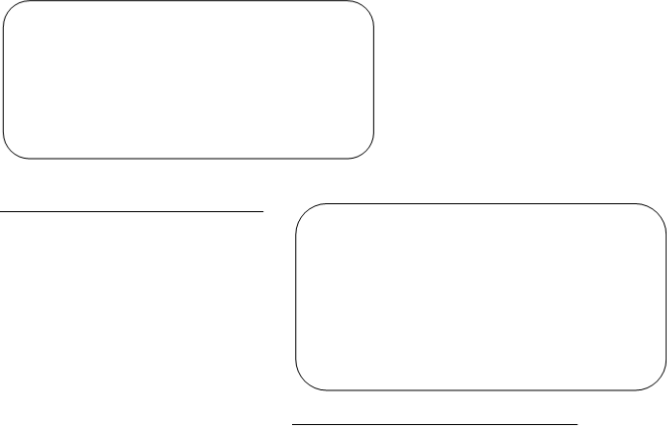
|  |   |   |                  |
|--|---|---|------------------|
|  | <p><b>Competencias que se evalúan en el aula.</b></p> <p>Cómo se menciona en el marco teórico, acá nos referiremos a dos dimensiones referentes a la competencia de lectura, vale decir a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</li> <li>- Propósitos de la lectura. (lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y uso de información)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</li> </ul> <p>En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localización y obtención de información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar ideas específicas.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases.</li> </ul> </li> <li>✓ Realización de inferencias directas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> </ul> </li> <li>✓ Interpretación e integración de ideas e información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara y contrastar la información (resumir). Sin duda esta es la principal estrategia que se trabaja durante la clase.</li> </ul> </li> <li>- Propósitos de la lectura.</li> <li>✓ Lectura para la adquisición y uso de información (en el objetivo de la clase se especifica “Resumir información sobre el ciclo del agua”. Durante el desarrollo de la clase queda muy claro que la estrategia principal a trabajar es la de resumir, el profesor modela la estrategia para que luego los niños desarrollen una actividad en</li> </ul> | <p>No aplica</p> |
|--|---|---|------------------|

|                                   |    |   |   |  |
|-----------------------------------|----|---|---|--|
|                                   |    |   | esta línea. Junto con ello, la lectura esta permeada por el hecho de que se busca que los niños profundicen en el conocimiento del ciclo del agua en sintonía con los OA que se encuentran trabajando en otra signatura (Ciencias Naturales)).  |  |
| Control de comprensión de lectura | de | <b>Estrategias de evaluación usadas</b> | <p>La prueba consta de 6 textos breves en donde principalmente se trabaja con 20 preguntas con alternativas con una clave correcta, 2 ítems de identificación de información, un ítem de términos pareados y un ítem de ordenamiento de secuencias. Estos ítems contemplan los siguientes procesos de comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enumera del 1 al 4 los pasos que debes seguir para preparar arroz con leche:</li> <li>• Según el texto, ¿Cuántos minutos debe estar el arroz con leche en el refrigerador?</li> <li>• Encierra en un círculo los lugares sobre los que vuela la paloma, de acuerdo al texto:</li> <li>• ¿Cuántos hermanos tenía el fósforo Phiro antes de que los comenzaran a sacar de la caja?</li> <li>• ¿Por qué Phiro fue finalmente feliz?</li> <li>• Según lo leído, ¿Cuánto duro la felicidad de Phiro?</li> <li>• Según el texto, en las playas del centro de</li> </ul> </li> </ul> | <p>Una de las principales fortalezas de esta evaluación radica en la variedad de textos que se trabajan, pasando de los textos narrativos, informativos con distintos formatos.</p> <p>Por otro lado, se puede mencionar que esta prueba es un instrumento que no es de elaboración propia del establecimiento, si no que fue seleccionada desde una fuente externa sin citar. En ella podemos ver un fuerte protagonismo de preguntas que apuntan a identificar y localizar información (16 de un total de 24 preguntas), mientras que de los procesos de comprensión más complejos como realización de inferencias directas y preguntas de interpretación e integración de</p> |
| Fecha aplicación: 14 de octubre   |    |   |   |  |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>Chile el 13 de enero:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La razón por la que muchos santiaguinos están en la playa es:</li> <li>• La principal actividad de los niños en las playas del centro de Chile, durante enero es:</li> <li>• Según el texto las personas que vienen a la playa:</li> <li>• ¿Por qué la hermana de Marcos se había ido a vivir a otra ciudad?</li> <li>• ¿En qué fecha llegó Marcos a la ciudad de regreso del sur?</li> <li>• ¿De qué país proviene esta leyenda?</li> <li>• ¿Quién era Muirdris?</li> <li>• ¿Qué hicieron los nobles al ver el defecto en la cara del gobernante Fergus?</li> <li>• ¿Qué provocó el defecto en la cara de Fergus?</li> </ul> <p>✓ Preguntas de realización de inferencia directas. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué se demoraron en sacar a Phiro de la caja?</li> <li>• ¿Qué había hecho Marcos el mismo día que escribió este texto?</li> </ul> | <p>ideas e información tienen un rol más secundario con 5 y 3 ítems respectivamente. No existen ítems de análisis y evaluación del contenido de los textos.</p> <p>Por último, también destacamos como una debilidad del instrumento la inexistencia de preguntas abiertas que busquen trabajar la producción escrita de los estudiantes.</p> |
|--|--|--|--|---|

|                       |   |  | <p><b>18</b> Une con una línea a cada personaje de la Columna A con la acción que le corresponda de la Columna B:</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th>Columna A</th> <th>Columna B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Primo de Marcos</td> <td>Vive en Santiago</td> </tr> <tr> <td>Marcos</td> <td>Vive en el sur</td> </tr> <tr> <td>Hermana de Marcos</td> <td>Vive en el norte</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una palabra que podría reemplazar a “lugareños” en este texto sería:</li> <li>• ¿Por qué Fergus pudo borrar el defecto en su cara antes de morir?</li> <li>✓ Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo       <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué en el texto se dice que la paloma tiene un “piquito de oro”?</li> <li>• Encierra en un círculo las instrucciones que estás obligado a cumplir para hacer arroz con leche.</li> <li>• ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?</li> </ul> </li> </ul> | Columna A  | Columna B | Primo de Marcos | Vive en Santiago | Marcos | Vive en el sur | Hermana de Marcos | Vive en el norte |  |
|-----------------------|---|--|--|--|-----------|-----------------|------------------|--------|----------------|-------------------|------------------|--|
| Columna A             | Columna B   |  |  |  |           |                 |                  |        |                |                   |                  |  |
| Primo de Marcos       | Vive en Santiago  |  |  |  |           |                 |                  |        |                |                   |                  |  |
| Marcos                | Vive en el sur  |  |  |  |           |                 |                  |        |                |                   |                  |  |
| Hermana de Marcos     | Vive en el norte  |  |  |  |           |                 |                  |        |                |                   |                  |  |
|                       |   | <p><b>Competencias que se evalúan en el aula</b></p> | <p>Ver arriba</p>  | <p>No aplica</p>   |           |                 |                  |        |                |                   |                  |  |
| <p><b>Tercero</b></p> | <p>“Prueba Textos Dramáticos”<br/>Fecha aplicación: 14 de octubre</p> | <p><b>Estrategias de evaluación usadas</b></p>       | <p>Esta evaluación, tal cual lo dice su nombre es un instrumento cuyo principal objetivo pasa por evaluar aquellos conocimientos o contenidos vinculados con la estructura, forma y características de los textos dramáticos, llamando la atención el poco espacio otorgado a la lectura y</p>   | <p>Uno de los elementos que llaman la atención en la prueba es la enorme importancia que se le otorga al manejo de conocimiento o contenidos en torno al tipo de texto y sus</p> |           |                 |                  |        |                |                   |                  |  |

|  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
|  |  |  | <p>la comprensión de ella. Específicamente, la prueba consta de un ítem de producción de texto en dónde los niños deben crear diálogos respetando las características del tipo de texto dramático, luego hay un ítem de Verdadero y Falso que apunta a identificar las características de este género literario. Después viene un ítem de lectura de un texto dramático, acompañado de preguntas con 4 alternativas y una clave, luego un ítem en donde a partir de un dibujo y una idea hay que dar cuenta del texto leído, para finalizar con una pregunta de abierta de producción de texto. A continuación analizaremos los ítem vinculados con lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El autor de este cuento es:</li> <li>• Una de las acotaciones que aparece en este texto es:</li> <li>• Este texto dramático nos quiere enseñar.</li> <li>• ¿Por qué decidieron sentarse bajo el árbol?</li> <li>• ¿Cómo reaccionaron los viajeros al final del texto que leíste?</li> </ul> </li> </ul> | <p>características. De hecho, de un total de 29 puntos que tiene la evaluación 18 de hechos están otorgados a estos aspectos, dejando sólo 11 a elementos vinculados con la lectura y su comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecto a los ítems relacionados con lectura y que se desarrollan a partir del texto dramático “Los viajeros y el árbol frondoso”, las preguntas con alternativa ahí elaboradas se encasillan en los procesos de localización y obtención de información, siendo algunas de ellas poco desafiantes para los estudiantes (por ejemplo; El autor de este cuento es: / Una de las acotaciones que aparece en este texto es:...)</li> </ul> <p>En la misma línea, se puede mencionar la poca inclusión de ítems que apunten a verificar procesos de comprensión más</p> |
|--|--|--|---|---|

|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
|  |  |   | <p>IV. Dibuja tres escenas donde cuentes la historia de este texto dramático recién leído y ponle un título a cada una. (6 pts.)</p>  <p>✓ Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde, de la manera más completa y fundamentada.</li> </ul> <p>¿Qué opinión tienes respecto de esta historia y las acciones de los personajes? ¿Por qué?</p> | <p>complejos, encontrando sólo una pregunta de este tipo.</p> |
|  |  | <p><b>Competencias que se evalúan en el aula</b></p> <p>Cómo se menciona en el marco teórico, acá nos referiremos a dos dimensiones referentes a la competencia de lectura, vale decir a:</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</li> </ul> <p>En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localización y obtención de información.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases (palabras de vocabulario específicas durante la lectura).</li> </ul>   | <p>No aplica</p>  |

|               |   |  |   |   |
|---------------|---|--|---|---|
|               |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</li> <li>- Propósitos de la lectura. (lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y uso de información)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de inferencias directas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> <li>- Identificar generalizaciones.</li> </ul> </li> <li>✓ Interpretación e integración de ideas e información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discernir el mensaje o tema global del texto.</li> </ul> </li> <li>- Propósitos de la lectura.</li> </ul> <p>Lectura para la adquisición y uso de información. Esto llama la atención, ya que al estar trabajando textos dramáticos se pensaría que el objetivo principal pasa por aprovechar la lectura como una experiencia literaria de goce y diversión, pero lo que ocurre es que durante la clase se usa el texto de manera funcional y técnica trabajándolo como recurso para aprender sus características distintivas como tipo de texto y no su función y riqueza.</p> |   |
| Cuarto Básico | <p>“Control de Lenguaje”</p> <p>Fecha aplicación: 14 de octubre</p> | <b>Estrategias de evaluación usadas</b>  | <p>La prueba básicamente está dividida en dos partes: primero una parte dedicada a la comprensión de lectura en torno a textos narrativos de origen folclórico como son las leyendas y luego una parte dedicada a conocimientos respecto al manejo de la lengua (gramática y ortografía). Sobre la primera parte, es necesario mencionar dos leyendas de aproximadamente una página de extensión, en donde para evaluar la comprensión</p>  | <p>En este caso, y al contrario de la evaluación del curso anterior, lo que llama la atención es el equilibrio que existe entre evaluar la comprensión de lectura, que utiliza simplemente como insumo el tema de la unidad (textos de origen folclórico), y aquellos elementos</p> |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p>se usan preguntas con 4 alternativas con un clave y una pregunta abierta de producción escrita para cada texto, esquema muy similar a las pruebas tipo SIMCE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee el fragmento:</li> </ul> </li> </ul> <p>El minero se deslumbró con la belleza de la muchacha, por lo que decidió abandonar sus planes de búsqueda y quedarse a vivir junto a ella.<br/>¿Qué significa “deslumbrar”?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué el minero decide salir en búsqueda de la mina?</li> <li>• ¿Cómo se conocieron el minero y Añañuca?</li> <li>• ¿Qué sucedió luego de la muerte de Añañuca?</li> <li>• ¿Por qué la gente temía a la vieja?</li> <li>• ¿Por qué la gente no creyó en el tlacuache?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de realización de inferencia directas. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué murió Añañuca?</li> <li>• ¿Qué quiere decir que “la mina le brindaría fortuna” al minero?</li> <li>• ¿Cuál era el propósito del tlacuache al entrar en la choza?</li> </ul> </li> </ul> | <p>que forman parte de la gramática y la ortografía. Al respecto encontramos que de un total de 29 puntos, 15 son considerados para evaluar específicamente la comprensión de los textos, lo que representa el 52% de la prueba.</p> <p>Otro aspecto a considerar positivamente en esta evaluación, es que la construcción de las alternativas y preguntas apuntan a trabajar procesos de comprensión de lectura mucho más diversos que en las evaluaciones antes vistas. De un total de 15 preguntas enfocadas en evaluar la lectura, se reparten de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 preguntas de localización y obtención de información.</li> <li>- 3 preguntas de realización de inferencia directas.</li> <li>- 4 preguntas de</li> </ul> |
|--|--|--|---|--|

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál de estos hechos representa el problema que enfrentan los personajes?</li> <li>• ¿Qué busca explicar la leyenda?</li> <li>• ¿Qué característica física o fenómeno natural intenta explicar la leyenda?</li> <li>• ¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego?</li> </ul> </li> <li>✓ Preguntas de análisis y evaluación del contenido. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué te parece que el minero se haya ido sin avisarle a nadie y haya dejado a su esposa sola? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué te parece la actitud de burla de las personas hacia el tlacuache? Explica.</li> </ul> </li> </ul> <p>PREGUNTAS QUE APARECEN EN EL ÍTEM DE LECTURA PERO SE VINCULAN AL MANEJO DE LA LENGUA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A qué corresponden las palabras esperó, tragó, salió?</li> </ul> | <p>interpretación e integración de ideas e información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 preguntas de análisis y evaluación del contenido.</li> </ul> <p>Relacionado con esto, también existe una fortaleza en el hecho en que cada texto tenga una pregunta de análisis y evaluación del contenido que se vea expresada en forma de producción escrita.</p> |
|  |  | <p><b>Competencias que se evalúan en el aula</b><br/>Cómo se menciona en el marco teórico,</p> | <p>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</p> <p>En la clase observada se pudo notar un claro énfasis en los procesos de comprensión referidos</p>  | <p>No aplica</p>   |

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  | <p>acá nos referiremos a dos dimensiones referentes a la competencia de lectura, vale decir a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de comprensión (estrategias de comprensión de lectura).</li> <li>- Propósitos de la lectura. (lectura como experiencia literaria y la lectura para la adquisición y uso de información)</li> </ul> | <p>a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localización y obtención de información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura.</li> <li>- Buscar ideas específicas.</li> <li>- Encontrar la idea principal.</li> <li>- Buscar definiciones de palabras o frases (palabras de vocabulario específicas durante la lectura).</li> </ul> </li> <li>✓ Realización de inferencias directas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir que acontecimiento da pie a otro acontecimiento.</li> <li>- Describir la relación entre dos personajes.</li> <li>- Identificar generalizaciones.</li> </ul> </li> <li>✓ Interpretación e integración de ideas e información. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discernir el mensaje o tema global del texto.</li> <li>- Comparar y contrastar información del texto.</li> </ul> </li> <li>✓ Análisis e interpretación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad.</li> <li>- Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.</li> </ul> </li> </ul> |  |
|--|--|---|---|--|

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
|  |   |  | <p>- Propósitos de la lectura.</p> <p>En este punto podemos decir que existe una mezcla entre ambas posiciones respecto a la lectura: En su primera posición, entendida como la lectura como experiencia literaria, podemos mencionar el hecho de que durante la clase observada la lectura con la que se trabajó, se intentó valorar como un texto con una riqueza particular y novedosa, que salía de lo común en cuanto a textos se refiere, sobre ello se mencionó el uso de palabras nuevas y un mundo ficcional muy original. Así también se pudo observar matices que permiten apuntar en el sentido de entender la lectura para la adquisición y uso de información, en el sentido que se valora también el texto, como un objeto cultural del cual se puede extraer información respecto a una cultura en particular, así como también se potencia el hecho de vincular la lectura con los temas que estudian en otras asignaturas.</p> |  |
| <p>“Control de comprensión de Lectura”</p> <p>Fecha aplicación: 24 de septiembre</p> | <p>de de</p> <p><b>Estrategias de evaluación usadas</b></p> | <p>Esta prueba tiene un formato muy similar a las evaluaciones tipo SIMCE de lectura: 3 textos de estímulo, acompañadas de preguntas con 4 alternativas y una clave, además de una pregunta abierta de producción escrita. Los textos utilizados en la evaluación son 2 textos líricos (poemas) y un texto informativo en formato de reportaje. La prueba tiene un total de 24 puntos, otorgándole mayor puntaje a las de producción escrita, con 2 y 3 puntos algunas de ellas.</p> | <p>Esta prueba de comprensión de lectura, está marcada por un sello evidentemente SIMCE su estructura y fondo busca emular la evaluación de lectura antes mencionada. Al respecto hay que marcar que los ítems están bien contruidos y que los textos escogidos también son de buena factura.</p>  |  |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de localización y obtención de información. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Según el texto, ¿qué hace la hormiga justo cuando llega al pulgar?</li> <li>• Cuando el niño está en el suelo, se encuentra con: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué hace el niño cuando se le cierra la puerta y no la puede abrir?</li> <li>• ¿Qué debe hacer el niño para que la hormiga no se asuste?</li> <li>• ¿Qué les pasa a los juguetes en el sueño?</li> <li>• ¿Qué hicieron los expertos para obtener guiñas para su estudio?</li> <li>• ¿Qué es una guiña?</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>✓ Preguntas de realización de inferencia directas. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué característica de la hormiga se destaca en este poema?</li> <li>• En el poema, ¿por qué se dice que el hada es misteriosa?</li> <li>• ¿Cuál de las siguientes frases puede reemplazar la expresión “mano de nieve” en el poema sin cambiar el significado?</li> <li>• ¿Quién provoca los sueños del niño?</li> <li>• Lee el siguiente fragmento:</li> </ul> </li> </ul> <p>“Es un hito muy importante a nivel mundial”, asegura el zoólogo Agustín Iriarte, miembro del grupo de especialistas en felinos de la UICN.</p> | <p>Un elemento a destacar, considerando la inspiración de la prueba revisada, es que tal vez uno de los textos pudo ser un texto narrativo, ya que al ser dos textos líricos le quita posibilidad de diversificar la mirada en cuanto al manejo de distintos tipos de textos de parte de los estudiantes.</p> <p>Otro punto que refuerza las ideas anteriores, es que los tipos de textos utilizados escapan de aquellos que han sido trabajados a lo largo del periodo, lo que refuerza la idea de que lo que se busca es acercarse a un formato de prueba SIMCE.</p> <p>Para finalizar, es importante destacar que al igual que la prueba anterior del nivel se ve un esfuerzo en diversificar las preguntas para que apunten a procesos de comprensión diversos. En este caso de las 17 preguntas, 7 de ellas son de localizar información y el resto</p> |
|--|--|--|---|--|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>“Conozco al menos a dos investigadores, uno en Vancouver, Canadá, y otro en Francia, que tienen todas las especies de felinos en cautiverio, y su sueño incumplido es tener güiñas”.</p> <p>En este caso, las comillas se usan para indicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preguntas de interpretación e integración de ideas e información: Por ejemplo <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué crees que hará la hormiga con el grano de sal? ¿Por qué?</li> <li>• Señala dos características del hada según lo que leíste en el poema.</li> <li>• ¿Cuál es el propósito de este texto?</li> <li>• ¿Para qué sirve el glosario que se ubica al final del texto?</li> </ul> </li> <li>✓ Preguntas de análisis y evaluación del contenido. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Estás de acuerdo con tener güiñas para su reproducción en cautiverio? ¿Por qué?</li> </ul> </li> </ul> | <p>apunta a evaluar procesos de mayor complejidad por medio de ítems de alternativa y producción escrita.</p> |
|  |  | <p><b>Competencias que se evalúan en el aula</b></p> | <p>Ver arriba.</p>   | <p>No aplica</p>  |