



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Perspectivas docentes sobre la evaluación de la lectura en aulas de séptimo básico. Un estudio de casos

**Memoria para optar al título de educador y educadora de Educación Diferencial,
especialista en Problemas de aprendizaje.**

Autores: María Jesús Arcos Hurtado

Michael Barrera Reyes

Paula Cortés González

Profesora guía: Tatiana Cisternas León

Santiago de Chile, Marzo, 2015

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mis compañeros de tesis, con quienes compartí todo este proceso a través de muchas jornadas de trabajo, discusión y risas. A nuestra maestra Tatiana Cisternas, por la confianza depositada en nosotros, por sus saberes, dedicación, sinceridad, humildad y consecuencia, quien demuestra a diario que su trabajo es algo que realmente le apasiona. Agradezco también a mi mamá, familia y amigos, quienes siempre están ahí o acá, entregándome parte de su corazón, transmitiendo sus fuerzas y energías para que todo siempre marche de la mejor forma posible. También agradezco a mi amiga y compañera Amparo, quien comenzó este proceso junto a nosotros, y quien siempre estuvo dándonos su apoyo incondicional.

Finalmente, agradezco infinitamente a Mariana, por acompañarnos estos 2 meses (más 9) con su ternura y delicadeza, haciendo que los días de trabajo fuesen mucho más agradables.

A todos, con mucho amor les doy las gracias.

María Jesús

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi familia, especialmente a mi Padre y a mi Madre, quienes siempre han estado conmigo, me han impulsado en el camino del aprendizaje y por sobre todas las cosas, por enseñarme desde la práctica que uno no es mejor persona por el hecho de tener un título profesional.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a todos y todas quienes considero compañeros y compañeras y que he conocido en estos años estudiando en el Pedagógico, con quienes aprendí que el conocimiento no solo se construye en las salas de clase, sino que también en espacios de fraternidad conjunta y organización. En especial, me gustaría agradecer a mis compañeras de Memoria, María Jesús y Paula, con quienes creo que he aprendido mucho en este tiempo, tanto en el ámbito académico, como en lo personal. Además, agradezco a nuestra compañera Amparo Lobos, quien siempre tuvo una palabra de aliento y preocupación por nosotros en este proceso, como también estuvo dispuesta a colaborar cuando fuera necesario ¡Muchas gracias!

En tercer lugar, agradezco a nuestra Profesora Guía, Tatiana Cisternas, quien nos demostró algo sumamente importante: Se puede hacer trabajo académico con seriedad, altura de miras y humildad, pensando en ser un aporte para la construcción de una mejor educación y sociedad. Muchas gracias por compartir todo su conocimiento con nosotros.

Michael

Agradezco a mi familia, a mi mamá por su paciencia tras muchos años haciendo trabajos en nuestra casa, a mi papá por ayudarme con el financiamiento y a mi hermana por siempre apoyarme y alentarme.

Agradezco a mis compañeros, por sus esfuerzos y por su apañe, y especialmente por las consideraciones a la Mariana. También a Amparito por su compañerismo y solidaridad.

Finalmente, quisiera agradecer a nuestra profesora Tatiana, por acompañarnos en este proceso, compartiéndonos de su tiempo, conocimientos y sentido del humor. Gracias por ser una muestra de coherencia en el quehacer pedagógico, por habernos estimulado como alumnos y haber enriquecido nuestra formación. Le agradezco también por apoyarnos en cuanto proyecto extra académico se nos cruzó y por trenzar junto a nosotros una bella relación.

Paula

Agradecemos el apoyo de CONICYT, a través del proyecto FONDECYT de iniciación N° 11130279, a cargo de Tatiana Cisternas León.

Índice

I. Problematización	11
1. Antecedentes del problema	12
1.1 Diferencias entre los enfoques de enseñanza y el aprendizaje de la lectura	12
1.2 Perspectivas actuales sobre la lectura: La noción de competencia	13
1.3 Perspectivas de la evaluación de la lectura: objetivos y estrategias	15
2. Planteamiento del problema	19
3. Preguntas de investigación	20
3.1 Pregunta general	20
3.2 Preguntas directrices	20
4. Objetivos	21
4.1 Objetivo general	21
4.2 Objetivos específicos	21
II. Marco Teórico	22
1. Lectura	23
1.1 La lectura en la escuela. Perspectivas y Prácticas	23
1.2 Lectura y ciudadanía	24
1.3 La enseñanza de la lectura en Chile	26
1.4 Los modelos de procesamiento de la lectura	28
1.5 Estrategias de lectura: de su enseñanza a la utilización autónoma	34
1.6 Enseñar en la escuela para la vida fuera de ésta	36
1.7 Habilidades de lectura según Marco Curricular Mineduc	37
2. Evaluación	39
2.1 Perspectivas de evaluación en la escuela	39
2.2 Tipología de la evaluación educativa: Funciones, normotipo, agentes y momentos	40
2.3 Enfoques de la evaluación	47
2.4 Perspectiva de la evaluación desde el Mineduc	53
3. La evaluación de la lectura	55
3.1 Perspectivas	55
3.2 Estrategias	57
III. Diseño Metodológico	62
1. Enfoque y tipo de diseño	63
2. Unidad de análisis y dimensiones	64

3.	Metodología de trabajo.....	65
4.	Recolección de antecedentes.....	66
5.	Elaboración del marco teórico.....	67
6.	Estrategias de muestreo: Participantes.....	69
7.	Estrategia de recolección de información: Entrevista.....	71
8.	Metodología de análisis entrevistas.....	73
IV	Resultados.....	75
1.	Análisis por docente.....	77
1.1	Análisis Profesor 1.....	77
1.2	Análisis Profesor 2.....	82
1.3	Análisis Profesor 3.....	88
1.4	Análisis Profesor 4.....	92
1.5	Análisis Profesor 5.....	97
2.	Análisis por categorías.....	102
2.1	Perspectivas de los docentes en torno al eje de lectura del programa para séptimo básico propuesto por el MINEDUC.....	102
2.2	Creencia sobre la importancia de desarrollar la lectura en séptimo básico.....	104
2.3	Criterios para trabajar el desarrollo de la lectura en séptimo básico.....	105
2.4	Habilidades que los docentes buscan desarrollar a través del trabajo con la lectura	109
2.5	Prácticas de enseñanza para el desarrollo de la lectura.....	111
2.6	Factores que favorecen y obstaculizan la práctica docente en torno al desarrollo de la lectura.....	112
2.7	Función de la evaluación: Concepciones y Prácticas.....	115
2.8	Concepciones y prácticas en torno a los criterios de evaluación de la lectura.....	118
2.9	Estrategias y agentes en la evaluación de la lectura.....	121
2.10	Dificultades y favorecedores en el proceso evaluativo.....	123
IV.	Conclusión.....	125
VI.	Limitaciones del estudio e interrogantes.....	131
I.	Limitaciones del estudio.....	132
1.	Limitaciones que emanan de los investigadores:.....	132
2.	Limitaciones del trabajo de campo:.....	132
II.	Interrogantes de la investigación.....	133
VII.	Referencias Bibliográficas.....	134
VIII.	Anexos.....	141

Resumen

El presente proyecto de investigación, tiene como propósito identificar las creencias y acciones en torno a la evaluación de la lectura en los profesores de Lenguaje y comunicación de cinco escuelas de la zona central -cuatro correspondientes a la Región Metropolitana y una correspondiente a la Región de Valparaíso-, los cuales se desempeñan en séptimo básico. La relevancia de investigar dicha temática hace referencia a la importancia que tiene la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; entendiéndola como un elemento que, dependiendo de la perspectiva desde la que trabaje el docente, puede posibilitar mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje o, por el contrario, generar resistencias por parte de los estudiantes al mismo.

La investigación, de carácter cualitativo, emplea la metodología del estudio de caso, a través de entrevistas semi-estructuradas a los docentes de la asignatura, a través de las cuales se busca dar fundamento teórico y práctico a los datos que se esperan levantar: Creencias y prácticas de los docentes en torno a la evaluación de la lectura. Si bien, existe variada bibliografía en torno al cómo se realizan los procesos de enseñanza en el área, se espera poder aportar en torno a la generación de conocimiento desde la perspectiva evaluativa en ésta. Se pretende llegar a identificar los modelos evaluativos de los profesores que están en ejercicio actual en el curso señalado, los cuales serán vinculados a sus modelos de enseñanza en el área, además de comparar sus concepciones con sus prácticas sobre la evaluación de la lectura.

I. Problematización

1. Antecedentes del problema

Al enseñar la lectura en la escuela, tal como en cualquier otra área del conocimiento, los docentes ponen en juego un sistema de creencias y prácticas que los posicionan de una manera ante los procesos educativos, los cuales deben tender hacia la generación de espacios de enseñanza-aprendizaje. Dichas creencias y prácticas se encuentran mediadas por la existencia de diversos enfoques, las cuales dotan de un cuerpo argumentativo a los docentes, fundamentando desde ahí su quehacer diario. Debido a la diversidad de enfoques, resulta importante adentrarse en el conocimiento de dichos enfoques como una forma de poder evidenciar realmente la fundamentación de las prácticas docentes en su totalidad.

1.1 Diferencias entre los enfoques de enseñanza y el aprendizaje de la lectura

Existen tres enfoques sobre la enseñanza de la lectura, los cuales presentan diferencias entre sí. El primero a detallar es el enfoque Bottom-up, el cual considera a la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, estableciendo que ésta es una actividad que se realiza de manera ascendente, es decir, desde las unidades lingüísticas más pequeñas que componen al texto, como las letras y conjuntos de las mismas, hasta las que son más amplias, palabras, frases y texto en su conjunto. Tomando lo planteado por Valles (2005), quien asegura que este enfoque requiere de una adecuada competencia decodificadora, donde el lector adquiera las reglas de correspondencia grafema-morfema, utilizando su memoria para el proceso de comprensión.

Por su parte, el enfoque Top-Down también plantea la existencia de procesos lectores estratificados, sin embargo, como menciona Solé (1985), dicha estratificación sitúa a lo que realice el lector en su búsqueda de significados a partir de sus conocimientos sobre la temática, en un rol primordial, dejando a los índices que el texto entrega relegados a un lugar de importancia prácticamente nula.

A su vez, el enfoque Interactivo de la lectura, plantea que en el proceso lector se produce una constante interacción de acciones propuestas tanto por el enfoque Top-Down, como en

el enfoque Bottom-Up, realizando gracias a ellas, una interpretación del texto en cuestión. Es así, como siendo fieles a esta línea, se puede afirmar que la relación que se produce entre la información que entrega el texto y los conocimientos propios del lector, posibilitan la comprensión del mismo. Es desde esta perspectiva que Solé (1998) plantea que la lectura es un *“proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.”*. Quienes desarrollan esta investigación se adhieren completamente a este enfoque, considerando que posibilita generar espacios de enseñanza-aprendizaje significativos a través de una relación dialéctica entre el lector y la información que el texto entrega, posibilitando una visión integradora de los aprendizajes.

1.2 Perspectivas actuales sobre la lectura: La noción de competencia

La Competencia lectora es definida según OCDE, PISA, (2003) como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de textos, de diverso tipo, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro, como fuera del centro educativo. Es importante tener como antecedente que el Proyecto PISA (El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) adopta además una postura acorde a la perspectiva interactiva, aludiendo a la importancia de ésta en: *Conocimiento y actitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes* (PISA 2000). Sanz define la lectura, según el marco conceptual del proyecto PISA, como *“La comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la Sociedad”*. (2005, p.99)

Estudios de las Naciones Unidas NAEYC/IRA, (1998) señalan que la competencia lectora es lo suficientemente compleja como para tener que ser enseñada como un proceso continuo, desde la infancia temprana y de manera transversal. Por su parte, el Marco Curricular vigente para séptimo básico del MINEDUC, asume un enfoque cultural y comunicativo, el cual en referencia a la lectura, busca desarrollar competencias

comunicativas a través de situaciones reales en las que los estudiantes tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante. Sumado a lo anterior, desde el mismo Marco Curricular, se plantea que para lograr una efectiva comprensión de la lectura, se deben conjugar las diferentes dimensiones de esta competencia:

- Primero, el lector debe ser capaz de **extraer información explícita del texto**;
- Segundo, el lector debe tener la capacidad de **realizar inferencias e interpretaciones** a partir del texto;
- Tercero, el lector debe lograr ser capaz de **realizar una lectura crítica**, la cual se evidencia en la vinculación de elementos del texto con la realidad.

Dichas dimensiones explicitadas por el MINEDUC tienen su correlato con las planteadas en la prueba PISA:

*“**extraer información** (localización de una o más piezas de información de un texto), **Interpretar textos** (construcción de significado y deducción de inferencias de una o más partes del texto) y **Reflexión y evaluación** (relación de un texto con la propia experiencia, conocimientos o ideas).”* (Revista educación Mineduc, 2003, p.17).

Sin embargo, los resultados obtenidos en el eje de lectura de la Prueba PISA, dan cuenta de las proporciones que alcanzan las dificultades que los estudiantes chilenos presentan para desempeñarse como lectores competentes en distintos contextos de lectura propios de su vida cotidiana, lo cual se demuestra en el informe nacional de resultados para Chile en PISA 2012 (Agencia de Calidad de la Educación, 2014), el cual plantea que el 33% de los estudiantes chilenos no alcanza el Nivel 2, lo que significa que aquella cantidad no logra dominar las habilidades lectoras mínimas que requiere una persona para participar efectiva y productivamente en la sociedad. El dato anterior debe complementarse con lo expuesto por el Centro de Estudios Públicos, a través de Loreto Fontaine, quien afirma que *“La formación de los profesores es débil en lectura: carecen de un entrenamiento mínimo para*

enseñar lectura inicial e ignoran cómo continuar desarrollando las destrezas lectoras una vez superada la etapa inicial.” (2008, p.1)

Por otra parte, no se encontraron investigaciones nacionales que evidenciaran y describieran estrategias de enseñanza de la lectura utilizadas por docentes en cursos de segundo ciclo o niveles superiores, lo que hubiese sido un valioso aporte para esta investigación.

1.3 Perspectivas de la evaluación de la lectura: objetivos y estrategias

Se entenderá que los objetivos de la evaluación de la lectura dependerán del enfoque en que el profesor sitúe su práctica pedagógica. Para el cumplimiento de estos objetivos, los docentes llevan a cabo diversos métodos de evaluación, dependientes del modelo develado en dicha práctica, los que mantendrían una correlación con la forma en que se trabaja el desarrollo de la lectura. Parte de estas estrategias son los instrumentos y momentos de la evaluación.

Existen distintos enfoques en torno al cómo evaluar la lectura. Por una parte, desde el enfoque interactivo, Solé (2003) plantea que en la evaluación de la lectura se deben diseñar y proponer retos que sean alcanzables para el estudiante, los que permitirían otorgar los puentes necesarios para ayudar y constatar qué decisiones que se deben tomar en pos del desarrollo de la lectura. Desde esta perspectiva, entenderemos que la evaluación de lectura nos otorgará la posibilidad de monitorear los avances en torno a la misma. Frente a esto, Johnson (citado por Solé, 2003), explicita que uno de los objetivos sería monitorear *“el grado de integración, inferencia y cohesión con que el lector integra la información textual con la previa; teniéndola en cuenta, y apoyándose en lo que supone el proceso de lectura”*. (p.147-148)

El estudio *“Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria”* (Martínez Rizo y Cía., 2006), realizado en México, posibilita precisar en términos

prácticos los objetivos de la evaluación recién mencionados, pudiendo evidenciar en estas prácticas evaluativas, un enfoque que monitorea y otro que califica:

“... cerca de la mitad de los docentes de primaria considera que el objetivo central de la evaluación es adjudicar una calificación. Esto quiere decir que la evaluación tiene un carácter sumativo para establecer un veredicto final sobre el desempeño de los alumnos, contrario a la orientación formativa que puede tener la evaluación que se plantea como una instancia valiosa para fomentar el aprendizaje de los alumnos”. (p. 56)

En contraposición al enfoque interactivo, existen autores que plantean un enfoque evaluativo de carácter más clásico, en donde la evaluación de la lectura posibilita a los docentes *“comparar la ejecución de un estudiante en relación a sus pares, los cuales norman sus respuestas, dando como resultado el nivel de rendimiento que ha alcanzado el estudiante (alto, mediano, bajo)”* (Cansino, N. & Mella, N., 2010). Por su parte, Casanova (1999) plantea sobre esta perspectiva que: *“Los resultados obtenidos sólo señalan si un alumno tiene mejor o peor, mayor o menor capacidad que sus compañeros para enfrentar una tarea dada”* (p. 27). Por su parte, Solé (2001), plantea que las mismas prácticas docentes pueden tener diferentes funcionalidad distinta, pudiendo en oportunidades establecer balances de los conocimientos de los alumnos y darles una calificación, como también orientar las prácticas de los docentes.

En la misma línea, Cárdenas, (2005) plantea que la evaluación se centrará en *“la medición y calificación, utilizando métodos e instrumentos para obtener y analizar datos relacionados con la cantidad de conocimiento que los estudiantes han adquirido, haciendo hincapié en el conocimiento memorístico, enfatizando en el producto del aprendizaje, ‘lo observable’, y no en los procesos de ‘razonamiento, estrategias, habilidades y capacidades”* (p. 22). En la misma línea, la investigación de Prieto y Contreras (2008), revela que los aspectos de la lectura que buscan evaluar los docentes de lenguaje y comunicación están directamente vinculados al reconocimiento de características y acciones de personas, fenómenos o situaciones que aparecen en textos leídos, implicando vagamente habilidades de redacción. Sin embargo, también mencionan que, en menor

medida, los instrumentos utilizados para la evaluación de la lectura serían menos restrictivos que en otras áreas del conocimiento, lo que daría posibilidades de evaluar la reflexión, la emisión de opiniones y la lectura crítica.

Son diversas las estrategias que los docentes pueden poner en juego al evaluar la lectura. Sin embargo, ¿Qué hacen concretamente los docentes para evaluar la lectura? Solé, Miras y Castells (2000), plantean una tendencia de los profesores a evaluar los aprendizajes de la lectura través de producciones individuales, las que se realizarían en clase, como también la observación directa de los estudiantes mientras realizan dichas tareas en el aula. Sin embargo, las estrategias específicas para realizar dichas evaluaciones no serán las mismas en el caso de los docentes que se posicionan en un enfoque interactivo de la evaluación de la lectura, en comparación con quienes tienden a un enfoque de carácter clásico.

A su vez, Prieto y Contreras, plantean a través de una investigación realizada en contexto nacional, que algunos profesores *“diseñan instrumentos evaluativos menos restrictivos y más abiertos, con distintos objetivos para distintos estudiantes, lo que les proporciona más posibilidades de reflexionar, emitir opiniones, realizar lecturas críticas y formular preguntas interesantes sobre lo enseñado”*(2008, p.256). Sin embargo, los mismos autores señalan que la mayoría de los profesores evaluarían la lectura segmentando los contenidos en pequeñas unidades, limitando el desempeño de los estudiantes y no dejando comprobar las habilidades lectoras de los éstos.

“se podría asumir que las prácticas evaluativas de los profesores nacionales estarían orientadas desde una racionalidad instrumental acerca de su naturaleza y sentido. Esta situación no es nueva en el país, dado que en un estudio realizado años atrás se comprobó que los profesores construían procedimientos de evaluación adscribiéndose a los libros de textos, enfatizando el refuerzo y privilegiando la memorización, entre otros aspectos, lo que impedía a los estudiantes demostrar su creatividad. Asimismo, planteaban la información descontextualizada de sus vidas cotidianas o desvinculada de sus conocimientos previos, lo que les impedía aplicarla a nuevas situaciones y, en definitiva, dificultaba su aprendizaje”. (Prieto y Contreras, 2008, p.257)

Por lo tanto, se afirma que existe una diversidad de estrategias de evaluación puestas en juego por los profesores, las que son determinadas por el enfoque desde el que éstos se sitúen. Sin embargo, primaría en la mayoría de los docentes a nivel nacional la realización de evaluaciones de carácter tradicional, donde las habilidades a considerar dentro de los aprendizajes no serían desarrolladas de manera efectiva en los estudiantes producto de sus formas de evaluar.

2. Planteamiento del problema

En las últimas décadas, han aparecido distintos aportes investigativos y prácticos en el ámbito del desarrollo de la lectura, los cuales han logrado aportar a la construcción de un enfoque teórico y didáctico constructivista. Dichos aportes han permeado en los sistemas educacionales, entre los cuales se encuentra el chileno. Junto con esto, se ha logrado posicionar a la evaluación como un elemento constituyente del proceso de enseñanza - aprendizaje, la cual puede posibilitar una mejora constante de éste. Es aquí donde se encuentran los enfoques de la evaluación inclusiva y la evaluación crítica. Dichas perspectivas, al igual que el trabajo teórico realizado en el área de la lectura, también se encuentran dentro de un enfoque constructivista.

Sin embargo, cabe preguntarse qué está pasando actualmente con la evaluación de la lectura en las distintas aulas del país, por lo que los autores de esta investigación consideran necesario construir conocimiento en torno a las prácticas evaluativas de la lectura, ya que en ella se aúnan dos elementos complejos para el ejercicio docente: Las prácticas de enseñanza de la lectura y las distintas estrategias de evaluación que se decide utilizar.

En función de acercarse a la comprensión de las concepciones en torno a la enseñanza de la lectura, es que se decide fijar especial atención a los discursos docentes sobre la evaluación de ésta, considerando las concepciones de los docentes sobre la evaluación de la lectura y la caracterización de sus prácticas en sus discursos. Dado que actualmente se sostiene que la evaluación es un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje es que se busca comprender cómo los profesores, desde el discurso, involucran la evaluación de la lectura dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje en que participan, para así posibilitar la reflexión y la discusión sobre el ejercicio docente que se despliega en torno a la enseñanza y evaluación de la lectura, como dos elementos constituyentes de un mismo fenómeno indivisible.

3. Preguntas de investigación

3.1 Pregunta general:

¿Cómo y bajo qué concepciones manifiestan enseñar y evaluar la lectura en 7mo básico los profesores del área de lenguaje y comunicación en distintos establecimientos educacionales?

3.2 Preguntas directrices:

a) ¿Qué concepciones sobre la enseñanza de la lectura y su evaluación tienen los profesores del área de Lenguaje y Comunicación de 7mo básico en distintos establecimientos educacionales?

b) ¿Qué aspectos de la lectura buscan enseñar y evaluar los profesores del área de Lenguaje y Comunicación de 7mo básico en distintos establecimientos educacionales?

c) ¿Cuál es el discurso en torno a las prácticas de enseñanza y estrategias de evaluación de la lectura de los profesores del área de Lenguaje y Comunicación de 7mo en distintos establecimientos educacionales?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general:

Comprender cómo y bajo qué concepciones manifiestan enseñar y evaluar la lectura en 7mo básico los profesores del área de lenguaje y comunicación en distintos establecimientos educacionales.

4.2 Objetivos específicos:

- a) Identificar qué concepciones sobre la enseñanza de la lectura y su evaluación tienen los profesores del área de Lenguaje y Comunicación de 7mo básico en distintas establecimientos educacionales.
- b) Identificar qué aspectos de la lectura buscan enseñar y evaluar los profesores del área de Lenguaje y Comunicación de 7mo básico en distintos establecimientos educacionales.
- c) Conocer el discurso en torno a las prácticas de enseñanza y estrategias de evaluación de la lectura de los profesores del área de Lenguaje y Comunicación de 7mo en distintos establecimientos educacionales.

II. Marco Teórico

Introducción

El marco teórico de esta investigación presenta dos ejes teóricos fundamentales. Es necesario mencionar que para hablar de evaluación de la lectura, primero, se hace necesario conceptualizar la diversidad de elementos que tienen relación, con la enseñanza de la lectura. Es por ello que, en una primera instancia, se desarrolla un marco referencial en torno a aquello, tomando en consideración diversos elementos teóricos y prácticos que tienen relación con el desarrollo lector en las escuelas, como también el marco curricular propuesto por el MINEDUC.

En una segunda instancia, se desarrolló un apartado teórico correspondiente netamente a la evaluación escolar, planteando las funciones, normotipos, agentes y momentos de ésta, para luego dar paso, en base a dichos elementos, al desarrollo teórico en torno a los enfoques de la evaluación en la escuela, los cuales, si bien se presentan de forma separada, pueden encontrarse vinculados constantemente en la realidad escolar. Luego, se plantea la perspectiva evaluativa planteada por el MINEDUC, para finalizar con el desarrollo de aspectos prácticos correspondientes a la evaluación de la lectura.

1. Lectura

1.1 La lectura en la escuela. Perspectivas y Prácticas

Este primer apartado dedicado al tema de la Lectura se orienta a la conceptualización de las perspectivas contemporáneas acerca de la importancia y la naturaleza de lectura, las cuales han dejado de entenderla como una herramienta a enseñar y a aprender en la escuela, acercándose más a valorizar la lectura como una forma de aprender en la vida, y para la vida.

Se incluye la revisión teórica en torno a distintas conceptualizaciones sobre el procesamiento a nivel cognitivo de la lectura, tres miradas que se han sucedido en el

tiempo, las cuales albergan a varios autores, quienes presentan distintos enfoques y diversificados puntos de tensión: Los modelos Bottom up, Top down e Interactivo; La concepción lingüística, psicolingüística y socio cultural; y la Teoría Transaccional socio psicolingüística.

Finaliza el primer apartado con dos importantes consideraciones didácticas emanadas de las corrientes socioconstructivistas para el trabajo de la lectoescritura en las aulas, el desarrollo de las estrategias de lectura antes, durante y después de ésta; y la enseñanza de la lectura para la vida ciudadana.

1.2 Lectura y ciudadanía

En el último siglo se vio evolucionar paralelamente las formas de producción y la escuela en tanto a sus funciones, objetivos y metodologías. En la actualidad el concepto de aprendizaje también muestra novedad, poniendo en relevancia el concepto de “Educación para la vida”, lo que ha sido fundamental para reorientar las perspectivas en educación, transformando las percepciones acerca de la lectura.

Tradicionalmente se dio por sentado que la lectura era algo que se adquiría en la infancia durante los primeros años de escolaridad (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007). Así lo corrobora Regina Zilberman en una revisión socio histórica de la lectura en la escuela:

“Los vínculos entre escuela y lectura se muestran a partir del hecho de que es por intermedio de la acción de la primera que el individuo adquiere la segunda. Si se concibe la alfabetización como un derecho del hombre – lo que justifica su franca expansión entre los diferentes pueblos y civilizaciones del planeta- ella no se concretiza sin el concurso del sistema escolar, de modo que éste se equipa y se estructura, para alcanzar aquella meta con eficacia.”. (Zilberman, 1985)

Sin embargo, hace un par de décadas se viene trabajando sobre una nueva concepción de la lectura, que la comprende más como *un “conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan”* (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007).¹

Una definición actual, y consensuada entre expertos en lectura de diversos países, acerca de la Competencia Lectora señala que *“la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.”* (p. 15) (PISA, 2009).

Esta concepción de lectura le confiere al objeto de estudio una naturaleza mucho más compleja e interesante. Se trata en realidad de una competencia que se manifiesta en múltiples tareas y contextos, por tanto, la lectura es parte fundamental del bagaje formativo de los sujetos, contribuyendo al desarrollo de otras habilidades y competencias.

Su naturaleza tampoco se resume a ser considerada como la decodificación del material impreso. Leer bajo esta perspectiva, es captar de manera personal el significado y el sentido del contenido de un texto escrito, sumándole a esto lo planteado por Sanz (2005), quien menciona que el lector es un sujeto activo de la comprensión, desplegando una serie de estrategias flexibles y adaptables, las que puede aplicar de forma consciente, adaptándolas a tareas y textos particulares. Además el lector es capaz de construir significados en el texto, lo que le lleva a reconstruir y ampliar su conocimiento del mundo.

Sumado a lo anterior, se considera también a la lectura como promotora del pensamiento crítico. Esta, implica procesos de reflexión, tanto en lo gramatical como en los aspectos formales del texto y, de contenido.

¹ En: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/888/experi.html>

La concepción revisada, no sólo propone una visión acerca de la naturaleza de la lectura, también de ella se deducen los tres fines de la lectura, todos ellos siempre orientados a la consecución de metas personales: Se puede leer para desarrollar el conocimiento, favorecer el potencial personal e incentivar la participación en la sociedad. He ahí, las razones para sostener que la lectura es además, un motor de desarrollo integral del ser humano. (Sanz, 2005).

1.3 La enseñanza de la lectura en Chile

Dada la importancia de la lectura, la enseñanza de esta pasa a ser elemento fundamental dentro del currículum nacional.

“El proceso educativo cumple una función insustituible en el aprendizaje de la lengua en el desarrollo de las competencias culturales, comunicativas y de reflexión sobre el lenguaje y los textos, necesarias para una vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los estudiantes conozcan y hagan suyo el Patrimonio cultural que se ha construido con la palabra, especialmente el literario, desarrollen el hábito de la lectura y experimenten goce estético al leer.” (Mineduc, 2013, p.30)

La enseñanza de la lectura pasa a cumplir un rol vital en el objetivo de formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y del mundo que los rodea, conformándolos como seres reflexivos y críticos.

Las teorías epistemológicas con mayor aceptación en la actualidad, consideran que el aprendizaje de la lectura y la escritura se experimentan por primera vez en los contextos más próximos del infante, de manera no formal, a través de su interacción familiar y social más próxima. Sin embargo, persiste aún la creencia popular de que la enseñanza de la lectura comienza en los primeros años de escuela.

La escuela por su parte, en una época de vital importancia en el ámbito de la ampliación de la cobertura, se identificó principalmente con la alfabetización de la ciudadanía, principalmente a través de los primeros años de escolarización.

La perspectiva actual del ministerio de Educación comprende que la enseñanza de la lectura es relevante en el desarrollo del ciudadano integral, afirmando que:

“Se trata de habilidades que no se desarrollan únicamente en el contexto del sector Lenguaje y Comunicación, sino que se consolidan a través del ejercicio en diversos espacios y en torno a distintos temas y, por lo tanto, involucran los otros sectores de aprendizaje del currículum.” (Mineduc, 2013, p.13)

Desde este mismo enfoque, es evidente el rol protagónico que ostenta el docente, puesto que, tal como señala Morales, (2002), es él quien debe diseñar, planificar, proponer, desarrollar y crear situaciones de enseñanza y aprendizaje que le permitan al estudiante aprender y desarrollar sus competencias como lector y como productor de textos.

Es por esto, que interesa conocer cuáles son las concepciones teóricas en las que los docentes fundan su quehacer pedagógico. Las concepciones del docente respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escritura van a determinar su quehacer en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la sala de clases. Smith, (1978/1990); Romo, (1996); Porlan y Martín (1993); Huberman, (1994); Sacristán, (1998); Urdaneta, (1998); entre otros, En Morales, (2002).

Profundizando en las prácticas docentes en torno a la lectura, *“una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles medio y superior puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Primero se aprende a leer y luego se lee para aprender.”* (Jiménez & O’shanahan, 2008, p.1)

Pese a existir importantes perspectivas en las instituciones ligadas a la educación y la lectura, pareciera que en las primeras etapas de aprendizaje escolar no se trabaja el desarrollo de la lectura desde una mirada más integral, siendo una de las causas de las

dificultades que presentan los estudiantes para adquirir ciertos aprendizajes en los niveles superiores.

1.4 Los modelos de procesamiento de la lectura

La revisión bibliográfica en torno a las investigaciones sobre la naturaleza e implicancias del acto lector en la segunda mitad del Siglo XX, muestra una evolución en la forma de comprender y caracterizar el proceso de lectura. Si bien varios autores convergen en la identificación de tres “*formas*” en las que se procesa la información en la construcción del significado, también tienen maneras distintas de presentar sus explicaciones, utilizando conceptos diferentes y poniendo énfasis en distintos puntos. De este modo, podemos encontrar autores que se refieren a *Modelos* (Alonso y Mateos, 1985; Medina, Gajardo y Fundación Arauco, 2010; Solé, 2003), y *Concepciones* (Cassany, 2004) y *Teoría transaccional sociopsicolingüística* (Goodman, 1996).

1.4.1 “Un texto, un significado.”: Modelo Bottom Up y Concepción Lingüística del procesamiento de la información en la lectura

Las primeras explicaciones se refieren a que el proceso de lectura se basa en la recuperación de información por parte del lector. Desde esta perspectiva se postula que el significado que se encuentra en el texto, es uno sólo y tiene un carácter estable. Además, es objetivo, independiente de los lectores y de las condiciones de lectura, lo que permitiría a diferentes lectores, en diferentes momentos, acceder al mismo significado. En base a esta característica se puede distinguir el *Modelo Bottom Up* (Adams, 1982; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1992; Medina, Gajardo y fundación Arauco, 2010) y la *Concepción Lingüística* (Cassany, 2004).

Este postulado surge a partir de las investigaciones de Hunt (Alonso y Mateos, 1985) que pretendían estudiar la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos mecánicos más básicos.

Ambas posturas, el modelo Bottom Up y la Concepción lingüística, conciben la lectura como un proceso guiado por los datos del texto, a través del cual se rescata un significado único, sin embargo, mientras el modelo Bottom Up pone su énfasis en el código, señalando que el lector procesa sus componentes de manera ascendente, secuencial y jerárquica, comenzando desde los niveles perceptivos inferiores (reconocimiento de sonidos, letras, palabras, oraciones, etc.) hasta alcanzar la comprensión; la concepción lingüística releva la recuperación del valor semántico en cada palabra y en la relación de éste con el de las palabras anteriores y posteriores. Por tanto, la importancia residiría en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo.

Solé (2003) agrega que las propuestas didácticas centradas en esta perspectiva confieren mucha importancia a las habilidades de decodificación, sin embargo, estas perspectivas en torno a la lectura presentan algunas dificultades: no puede explicar hechos como la frecuente inferencia de información que los lectores efectúan al leer, ni los errores tipográficos u ortográficos que pasan inadvertidos aun así logrando la comprensión lectora.

Investigaciones posteriores (Reicher, 1969; Wheeler, 1970; Schuberth y Eimas, 1977; Tulving y Gold, 1963; Haviland y Clark, 1974; Huggins y Adams, 1980; Pearson, 1974; en Alonso y Mateos 1985) entregan información contraria a la propuesta por el modelo Bottom Up, planteando que:

“el procesamiento en un nivel determinado no sólo depende de la información del precedente de los niveles subordinados sino que se ve afectado también por la información procedente de los niveles de orden superior. Así las letras se reconocen más fácilmente si están incluidas en palabras; las palabras se leen a mayor velocidad si se encuentran dentro de frases significativas y las frases se asimilan con más rapidez si se integran en un texto coherente.” (Alonso y Mateos, 1985).

Por tanto, se lograría esclarecer que, si bien el texto es una fuente importante de información para el lector, no es la única, y que el conocimiento previo que posee el lector

puede ser activado en cualquiera de los niveles, lo que permitiría anticipar el flujo de información ascendente.

1.4.2 “Por cada lector un mundo conocido y una interpretación del texto.” Modelo Top-Down y Concepción psicolingüística del procesamiento de la información en la lectura

Como respuesta a las deficiencias de la perspectiva anterior, surge una nueva visión acerca del procesamiento de la lectura. Esta visión propone básicamente lo contrario a lo expuesto anteriormente:

Se concibe que el proceso de comprensión lectora se centra en el lector, y que la lectura es un proceso de anticipación y verificación de información, donde los elementos entregados por el texto son vinculados al conocimiento previo del lector. Precisamente por este motivo, el significado se considera único a cada lector y las circunstancias de lectura, por lo que no sería ni estable ni objetivo. Responden a esta explicación el *Modelo Top Down* y la *Concepción Psicolingüística*.

Ambas teorizaciones postulan que para poder construir la comprensión, el lector no sólo debe conocer las unidades del idioma, ni tener las habilidades decodificadoras, sino que, principalmente, debe hacer uso de sus conocimientos previos y de las habilidades cognitivas necesarias para poder establecer anticipaciones e hipótesis sobre el texto, además de verificarlas, hacer inferencias, entre otros.

Cassany (2006) explica en simples palabras: “*El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería*” (p.33).

Sin embargo, desde el modelo Top Down se agrega que existe un reconocimiento visual de las palabras sin pasar por el proceso de reconocer letra por letra. Se trataría de un proceso igualmente secuencial y jerárquico, pero descendente.

Solé (2003) por su parte señala que bajo este modelo un buen lector sería aquel que formula hipótesis sobre el contenido y el significado del texto, además de buscar verificaciones, todo a partir de las claves visuales y contextuales que el texto brinda. Según esta perspectiva, cualquier énfasis en la decodificación implicaría un freno hacia la construcción de la comprensión y de la lectura eficaz. Por tanto, las propuestas didácticas más apegadas a este modelo dedican sus esfuerzos al reconocimiento global de las palabras por sobre las habilidades de decodificación.

Sin embargo, igual que en el modelo anterior, la investigación posterior (Just y Carpenter, 1980 en Alonso y Mateos, 1985) demostró que la información gráfica es igualmente procesada en el curso de la lectura, al observar que en un análisis de movimientos oculares durante la lectura, los lectores fijaban la mirada en cada palabra, independientemente de su grado de predictibilidad contextual.

1.4.3 “Un procesamiento más constructivista”: el Modelo Interactivo, la Concepción Sociocultural y la Teoría sociopsicolingüística.

La tercera perspectiva pone su énfasis en conjugar tres elementos al momento de comprender el procesamiento de la lectura: El texto, el lector y los contextos. Siendo entonces la más constructivista de las tres perspectivas. A partir desde esa base común, el *Modelo Interactivo*, la *Concepción Sociocultural* y la *Teoría sociopsicolingüística* se diferencian, en tanto hacen hincapié a distintos puntos.

El modelo interactivo no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, ya que en cambio, propone la existencia de un procesamiento paralelo en dos niveles distintos: La comprensión de la lectura está dirigida simultáneamente tanto por los datos del texto como por el conocimiento preexistente del lector.

Solé (2006), lo explica muy claramente en el siguiente apartado:

“Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.” (p.19)

El modelo plantea que el significado del texto no se encuentra en las claves textuales como las palabras, las frases o las oraciones; tampoco en los párrafos ni el texto global. Considera además que el significado reside en el lector, quien de manera activa utiliza la información del texto para representarla mentalmente, acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y a sus propósitos de lectura en el momento particular en el que ésta se desarrolla.

En síntesis, la construcción del significado es resultado de la interacción que se da entre el texto, el conocimiento previo del mundo y el contexto (situacional, lingüístico, emocional, etc.). Es por esto que se considera la lectura como un proceso altamente constructivo e inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto. (Alonso y Mateos, 1985)

En cambio, la *Concepción sociocultural* (Cassany 2006), sin perjuicio del valor del texto y de las anticipaciones que levanta el lector, pone su atención y brinda importancia al elemento social del lenguaje.

Cassany (2006) afirma que, *“leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales”* (p.38), de forma que al leer se hace necesario recurrir a los aspectos cognitivos pero también a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto

La concepción sociocultural releva la importancia de 3 elementos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social, además de la adquisición del lenguaje, que es un hecho del orden social de carácter situado y local: no es lo mismo el español de Chile que el de Argentina, ni tampoco serán necesariamente iguales el español que se utiliza en dos puntos distintos de la misma ciudad.
2. Detrás del discurso siempre está el autor, y tras este su visión de mundo. Comprender el discurso es comprender dicha visión del mundo.
3. Así como cada discurso está marcado por la visión de mundo de autor, también desarrolla una función y a su vez el lector, frente a dicha lectura, cuenta con propósitos sociales concretos.

Un enfoque alternativo, también desde la perspectiva de la construcción del significado, es el que presenta Goodman (1996) con su *Teoría transaccional sociopsicolingüística*. Este enfoque, surgido a raíz del avance en las investigaciones de la psicolingüística y la psicología cognoscitiva, postula una concepción de la lectura como un proceso “transactivo” en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje.

En ese proceso el lector construye el sentido del texto a través de distintas transacciones con el material escrito y sus propios conocimientos sufren transformaciones, por lo tanto, en una perspectiva transaccional, tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer se transforman durante el proceso de lectura.

Los lectores tratan de dar sentido al texto, componen el significado y por ello no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. Dentro de esta concepción se destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de lectura.

1.4.4 Construyendo habilidades lectoras. Dos importantes consideraciones didácticas emanadas de las corrientes socioconstructivistas para el desarrollo de la lectoescritura

Desde la perspectiva interactiva, se considera que para que el lector autónomo construya las representaciones mentales, vinculando y haciendo converger la información del texto con su conocimiento del mundo, debe desplegar una serie de estrategias que le permitan evaluar y controlar su proceso lector.

En consecuencia, la investigación posterior en este campo se ha concentrado en el estudio de las estrategias de lectura desplegadas por el lector en la construcción del significado, del mismo modo en que las propuestas didácticas en el modelo buscan que los alumnos aprendan a utilizar dichas estrategias para poder procesar el texto en miras de un mejor procesamiento y comprensión de éste.

Concordante con la concepción sociocultural, surgen también posturas que defienden la enseñanza de los usos sociales de la lectura (Lerner 1996). Desde aquí se plantea la necesidad de tener en cuenta los propósitos de la lectura según la situación, las maneras de leer, las relaciones del lector con otros lectores y con los textos, entre otros.

1.5 Estrategias de lectura: de su enseñanza a la utilización autónoma

Isabel Solé, en su libro “Estrategias de Lectura” enfatiza que:

“Al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores” (Solé, 2003).

Dado lo anterior, las estrategias de enseñanza deben prestar apoyo al alumno en el desarrollo de la lectura y darle mayores facilidades en la comprobación, la revisión y el

control de lo que se lee. Además, el interés no está en enseñar infinidad de estrategias, sino que sepan utilizar las más adecuadas para la comprensión del texto en las diversas situaciones de lectura.

Con el objetivo de orientar algunas de las actividades cognitivas que permiten la construcción del significado por parte del lector, Solé propone enseñar las siguientes estrategias:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes.
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido.

Éstas a su vez se relacionan con tres momentos dentro de actividad lectora: Antes de la lectura, Durante la lectura y Después de la lectura.

La propuesta de utilizar estas estrategias de lectura, también, como estrategias didácticas se funda en *“que mediante la creación de situaciones significativas y globales de lectura y, en un proceso por etapas, se vaya logrando un traspaso desde la responsabilidad del maestro en la interpretación de lo que se lee, hasta la autonomía completa del alumno”* (Rincón et al, 2003, p.101).

1.6 Enseñar en la escuela para la vida fuera de ésta

Delia Lerner (2001) señala que si la enseñanza de la lectura y la escritura, apuntan hacia la formación de los estudiantes, como sujetos valentes y autónomos, ciudadanos de la cultura escrita, entonces, *“el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura”* (Lerner, 2001, p.85)

Las acciones que son propias de los lectores y escritores, se promueven como contenidos escolares. Desde lo que plantea Lerner (1996), entre las cosas que hace un lector y que suponen interacción con otros, se encuentran *“comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico...”*; otros quehaceres son de carácter individual: anticipar, releer un fragmento, dejar de lado aspectos que no interesan, valorar el texto, definir objetivos, entre otros. De esta manera, uno de los objetivos de la lectura es poder conseguir información o aprender, para lo que los lectores emplean una serie de recursos cognitivos (identificar, seleccionar, abstraer, generalizar, comparar, inferir, predecir) y metacognitivos (definir un objetivo, determinar estrategias para adelantar la tarea, supervisarla, autorregularla y evaluarla), evidenciados por medio de actividades sencillas y cotidianas como formular preguntas, establecer predicciones, subrayar, tomar notas, identificar afirmaciones, elaborar resúmenes, etc., aspectos que se constituyen en los indicios (indicadores de logro, si se quiere) que permiten evidenciar tanto el proceso como el resultado del ejercicio lector y que, como se ha señalado, se constituyen en parte de los contenidos que se deben abordar en la enseñanza-aprendizaje de la lectura. (Santiago, Castillo y Morales, 2007.)

1.7 Habilidades de lectura según Marco Curricular Mineduc

Dentro de las bases curriculares de lenguaje y comunicación para séptimo planteadas por el Mineduc, se establece que uno de los objetivos principales *“es que los estudiantes se conviertan en lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formarse una opinión, comprender y proponer interpretaciones, y apreciar el valor y la significación de los textos.”* (Mineduc, 2012, p.25). Destacando la importancia del trabajo con textos en clases para el desarrollo e interés personal de leer, abriendo la posibilidad de ampliar la visión de la realidad y del mundo.

Por otra parte, el marco curricular propone una gama de habilidades que se espera sean desarrolladas en los distintos ejes; lectura, escritura, oralidad.

Se enumeraran a continuación las habilidades correspondientes al eje de lectura en séptimo básico, dado que es el tema que compete a esta investigación.

1. Leer fluidamente
2. Comprender el significado literal de los textos
3. Comprender textos visuales (dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas, gráficos).
4. Inferir significados no literales de los textos.
5. Comparar diversos textos entre sí, considerando sus características formales
6. Comparar ideas presentes en los textos, con otros textos y con ideas propias.
7. Sintetizar información
8. Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad.
9. Evaluar críticamente los textos que leen

Se espera que al enseñar de manera progresiva dichas habilidades, los alumnos desarrollen la competencia lectora.

“leer comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extraer información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpretar sentidos de detalles y de partes del texto y relacionarlos con su sentido global. Opinar sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.” (Mineduc, 2012, p.28)

Se sugiere además, para un efectivo desarrollo de las habilidades mencionadas en los estudiantes, que los profesores consideren lecturas de distintos tipos de textos (periodísticos, narrativos, tablas, gráficos, etc..) con una creciente complejidad, junto con la identificación de ideas principales y la localización de información relevante. También, la realización de resúmenes y síntesis de ideas y argumentos presentes en los textos y, la búsqueda y selección de información en distintas fuentes escritas, comprendiendo y dominando nuevos conceptos y palabras.

2. Evaluación

2.1 Perspectivas de evaluación en la escuela

En el siguiente apartado se comenzará profundizando en torno a los aspectos correspondientes a la tipología de la evaluación educativa, entendiendo a ésta como un elemento que es parte de la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual tiene por finalidad entregar elementos que aporten información y mejoren las posibilidades del proceso antes mencionado.

Para enmarcarse en la realidad educativa, es importante mencionar que las evaluaciones realizadas por los docentes persiguen ciertas finalidades, las cuales manifiestan ciertas luces en torno a las concepciones que ellos tienen sobre la enseñanza y su evaluación. La evaluación educativa es un campo en disputa, en donde se lleva a cabo un proceso importantísimo para comprender las subjetividades que se intencionan dentro de ésta, considerando que las funciones que cumpla darán cuenta de una visión pedagógica específica.

La evaluación, como ámbito importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser vista desde dos enfoques claramente diferentes entre sí, pero que al momento de ponerse en práctica pueden verse entremezclados. En base a lo planteado por Coll y Onrubia (2002) y Santos Guerra (1993), se puede decir que existe una tendencia a entender la evaluación como una herramienta que posibilita comprobar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, situando la acción evaluativa sólo en el docente y buscando estratificar a los estudiantes en base a los resultados obtenidos. Esta perspectiva será llamada enfoque clásico de la evaluación. Dichas ideas son las que se encuentran más arraigada en los contextos escolares en la actualidad.

En base a los mismos autores, se puede identificar una segunda perspectiva de a evaluación, la cual busca dotarla de elementos que propendan a entenderla como un aspecto importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se daría de manera constante y formativa, es decir, tendiendo a posibilitar mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. A su vez,

desde esta perspectiva se entenderá a la evaluación como una fuente de información que posibilita al profesor modificar su propia práctica docente. A su vez, desde dicha perspectiva abre las posibilidades de los estudiantes a ser partícipes de los procesos evaluativos, como a también a enfocar las prácticas y estrategias hacia las capacidades de éstos. Dichos planteamientos son los defendidos por el enfoque inclusivo/crítico, el cual se ha comenzado a desarrollar teórica y prácticamente en los últimos 20 años.

Utilizando los planteamientos de diversos autores, como Santos Guerra (1993), Coll y Onrubia (2002), Casanova (1998), Perrenoud (2008), entre otros, se identificarán en una primera instancia, las funciones, normotipos, agentes y participantes que pueden ser parte de los procesos de evaluación educativa, para luego dar paso a un apartado en donde se planteen las dos perspectivas, planteadas como antagonistas, en el mundo de la evaluación educativa, expresando sus características y mencionando sus vinculaciones con los elementos previamente señalados. Posteriormente, se enfocará la sistematización de información en torno a la temática específica que convoca a esta investigación: las formas de evaluar la lectura en el ámbito escolar, según concepciones y prácticas de los docentes.

2.2 Tipología de la evaluación educativa: Funciones, normotipo, agentes y momentos

La evaluación, como práctica compleja del ámbito educativo, se puede categorizar en distintas tipologías. Por una parte, puede tener diversas funciones, por otra, puede realizarse en base a un normotipo, a su vez, se puede desarrollarse en distintos momentos; como también, puede ser aplicada por diferentes agentes partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante mencionar que dichas tipologías se realizan sólo para facilitar la explicación teórica de esta área de estudio, ya que, en términos prácticos, éstas se pueden entremezclar y presentarse de manera antagónica. Todo esto dependerá de cómo el docente en su función evaluativa se posicione dentro de su práctica, utilizando las tipologías que se detallarán a continuación.

2.2.1 Funciones de la evaluación: Lo sumativo y lo formativo

Para comenzar, podemos decir que la evaluación puede ser vista desde dos funciones, las que conoceremos como función sumativa y función formativa. Casanova (1998), define a la evaluación sumativa como una valoración de los productos o procesos educativos que se consideran como finalizados, con consecuencias concretas, valorables y medibles. Es decir, esta forma de evaluación busca en lo concreto expresar a través de un simbolismo alfa-numérico, la calificación de lo que se ha realizado. De esta forma se le otorga a la tarea realizada un valor definitivo en sí mismo, calificando y estratificando al sujeto de dicha evaluación en base a resultados. Santos Guerra (1996) plantea que en este tipo de evaluaciones los estudiantes se acomodan a ella, preparándose para el momento de su aplicación y poniendo en función sus capacidades sólo en la resolución de ésta. Además, el mismo autor plantea la existencia de una confusión dicotómica entre evaluación y medición al momento de utilizar este tipo de evaluaciones. Ante esto, Casanova (1998) aporta que esta forma, comúnmente expresada a través de pruebas objetivas/estandarizadas, ha posibilitado dicha confusión, ya que:

“La fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error educativo grave que nos ha llevado y nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder” (Casanova, 1998, p.80).

Es así, como desde estas consideraciones, se tiende a realizar una fragmentación artificial de un continuo de supuestos aprendizajes validados por la evaluación sumativa. Por otra parte, cuando se asume esta función de la evaluación, si es que llegase a plantear elementos para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo haría a un plazo lejano.

Otra posible función de la evaluación es la Formativa, la que es definida por diversos autores (Santos Guerra, 1996; Casanova, 1998, entre otros) como la evaluación que tiene por finalidad entregar la mayor cantidad de datos para lograr una mejora en la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también, identificar tanto los aprendizajes que

se han construido de forma satisfactoria por el estudiante, como los que no. Coll y Onrubia (2002), plantean que este tipo de evaluación es un aporte para “*indagar cómo está organizado el conocimiento y la manera en que pueden ponerlo en acción en un contexto determinado*” (p.53). Teniendo esto en consideración, podemos decir que dicha indagación entrega la información necesaria para que el profesor modifique sus estrategias de enseñanza, posibilitando una mejora en los aprendizajes escolares.

Desde esta función evaluativa, no serán los estudiantes los que se acomoden a las exigencias del sistema evaluativo, sino que, por el contrario, será la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje la que estará en función de éstos y de las estrategias didácticas empleadas por el profesor. Es así como el docente debe realizar anotaciones ordenadas y sistemáticas de las acciones de sus estudiantes, como también de los resultados de sus acciones pedagógicas, pudiendo ir evidenciando avances posibles en el proceso y aportando de forma constante a la formación de sus alumnos. Teniendo esto en consideración, esta función de la evaluación no tendrá como foco la calificación y estratificación de los estudiantes, sino que pretenderá evidenciar los procesos internos que se van desarrollando en ellos, como también los procesos de enseñanza y aprendizaje, pretendiendo sus constantes mejoras.

2.2.2 Evaluación según normotipo

Otra tipología de la evaluación es la que la clasifica según normotipo, la cual presenta dos subdivisiones. La primera es la evaluación nomotética, la que, a su vez, se subdivide en evaluación normativa y evaluación criterial, mientras que la segunda corresponde a la evaluación idiográfica.

La evaluación nomotética es definida por Casanova (1995) como la evaluación que toma como criterios a referentes. Su primera subdivisión es la evaluación normativa, la cual el mismo autor la define como aquella que evalúa al sujeto según el grupo en el que se encuentra, por lo que, si el rendimiento del grupo es bajo, a quienes se destaquen en la evaluación, se les compensará de mejor manera y viceversa. Este tipo de evaluación

sucedería en gran medida cuando los profesores realizan evaluaciones sin tener criterios pre fijados, concretos y bien formulados.

En su contraparte, aparece el tipo de evaluación nomotética criterial. Según Popham (1980), consiste en:

“la fijación de criterios externos bien formulados, concretos, claros, para proceder a evaluar un aprendizaje, tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar, al margen del nivel personal del grupo.”(p.71)

Según Casanova, los objetivos de dichos criterios serían formulados transformando los objetivos de la enseñanza en comportamientos observables y valorables. De esta forma, los criterios irían especificando, en detalle, cuándo un estudiante ha alcanzado alguno de los objetivos detallados y en qué nivel se encuentra. La misma autora plantea que esto serviría para evaluar de forma homogénea a todos los estudiantes, determinando el grado de dominio en base a los objetivos propuestos. A su vez, plantea la inquietud de que este normotipo puede caer fácilmente en considerar a la evaluación con una función sumativa en la consecución de objetivos planteados.

En contraparte a las evaluaciones nomotéticas, la evaluación idiográfica se plantea en un extremo contrario, ya que en este caso, todo se basa en el sujeto de la evaluación. Casanova (1998) la define como una evaluación en base a las capacidades que el alumno posee, teniendo en cuenta las posibilidades de desarrollo en base a sus contextos personales.

Este normotipo de evaluación, en la línea de la función formativa de ésta, plantea que se evalúa el proceso de aprendizaje que van construyendo los estudiantes. Además, junto con evaluar los contenidos, se preocupa, por ejemplo, de la actitud demostrada ante el aprendizaje, el esfuerzo de los estudiantes, voluntad de aprender, entre otros elementos actitudinales.

2.2.3 Evaluación según los agentes participantes

Históricamente, la escuela ha posicionado el rol del profesor como una figura de autoridad, quien es responsable en un ciento por ciento de lo que se realice dentro de la sala de clases. El profesor es dueño del saber válido y la relación que se establece con ese saber, concebido tradicionalmente como el único capacitado para ser el evaluador de los procesos educativos. Esto tiene correspondencia con el concepto de heteroevaluación, en base al cual Gómez Castro (1999) plantea que el alumno, además de ser objeto de la evaluación, sin poder participar activamente del proceso, también es quien debe asumir los resultados de manera pasiva.

Por otra parte, existe una forma en que los estudiantes sean partícipes de sus evaluaciones, con conjunto con sus pares. Este es el caso de la Coevaluación, la cual es señalada por Ramo y Gutiérrez (1996) como la que *“se realiza cuando un grupo expresa valoraciones de los trabajos de un miembro o del grupo en su conjunto”* (p.45). En otra fuente, Casanova (1998) plantea que, para comenzar a realizar estas evaluaciones, es necesario que se tomen en cuenta sólo elementos positivos, neutralizando la visión castigadora de la evaluación, la cual ha perpetuado el uso permanente de la función sumativa. De esta forma, se plantea que la visión de los estudiantes frente a la evaluación comenzará a considerarla como un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorándolo y dando pie a que se comprenda la utilidad que ésta tiene para los procesos educativos.

Por otro lado, existe la modalidad en donde todo el ejercicio de poder frente a la acción evaluativa es propia. Esta modalidad es conocida como Autoevaluación, la cual es definida por diversos autores (Bernardo J, 1982; Blanco, 1994) como la práctica evaluativa en donde una persona o grupo realiza una reflexión en torno a su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus esfuerzos, aprendizajes logrados, etc. Casanova (1998), plantea que *“la auto evaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar”* (p.97). Dicho elemento es trascendental dentro de las prácticas educativas, pudiendo así potenciar la visión propia de lo aprendido y lo que no se ha logrado aprender. Además, se plantea la necesidad de acompañamiento del docente al realizar esta evaluación, para así no caer en la

autocomplacencia, como también en la valoración negativa de todo lo realizado, cuando en realidad se han logrado los objetivos de aprendizaje.

Tanto la coevaluación como la autoevaluación pueden ser directamente vinculables a la función formativa de la evaluación, ya que, cuando se abordan de forma adecuada, permiten que los estudiantes tengan conciencia del proceso de enseñanza aprendizaje en su totalidad, tanto en la responsabilidad de evaluar a sus pares, como en la responsabilidad de evaluarse a sí mismos. Del mismo modo, se pueden vincular a evaluaciones de normotipo idiográfico.

2.2.4 Evaluaciones según temporalidad: Inicial, procesual y final

Como parte del proceso del ámbito educativo, la evaluación puede enmarcarse en tres temporalidades: Inicial, procesual y final, las cuales se alimentan mutuamente y, al ser utilizadas de la forma adecuada, posibilita obtener una visión clara del proceso de enseñanza aprendizaje, poniendo especial atención en las falencias y posibilidades del sujeto evaluado. Según Casanova (1998), se entenderá a la evaluación inicial como el puntapié inicial del proceso de enseñanza aprendizaje, intentando rescatar información personal del estudiante que sea relevante para el proceso educativo. Dicha evaluación debe ser tanto académica como personal, pudiendo enfocarse además en los gustos y posibilidades del estudiante. En el ámbito escolar, la investigadora plantea que se puede utilizar al inicio de una unidad didáctica o de un año escolar, utilizando herramientas como coloquios, debates, trabajos preparatorios, etc. Dicho trabajo tendría como utilidad la adaptación del inicio de la unidad a las reales necesidades evidenciadas en esta evaluación.

La evaluación procesual tiene como función el rescate de elementos que posibiliten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje in situ. Casanova (1998) la define como la obtención de datos de forma sistémica, cuyo análisis posibilita la toma de decisiones con respecto del proceso de enseñanza aprendizaje de forma inmediata. Dichas evaluaciones se sistematizan para aportar a la confección del panorama general de los estudiantes. Por otro lado, la

autora plantea que se superponen dos tipos de evaluación procesual: Las que son parte de objetivos a largo plazo y las que están en función de objetivos a corto plazo. Además, se vincula este tipo de evaluación a una de tipo formativo, ya que la entrega de información inmediata, permite los cambios en la mediación docente, mejorando el proceso de formación del individuo y/o grupo.

La evaluación final, tal como lo supone su nombre, es la que se realiza al momento de dar cierre a un proceso de enseñanza aprendizaje. Según lo planteado por Casanova (1998), dicho cierre puede ser considerado final o parcial, dependiendo de la intencionalidad educativa que se haya tenido. Por otro lado, en lo que respecta a las funciones que se les puede dar, la autora plantea que:

“Servirá así, en función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia” (p.94).

Además, es importante considerar que el análisis de los resultados de este tipo de evaluaciones puede realizarse en base a una evaluación nomotética, sea de carácter criterial, idiográfica o normativa. Comúnmente, la evaluación en este momento es vinculada a una forma sumativa, considerando que no posee fines formativos. Dicha apreciación ha posibilitado que, en el fondo, no se realicen evaluaciones finales que se preocupen del proceso de enseñanza aprendizaje como tal. Junto con lo anterior, la autora antes citada plantea que la evaluación final puede sentar las bases necesarias para que, antes de iniciar una nueva unidad curricular, se confeccione una nueva evaluación inicial a realizar.

2.3 Enfoques de la evaluación

Como bien plantea Perrenoud (2008), a lo largo de la historia de la escuela, la evaluación ha sido un elemento en constante conflicto ya que *“necesariamente exalta las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros”* (p.7). Esto no es un elemento menor, ya que las evaluaciones realizadas por los docentes son una expresión del saber que estos tienen respecto a dicho elemento del proceso de enseñanza aprendizaje. Al evaluar, los docentes se posicionan, con un mayor o menor grado de manejo, desde planteamientos teóricos que determinan su hacer, es decir, despliegan herramientas que competen a su desarrollo profesional. A su vez, dicho hacer tiene directa incidencia en las consideraciones que tendrán los estudiantes frente a la evaluación, pudiendo, lamentablemente, llegar a *estigmatizar la ignorancia de algunos para exaltar, en términos de respuestas, la excelencia de otros.*

Cuando se intenta recordar momentos escolares, comúnmente, la mayoría de los recuerdos evocados sobre evaluaciones, tienen directa referencia a un trabajo individual con una prueba objetiva, la cual debía ser respondida en un tiempo determinado por la totalidad del grupo curso. Esa forma de evaluar, como se menciona al inicio de este apartado, tiene directa correspondencia con una forma de entender esta área de estudio, como también la tienen los docentes que defienden una forma evaluativa que considere, por ejemplo, la evaluación de un contenido en base a una diversidad de formas de resolución.

A continuación se caracterizan dos enfoques que pueden ser entendidos como extremos, pero que en la realidad práctica pueden encontrarse constantemente entremezclados. Esto se puede fundamentar utilizando los planteamientos de Perrenoud (2008), en torno a la existencia de un periodo de transición de la evaluación, encontrándonos, en este momento histórico, en un estado transitorio entre dos enfoques. El primer enfoque se cataloga como el enfoque evaluativo clásico, mientras que el segundo, utilizando principalmente los planteamientos de Coll y Onrubia, como también a Santos Guerra, se le conoce como el enfoque evaluativo inclusivo/crítico. Ambos tienen sus características propias, en base a diferentes tomas de posición, tanto prácticas, como teóricas.

2.3.1 La evaluación como castigo y selección: Enfoque evaluativo clásico

Pongámonos en el siguiente caso: Una escuela tiene un lugar físico, en donde se ponen las fotos de los estudiantes que tienen los más altos promedios de notas, respecto a sus compañeros. Dicha escuela valora una constante dinámica de competencia entre los estudiantes, como elemento motivacional para que mejoren su desempeño académico, realizando, por ejemplo, evaluaciones que tienen sólo una forma de resolución, premiando a los estudiantes que logran resolver sus pruebas de la forma indicada por el docente. Por otro lado, los estudiantes y sus familias vuelcan el trabajo educativo-académico al estudio memorístico para resolver las pruebas estandarizadas creadas por el profesor, logrando su resolución ya sea con un desempeño favorable o desfavorable, tendiendo a entender la enseñanza como un proceso de apropiación de ideas ajenas, las que se deben conocer al pie de la letra.

El caso presentado anteriormente, se enmarca dentro de lo que se conoce como enfoque evaluativo clásico, el cual considera a la evaluación como *“la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos”* (Santos Guerra, 1996, p.7). Dicha comprobación de los aprendizajes alimentaría a lo que Perrenoud (2008) plantea como la creación de “jerarquías de excelencia”, ya que se genera, intencionalmente o no, una comparación entre los resultados de los alumnos, quienes se clasifican en función de una norma de excelencia que, en algunos casos es dictada por el docente, y en otros, por la institución a través de éste. Dicha creación de jerarquías, como plantea a Santos Guerra (1996), beneficia a algunos y perjudica a otros. Es por ello que la evaluación sería un constructo social, que cumpliría con funciones propias que la sociedad le requiere. Este enfoque es el que se encontraría más arraigado en las prácticas evaluativas de las escuelas de hoy.

Coll y Onrubia (2002) plantean que, desde esta perspectiva, las tareas de evaluación se ven de forma independiente. Dicha independencia se une a un carácter sumativo de la evaluación (Casanova; 1998), la que se realizaría en espacios de tiempo determinados: Al

final de cada Unidad, al final de un semestre, etc., lo que se condice con el planteamiento de la tendencia de marcar una separación entre evaluación y enseñanza (Coll y Onrubia, 2002). Aquellos elementos posibilitarían lo que Santos Guerra plantea como el acomode realizado por los estudiantes para calzar con un tipo de evaluación: Estudiamos para tener buenos resultados en la prueba, como si la obtención de éstos condujera al aprendizaje. Esto se suma a lo planteado por Santos Guerra (1996) y Casanova (1998), en torno a la simplificación de los contenidos a evaluar. Dicha simplificación se da tanto en la estructura (ítems de selección múltiple, verdadero y falso, etc.), como en la baja profundización de los contenidos evaluados. Así mismo, Santos Guerra (1996) plantea que:

“Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de efectos secundarios, no se pregunta las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos” (...) La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable” (p.8).

De esta forma, podemos plantear que la planificación de las instancias de aprendizaje no variaría mucho, encontrando constantemente la dinámica de evaluar resultados en momentos finales con un carácter sumativo, como también de manera estandarizada. Este último elemento conlleva una reutilización de la planificación y los recursos materiales, sin adecuaciones correspondientes a las características de los estudiantes. Por otra parte, Coll y Onrubia (2002) plantean que, desde esta perspectiva, la enseñanza se supedita a las formas en que serán evaluados ciertos contenidos, transformando a la enseñanza en una instrucción constante que se encuentra en función del cómo se evaluar.

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar tendría sólo razones intrínsecamente ligadas a lo realizado por los estudiantes (Santos Guerra, 1996), ya que ellos son los capaces de responder a una evaluación nomotética, ya sea de carácter normativo o criterial. Por otro lado, al tener un carácter selectivo, este enfoque evaluativo realiza fuertes funciones de control social (Santos Guerra, 1996): Sólo algunos son los que aprueban, pudiendo seguir con las siguientes etapas. Comúnmente, quienes se posicionan desde este enfoque, no utilizan la coevaluación o la autoevaluación como una forma de evaluar los aprendizajes de

sus estudiantes, sino que se mantienen utilizando la heteroevaluación. Santos Guerra (1996) y Perrenoud (2008) plantean la importancia que desde este enfoque tiene la evaluación, vista como un dispositivo de control social, lo que explicaría la constante negación de la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo.

Por otra parte, hay autores que plantean que esta perspectiva supondría poner a la enseñanza en función de la evaluación, es decir, se realizan las sesiones de clase para “preparar” a los estudiantes a resolver un tipo de prueba, fomentando una visión de la enseñanza-aprendizaje de características mecanicistas y utilitaristas. Es decir, “aprendo” con la finalidad de obtener los mejores resultados en la evaluación.

2.3.2 La evaluación como posibilidad de mejora: Enfoque inclusivo/crítico

Imaginemos un segundo caso: Una escuela con profesores que comparten criterios sobre la evaluación, entre los cuales se encuentran que ésta debe ser capaz de “sintonizar” con la totalidad de los estudiantes, esperando que tenga un propósito doble: ver las condiciones del aprendizaje de los estudiantes y poder mirar las prácticas docentes. Esta escuela no perfija tiempo entre notas escritas en el libro de clase y si lo hiciera, los profesores se encargan de hacer calzar esa exigencia con una evaluación de carácter constante, en todo momento de la enseñanza. Acá, la planificación de la evaluación se hace considerando al grupo, pero también a los individuos y sus diferentes formas de aprender y manifestar dichos aprendizajes. Además, no serían los estudiantes quienes deben buscar la mejor forma de responder a la evaluación, sino que el profesor quien emplee las mejores estrategias para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

El caso presentado previamente se enmarca como un accionar correspondiente al enfoque evaluativo inclusivo/crítico. Este enfoque comprende a la evaluación como un proceso constante, que según Santos Guerra (1996), Casanova (1998) y Coll (2002) es reflexivo y se apoya en evidencias que posibilitan mejorar la comprensión, ya sea cómo cada estudiante aprende y organiza mentalmente lo aprendido, como también en la didáctica empleada en cada proceso de enseñanza aprendizaje emprendido. Teniendo esto en cuenta,

el rol que debe tener el docente con respecto a la evaluación, es de constante acompañamiento y sistematización, ya sea a nivel grupal, como individual, para así afinar sus estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Este enfoque es el que, en el proceso de transición planteado por Perrenoud (2008), se encuentra menos arraigado, pero que avanza poco a poco.

Desde esta posición, las tareas realizadas para evaluar los aprendizajes son parte de un proceso, en el cual se diversifican las formas de evaluar. Esa diversificación de las tareas evaluativas, según lo planteado por Coll y Onrubia (2002) debe ser de carácter inclusivo, es decir, debe considerar a la totalidad de los estudiantes, sus dificultades y posibilidades. A su vez, este enfoque evaluativo no negaría terminantemente la función sumativa de la evaluación, sino que, transgrediendo la lógica que se presentaba en el enfoque anterior, se usaría de forma utilitaria. Es así, como desde esta perspectiva, la evaluación que se traduce en un número, también puede posibilitar el establecimiento de mejoras en términos didácticos, dándole un valor formativo.

Teniendo lo anterior en consideración y en contraposición con el enfoque evaluativo clásico, desde esta postura se considera que no deben ser los estudiantes quienes se acomoden a la evaluación, sino que ésta, al ser de carácter inclusivo, posibilita que los estudiantes puedan ser evaluados en base a sus posibilidades y aptitudes. Esto está directamente vinculado con la diversidad de medios a través de los que se evalúa. Santos Guerra (1996) nos aporta que *“la diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos, sino a todos los elementos del sistema y al contexto en que se realiza la acción educativa”* (p.10).

De la mano de la diversidad de formas de lograr evaluaciones de carácter crítico/inclusivo, sucede que los contenidos evaluados, como plantean Coll y Onrubia (2002), no sufren una simplificación en términos de forma y fondo. Esto hace referencia a que, como en la perspectiva anterior, se tendería a preguntar sólo lo corroborable, desde esta perspectiva se daría el espacio para realizar evaluaciones que conlleven problematizaciones de la vida

diaria, las que puedan ser respondidas en base a la subjetividad de los estudiantes.

Por otro lado, esta perspectiva manifiesta una defensa hacia los estudiantes en lo que respecta al fracaso escolar, entendido como las bajas calificaciones académicas, que por la rigidez del sistema escolar hacen que quienes se encuentran en dicha condición no reprobren años o en los casos extremos, deserten del sistema educacional. Santos Guerra (1996) plantea que al ser ésta una evaluación que se preocupa de los procesos, primero que todo, el fracaso escolar disminuiría debido a todos los factores antes mencionados. Así mismo, la responsabilidad docente en el proceso evaluativo es mucho mayor, preocupándose de modificar las estrategias didácticas en los casos en que no se logra construir los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Perrenoud (2008) plantea que, prácticamente, todos los sistemas educativos del mundo declaran ir por la vía hacia una evaluación más formativa y cualitativa, a pesar de estar en el proceso de transición mencionado en páginas anteriores. Esto se vincula al caso chileno, ya que el MINEDUC plantea que la evaluación es una parte constitutiva del proceso de enseñanza y desarrollo del aprendizaje, y no sólo un medio de control.

“Apoya el proceso de aprendizaje al permitir su monitoreo, retroalimentar a los estudiantes y sustentar la planificación”. (Mineduc, 2012, p.19). Dicha apertura hacia este enfoque evaluativo al menos en Sudamérica, se ha dado de manera más tardía, lo que se comprueba con los resultados del estudio PREAL (2009) titulado “La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres”.

Este enfoque evaluativo tiene directa relación con la evaluación idiográfica (Casanova 2002), ya que plantea todas las tareas evaluativas desde las posibilidades de los estudiantes. Por otro lado, esto se transgrediría con el carácter selectivo que se encuentra en el enfoque anterior, ya que como se ha mencionado, esta evaluación se plantea desde la posibilidad y el cambio. Además, al considerar a los participantes de la construcción de criterios evaluativos, podemos considerar fuertemente a la coevaluación y a la autoevaluación, pero

también, se pueden realizar heteroevaluaciones, en tanto los estudiantes tengan la posibilidad de generar los criterios de dicha evaluación.

Hasta acá, queda claro que existen dos perspectivas en torno a la evaluación, lo que tiene una directa relación con la forma que se tiene de ver la enseñanza y sus funciones. Perrenoud (2008) menciona que *“la evaluación esté todavía entre 2 lógicas decepciona o escandaliza a los que luchan contra el fracaso escolar y sueña con una evaluación puramente formativa”* (p.19). Como ya se ha planteado, el proceso de cambio ya se ha iniciado, sin embargo, se ha encontrado con diversas limitaciones entre las que se encuentra lo planteado por Coll y Onrubia (2002), en torno a la dificultad de primero, realizar un cambio epistemológico en torno al cómo se comprende a la evaluación educativa y, segundo, lo planteado por Santos Guerra (1996), en torno a la dificultad de cambiar leyes y normativas, que den paso a la “legalidad” de una evaluación de enfoque crítico/inclusivo. Sin embargo, en Chile dentro de los marcos que rigen a la educación regular, se considera a la evaluación dentro de esta perspectiva, lo que no implica necesariamente que dentro de las prácticas docentes se desarrolle la evaluación desde este enfoque.

2.4 Perspectiva de la evaluación desde el Mineduc

Desde el Mineduc, específicamente dentro del marco curricular para la enseñanza, se le confiere una gran importancia a la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, estableciendo que es *“parte constitutiva del proceso de enseñanza. Cumple un rol central en la promoción y logro del aprendizaje”* (Mineduc, 2012, p19). Ante esto, se deben considerar una serie de aspectos a la hora de evaluar los aprendizajes de los distintos ejes en los estudiantes, prestando especial atención a los procedimientos de su realización y aplicación, tales como momentos, cantidad de evaluaciones, instrumentos a utilizar, frecuencia, desafíos que se plantean, etc.

Por consiguiente, se menciona además que, para que la evaluación pueda cumplir efectivamente con su función se deben considerar ciertos objetivos:

1. Medir progreso en el logro de los aprendizajes.

2. Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
3. Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes.
4. Retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura.
5. Ser una herramienta útil para orientar la planificación.

Las orientaciones propuestas por el Mineduc para la evaluación de los aprendizajes demuestran la importancia que se le confiere a ésta dentro del proceso de enseñanza, brindando importantes sugerencias a los docentes para el desarrollo de sus prácticas en consideración no sólo de los contenidos y sus planificaciones, sino que también de la evaluación de éstos.

3. La evaluación de la lectura

3.1 Perspectivas

Como se ha mencionado en los antecedentes de esta investigación, el Ministerio de Educación plantea tres dimensiones específicas que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura en las escuelas Chilenas: extracción de información explícita del texto, realización de inferencias e interpretaciones a partir del texto y la capacidad de realizar lectura crítica, vinculando elementos del texto con la propia realidad. Estas dimensiones se vinculan directamente con el modelo interactivo de procesamiento de la lectura. Además, las prácticas de enseñanza y las prácticas evaluativas en torno al acto lector debiesen tener una directa relación con el enfoque o perspectiva en la que el profesor se sitúe, determinando desde ahí las estrategias que utilizará para cumplir los objetivos de su evaluación.

Como estrategias de evaluación, entenderemos a los momentos en que el docente realiza la evaluación y los instrumentos que utiliza.

Por medio del marco curricular de Lenguaje y Comunicación de Séptimo básico se puede evidenciar que la forma de evaluar la comprensión lectora en las escuelas Chilenas se encuentra compartida entre dos paradigmas, el clásico y el socio constructivista, por consiguiente, se puede encontrar profesores que evalúen en base a cualquiera de estas perspectivas. ¿Cuáles serán las posibles estrategias que puedan desplegar los profesores desde cada una de estas perspectivas para evaluar la comprensión lectora?

Anteriormente se ha argumentado que el enfoque evaluativo clásico tiene por objetivo calificar cuánto sabe el estudiante en base al rendimiento de un grupo específico, donde la evaluación suele presentarse como un fin, o como la demarcación del cierre de un proceso, en donde el estudiante debe responder ante la forma en que se le pregunta la información sobre un texto específico.

Respecto a los instrumentos utilizados por los profesores para evaluar desde este enfoque, Pérez Zorrilla (2005) plantea como primer tipo de instrumento la utilización de la "evocación o recuerdo libre", en la cual el estudiante debe leer un texto y decir, por escrito u oralmente, qué es lo que han entendido de éste. La evaluación se realizaría en función de la fidelidad que tenga la evocación con el texto leído, sin tener acceso al texto base. De esta forma, el aspecto memorístico toma un rol fundamental, llegando incluso a relacionarlo con la comparación.

Como segundo tipo de instrumento, la autora plantea las "preguntas de sondeo", a través de las que se deberá *"localizar la información que el lector haya podido almacenar tras la lectura del texto"* (Pérez, M. 2005, p.127). Este tipo de instrumento tiene como principal problema no garantizar que el lector exprese toda la información que ha comprendido de un texto.

El tercer tipo de instrumento planteado es el de los "cuestionarios", con el cual se le plantea al estudiante *"leer un texto y responder a continuación a una serie de preguntas acerca del mismo"* (Pérez, M. 2005, p.128). Al igual que el tipo de instrumento anterior, éste no posibilita que el lector muestre la totalidad de elementos comprendidos al leer.

En cuarto lugar, la misma autora describe la realización de "ítems de verdadero/falso" como instrumento utilizado por los profesores para evaluar la comprensión lectora. El problema de este tipo de instrumento es el riesgo de que las respuestas acertadas se den por azar, teniendo una posibilidad de un 50% de apuntar a la correcta. Se determina que cada pregunta no debe estar realizada en base a la extracción textual, ya que:

"cuando la estructura superficial de la pregunta es igual a la del texto original, el proceso no entraña mucha dificultad. Cuando no es así, el lector debe transformar la información almacenada en su memoria o la pregunta para poder llevar a cabo con éxito dicho proceso." (Pérez, M. 2005, p.127)

Como quinto tipo de instrumento, se menciona a las *"preguntas de elección múltiple"*. Dicho instrumento plantea una serie de preguntas con diferentes posibilidades de respuesta, ante las cuales el lector debe hacer su elección según la que apunte hacia lo que

comprendió. La autora menciona como una ventaja que este tipo de instrumentos limitan la posibilidad de responder correctamente al azar, ya que son aplicables a gran cantidad de estudiantes al mismo tiempo. Con respecto a sus limitaciones, se afirma que "*requieren el uso, por parte del alumno examinado, de una serie de estrategias de procesamiento relacionadas, en su mayor parte, con la resolución de problemas y no específicamente necesarias para la comprensión lectora, por lo que la evaluación puede sufrir un sesgo.*" (Pérez, M. 2005. p.129).

Desde una perspectiva radicalmente distinta, el enfoque inclusivo/crítico en torno a la evaluación, en el que se enmarca el modelo interactivo de procesamiento de la lectura, plantea estrategias totalmente opuestas. Desde aquí, la evaluación buscará monitorear los aprendizajes de los estudiantes, por lo que las estrategias a utilizar se enmarcan, en concordancia con los planteamientos de enseñanza de la lectura de Isabel Solé (2003), dentro de un proceso constante: antes, durante, después.

Es primordial mencionar que una característica fundamental de esta perspectiva es que la evaluación de la lectura se realizará en contextos que sean significativos para el estudiante, es decir, las evaluaciones serán pertinentes al sujeto, al momento y al espacio.

3.2 Estrategias

a) Evaluación antes de la lectura

En este momento, es donde se debe evaluar qué conocimientos trae consigo el estudiante, respecto al texto que se leerá. Condemarín y Medina (2000), plantean que uno de los instrumentos posibles de usar es la aplicación de preguntas previas y formulación de hipótesis. Dichas preguntas, deben hacer referencia al escenario en el que se sitúa el texto, a los personajes que lo componen y al problema del texto. "¿De qué se tratará?"

Por otra parte, se plantea como recurso las lluvias de ideas, ya que "*constituyen procedimientos interactivos que permiten evaluar los conocimientos previos de los*

alumnos, dado que sus respuestas e interacciones revelarán sus conocimientos, sus desconocimientos y sus concepciones equivocadas”. (Condemarín, Medina, 2000)

Éstas, deben posibilitar respuestas abiertas, que vayan más allá del “sí” y “no”, invitando a los estudiantes a desarrollar sus respuestas y reflexionar en torno al tema.

Además, se plantea la utilización de guías de lectura anticipadas. Este tipo de instrumento, propone una tabla que es respondida por los alumnos, en donde indican si están o no de acuerdo con los elementos que se preguntan y que tienen que ver con el contenido del texto. Por su parte, Solé (2010) identifica lo anterior con el concepto de “evaluación inicial”, por medio de la cual se recoge información importante que será considerada para las futuras acciones pedagógicas, las cuales deberán ser planificadas en base a las inquietudes de los estudiantes.

b) La evaluación durante la lectura

Siguiendo con los planteamientos de Condemarín (2000), en este momento del proceso de lectura es necesario utilizar elementos que inviten al estudiante a realizar inferencias en torno a lo que lee. Esto, se puede lograr con instrumentos que contengan preguntas que posibiliten las inferencias. Es importante mencionar que el estudiante puede tener acceso al texto fuente para poder realizar las inferencias. Además, las preguntas no intentan rescatar de forma pura elementos del texto, sino que deberán interactuar con los conocimientos del estudiante, utilizando preguntas como “¿Qué harías si...?” o “¿Qué piensas sobre...?”

En este sentido, la misma autora, realiza su aporte haciendo referencia a la evaluación formativa, la cual brinda información con respecto del proceso de enseñanza de la comprensión lectora, ayudando a modificar ciertas estrategias que no estén dando resultados favorables. Esta evaluación se realiza de manera continua durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

c) La evaluación después de la lectura

En este momento, Condemarín (2000) plantea que se debe intencionar la evaluación en base a la capacidad de recapitular, resumir y comentar lo leído. Para ello, se propone la utilización de paráfrasis² ya que ésta, además de constituir una productiva estrategia de construcción del significado, puede ser utilizada como una interesante técnica de evaluación de textos narrativos y expositivos, ya que aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la historia, que cuando se les pide un juicio general sobre ella.

Por otra parte, se puede evaluar la comprensión lectora después de la lectura, con la realización de organizadores gráficos, en donde los estudiantes tendrán que poner en juego su capacidad de identificar la información importante, organizarla, establecer categorías, relaciones y secuencias, entre otros.

Otra forma de evaluar en este momento, es por medio de la realización de resúmenes. Citando a Condemarín y Medina (1999) en Condemarín *“Al realizarlo, el lector revela su comprensión del contenido y su capacidad de tomar decisiones sobre la importancia relativa de los elementos que lo constituyen, los cuales selecciona y jerarquiza, presentando la misma información del texto original, pero eliminando la información redundante o secundaria”*. (2000, p.45)

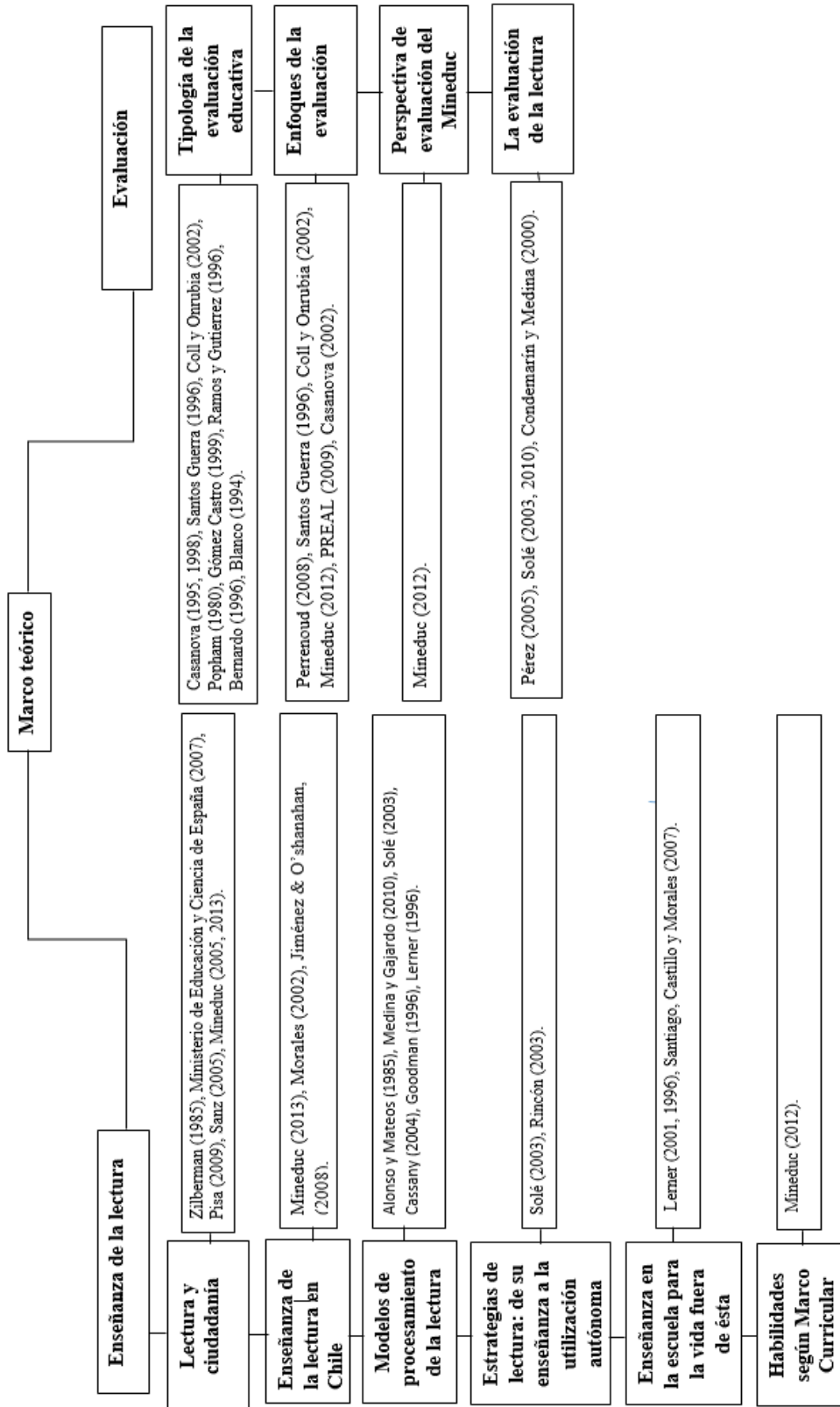
Desde los aportes de Solé (2010), en este momento podemos encontrar las evaluaciones sumativas, las cuales permiten poner en una balanza la práctica pedagógica y lo que ha aprendido el estudiante. A través de ésta, en concordancia con lo planteado por Condemarín (2000), podemos decir que el estudiante informa sobre lo que ha aprendido.

Finalizando este apartado, es importante mencionar que tanto los aspectos trabajados por Solé, como por Condemarín no son excluyentes entre sí, sino que forman parte del entramado evaluativo en el ámbito de la comprensión lectora. Además, para poder realizar

² Según la RAE: “Explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible”.

una evaluación que sea pertinente y consistente desde el enfoque inclusivo/crítico, se considera necesario que, durante el proceso de enseñanza, se intercalen las distintas formas de evaluación, teniendo claro que éstas posibilitarán el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes, así mismo, el profesor podrá modificar sus prácticas docentes en pro de ser un aporte cada vez mayor dentro de los procesos educativos.

Esquema organizador del marco teórico



III. Diseño Metodológico

1. Enfoque y tipo de diseño

La investigación se plantea desde la perspectiva de la investigación cualitativa, la cual “*se preocupa por el entorno de los acontecimientos y centra su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente*” (LeCompte, 1995, p.29).

Por medio de ésta se pretende lograr una “*comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.*” (Sandín, 2003, p.57). Lo que se refiere a lograr una comprensión acerca de cómo y con qué criterios evalúan la lectura en 7mo básico los profesores del área de lenguaje y comunicación en distintos establecimientos educacionales, identificando distintas concepciones y prácticas, develando además los sustentos conceptuales y procedimentales de los docentes tras la evaluación de lectura en sus estudiantes.

La tradición metodológica a la que corresponde la investigación es el estudio colectivo de casos, dado que el interés de la investigación está centrado en un fenómeno, donde “*el estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos*” (Sandín, 2003, p.57).

2. Unidad de análisis y dimensiones

La unidad de análisis de la investigación se centra en comprender cómo y con qué criterios evalúan la lectura en séptimo básico los profesores del área de Lenguaje y Comunicación pertenecientes a cinco establecimientos educacionales distintos.

Las dimensiones a considerar en la unidad de análisis serían los criterios que fundan las prácticas de los profesores a entrevistar en cuanto al trabajo del desarrollo de la lectura en sus alumnos, junto con sus prácticas evaluativas en torno a la misma.

Unidad de Análisis	Dimensiones	Sub-dimensiones
Concepciones sobre la enseñanza y la evaluación de la lectura en el discurso docente	Concepciones en torno a la lectura y su enseñanza.	<p>Perspectivas de los docentes en torno al eje de lectura del programa para séptimo básico propuesto por el MINEDUC</p> <p>Creencia sobre la importancia del desarrollo de la lectura en séptimo básico.</p> <p>Criterios para trabajar el desarrollo de la lectura en séptimo básico.</p> <p>Habilidades que los docentes buscan desarrollar a través del trabajo con la lectura.</p> <p>Prácticas de enseñanza para el desarrollo de la lectura.</p> <p>Factores que favorecen y obstaculizan la práctica docente en torno al desarrollo de la lectura.</p>

	<p>Concepciones y prácticas en torno a la evaluación de la lectura en el discurso docente</p>	<p>Concepciones y prácticas en torno a la función de la evaluación de la lectura en el discurso docente</p> <p>Concepciones y prácticas en torno a los criterios de la evaluación de la lectura en el discurso docente</p> <p>Creencias y prácticas en torno a las estrategias de evaluación y los agentes participantes en el discurso docente</p> <p>Dificultades y favorecedores en el proceso evaluativo.</p>
--	---	---

3. Metodología de trabajo

Dadas las características de este estudio, cabe destacar que, para los autores de esta investigación, la metodología de investigación comienza desde el momento en que se plantean los objetivos de la ésta, junto con la recopilación de antecedentes existentes y el desarrollo del trabajo de campo con su respectivo análisis, lo cual fue desarrollado en diferentes fases de investigación:

Fase 1: Se recopilaron antecedentes pertinentes a la temática, a través de diferentes fuentes, elaboración del marco teórico, construcción de instrumento para recabar información (entrevista) y coordinación y preparación del trabajo de campo.

Fase 2: Aplicación del instrumento previamente validado a través de su proceso de pilotaje. Posterior a ello se aplica la entrevista en sesiones separadas a 5 profesores de Lenguaje y Comunicación de séptimo básico, de los cuales cuatro ejercen en la Región Metropolitana y uno en la Quinta Región.

Fase 3: Organización de los datos recopilados, análisis de dichos datos y redacción del informe final.

4. Recolección de antecedentes

Para realizar esta fase de la investigación, se lleva a cabo una exhaustiva revisión de antecedentes teóricos y prácticos de diversos escritos académicos en el ámbito de la lectura y la evaluación. A través de ellos es que se logra recopilar una serie de antecedentes que permitieron fundamentar y argumentar la problemática propuesta en torno a la enseñanza evaluación de la lectura.

Es importante resaltar que no se recopila gran cantidad de antecedentes correspondientes a las formas y creencias de la evaluación de la lectura, lo cual da mayor relevancia a la realización del estudio.

La recopilación de antecedentes para la investigación se realiza entre febrero y abril del año 2014.

Los artículos científicos considerados fueron: Comprensión Lectora y procesos Psicológicos del autor Vallés, A. (2005), Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora de la autora Solé, I (1987), Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores, de las autoras Solé, Miras y Castells (2000), Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar, de las autoras Prieto, M y Contreras, G (2008), Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children de la NAEYC, Washington DC (1998), Concepciones y prácticas evaluativas de la comprensión lectora, del Autor Neira, R (2012). Sanz, A. La lectura en el proyecto PISA, artículo revista de Educación nro. Extraordinario. 2005, p.95-120 y La lectura en las escuelas que tenemos, de la autora Fontaine, L (2008).

Se utilizó una memoria de título llamada Evaluación en el aula escolar Nb1-Nb2, de los autores Cansino, N. y Mella, N. (2010).

Se utiliza también una publicación del seminario–taller regional por la calidad de la educación “evaluar para aprender”, llamada Principios del enfoque evaluar para mejorar en aprendizaje, del autor Reyes, B (2007).

Los informes técnicos nacionales e internacionales utilizados fueron: Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria, del autor Treviño, E (2006), Conocimientos y aptitudes para la vida: Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA), OCDE (2000), Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana, OCDE (2004), Informe nacional resultados Chile PISA 2012, cuyo autor es la Agencia de calidad de la Educación (2014).

También se utilizó como antecedente el Marco curricular de lenguaje y comunicación para segundo ciclo, MINEDUC (2012) y Revista de educación, MINEDUC, 2003, nro.306.

Los libros analizados y que fueron un aporte a los antecedentes son: Estrategias de lectura, de la autora Solé, I (2003), Manual de evaluación educativa, de la autora Casanova, M (1999) y La evaluación educativa, de la misma autora.

5. Elaboración del marco teórico

Esta fase consistió en la recopilación y análisis de diferentes antecedentes bibliográficos referidos a la temática a investigar.

Los artículos científicos considerados fueron: La lectura en la escuela, de la autora Zilberman, R (1985), Concepciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela, de Morales, O y otros (2005), Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica, del autor Morales, O (2002), Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa, de los autores Jimenez, J y O’shanan, I (2008), Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación, de los autores Alonso, J y Mateos, M (1985), Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, del autor Cassany, D (2006), La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística, del autor Goodman, K (1996), Language and comprehension, del

Autor Adams M (1982), Es posible leer en la escuela, de la autora Lerner, D (1996), Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria, de la autora Rincón, G (2003), Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura, de Alvaro, W y otros (2007), Hacer visible lo cotidiano, del autor Santos Guerra, M (1998) Evaluar es comprender, del mismo autor (1996), Evaluar en una escuela para todos, escrito por Coll, C y Onrubia, J (2002), Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y Limitaciones de la autora Pérez, Z (2005).

También se revisó una página web, con un artículo titulado Cambiamos de equipo leyendo: Experiencia de competencia lectora en un aula de Educación Infantil de un colegio público zaragozano (Sin año).

Se utilizaron también informes técnicos referidos al área a investigar: La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos calificaciones y comunicación con los padres, PREAL (2009).

Además, se utilizaron también diversos documentos ministeriales, como lo son las Bases curriculares de séptimo básico a segundo medio creado por el Mineduc (2013), el programa de estudio de séptimo básico creado por el Mineduc (2011), Marco curricular Lenguaje y Comunicación, 7mo básico. 2012

Para finalizar, los libros que ayudaron a construir el marco teórico de esta investigación fueron: Estrategias de lectura, de la autora Solé, I (2003), La evaluación de los alumnos, del autor Perrenoud, P (2008), La evaluación educativa, de la autora Casanova, M (1998), Manual de evaluación educativa, de la misma autora, (1995), Manual de evaluación educativa, del autor Popham, J.W (1980), Guía práctica para la evaluación, del autor Gómez, J (1999), La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica, de los autores Ramo, Z. y Gutiérrez, R (1996), Como evaluar el aprendizaje, del autor Bernardo J, (1982), La evaluación en la educación secundaria, del autor Blanco F (1994), Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativa, de las autoras Condemarín, M. y Medina, A. (2000).

6. Estrategias de muestreo: Participantes

Los profesores que forman parte de este estudio fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado, el cual tiene como característica que los participantes tengan que cumplir con ciertas características que definen los investigadores, realizando el tratamiento de cada caso en base a dichas características (Flick, 2007).

Para la selección de los participantes de la investigación se consideraron cinco profesores de lenguaje y comunicación, correspondientes a distintos establecimientos educacionales de la zona central del país. Cabe destacar que, las instituciones a las que pertenece cada docente participante no son parte de la selección de la muestra, por tanto, no son escenarios específicos de investigación. De esta forma, se determinó que los profesores participantes debían contar con las siguientes características en común:

- A- Ser profesor de Lenguaje y Comunicación en séptimo básico, dado que es precisamente en este nivel donde curricularmente los objetivos cambian. Específicamente el eje de lectura está enfocado principalmente desde la construcción de significado, complejizando las habilidades a desarrollar, los tipos de textos, los conocimientos literarios, entre otros, planteándolos de manera más profunda y reflexiva en consideración a los niveles anteriores.
- B- Que consideren el trabajo de la lectura dentro del programa en el que desarrollan sus prácticas y por consiguiente, lo evalúen.

A continuación se caracterizan los sujetos participantes del estudio asignándole a cada docente un número como forma de identificación.

Profesor 1: El sujeto participante es una docente de sexo femenino del rango etario entre los 45 – 50 años, quien cuenta con el grado académico de Licenciado en Educación y título profesional de Profesora de Educación Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación, de una Universidad pública. Cuenta con 16 años de ejercicio profesional en

el área de educación, teniendo experiencias en contextos tales como editoriales, organismos correspondientes a Universidades encargados de aspectos educacionales, instituciones escolares, entre otros.

Actualmente se desempeña en una institución educativa de dependencia particular pagada ubicada en una comuna del sector oriente de Santiago, como profesora de Lenguaje y Comunicación, realizando además labores de coordinación del área mencionada.

Profesor 2: El sujeto participante es una docente de sexo femenino del rango etario de 25 – 30 años, quien cuenta con el grado académico de Licenciada en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas de una Universidad privada tradicional. Además, realizó la licenciatura y plan de formación pedagógica para licenciados en una Universidad privada. Cuenta con 3 años de ejercicio docente, teniendo experiencia en instituciones escolares particulares subvencionadas y particulares pagadas.

Actualmente se desempeña como profesora de Lenguaje y Comunicación en una institución educativa de dependencia particular pagada, ubicada en el sector oriente de Santiago.

Profesor 3: El sujeto participante es un docente de sexo masculino del rango etario de 30 – 35 años, quien cuenta con el grado académico de licenciado en Educación y título profesional de Profesor de Educación Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación de una Universidad privada. Cuenta con 8 años de ejercicio docente, teniendo experiencia sólo en un contexto particular subvencionado.

Actualmente se desempeña como profesor de Lenguaje y Comunicación en una institución educativa correspondiente a una fundación sin fines de lucro de carácter religioso católico, ubicado en el sector Norte de Santiago.

Profesor 4: El sujeto participante es un docente de sexo masculino del rango etáreo de 25-30 años, quien cuenta con el grado académico de Licenciado en Educación básica con mención en lenguaje y comunicación y título profesional de Profesor(a) de Educación Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación de una Universidad privada. Además, se encuentra realizando un magister en didáctica de la enseñanza del Lenguaje, en la misma casa de estudios en que realizó su pregrado. Cuenta con 4 años de ejercicio

docente, desempeñándose en contextos educativos pertenecientes a una fundación sin fines de lucro de carácter religioso católico, como también en un colegio particular pagado.

Actualmente se desempeña como profesor de Lenguaje y Comunicación en una institución educativa correspondiente al sector particular pagado, ubicado en el sector norte de Santiago.

Profesor 5: El sujeto participante es una docente de sexo femenino del rango etario de 23 – 30 años, quien cuenta con el grado académico de licenciado educación Licenciado en Educación y título profesional de Profesor(a) de Educación Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación, de una Universidad privada. Además, se encuentra realizando un magister en evaluación educativa en una Universidad estatal. Cuenta con 2 años de experiencia laboral en el área de educación, en un contexto particular subvencionado.

Actualmente se desempeña como profesora de Lenguaje y Comunicación en una institución educativa correspondiente al sector particular subvencionado, ubicado en la zona oriente de la quinta región.

7. Estrategia de recolección de información: Entrevista

La estrategia de recogimiento de información se realizó a través de una entrevista cualitativa semiestructurada. Este tipo de entrevista, según lo que plantean Fontana & Frei, (2005), permite recopilar información detallada en base a lo que la persona entrevistada comparte con el investigador, lo que corresponde a un tema específico o evento acaecido en su vida. En concordancia con los objetivos específicos de esta investigación, la entrevista fue aplicada a cada uno de los docentes, buscando generar datos en torno a sus creencias y práctica de la enseñanza y evaluación de la lectura en séptimo básico.

Para una efectiva aplicación de la entrevista, previamente se realizó un proceso de pilotaje con su respectivo análisis, para poder probar la aplicación de ésta y ver si las preguntas presentaron algún inconveniente al momento de su realización, quedando, luego del proceso de pilotaje, validado el instrumento para su aplicación definitiva. Posterior a ello se contactó a los docentes seleccionados para el estudio por medio de una carta de solicitud de

participación, en la cual se detalla el objetivo de la investigación y la importancia de su participación en ésta.³.

Una vez que los docentes aceptaron participar del estudio, se les aplicó la entrevista en lugar y fecha que el participante estimó conveniente. Antes de comenzar con la entrevista el docente firmó un consentimiento informado en cual los autores de esta investigación se comprometen a mantener la confidencialidad de los datos de los participantes, lo cual debió ser firmado por cada uno de ellos, aceptando lo que allí se menciona.⁴

Descripción del instrumento

La entrevista semi-estructurada⁵, se escoge como instrumento de recolección de datos para esta investigación “¿Cómo y con qué criterios evalúan la lectura en 7mo básico los profesores del área de lenguaje y comunicación en distintos establecimientos educacionales?”

El pilotaje de aplicación de la entrevista corresponde a la validación del instrumento, por medio de la cual se pretendió alcanzar los objetivos metodológicos del estudio:

- Recabar información acerca de las concepciones y creencias que poseen los profesores en torno a la lectura y su evaluación, junto a las estrategias que escogen para evaluarla y el fundamento de dicha elección.

La entrevista se dirige a Profesores de Educación Básica y/o Lenguaje y Comunicación, que se desempeñen, al menos, hace dos años como profesores de ésta área en séptimo básico.

La aplicación del instrumento debe hacerse de manera individual, de ser necesario en una o más sesiones. La fecha de la entrevista debe ser en común acuerdo entre entrevistado y entrevistador, y la aplicación se hará en las dependencias del establecimiento educacional, o en otro lugar si el entrevistado así lo requiere.

³ Formato de carta de solicitud entrevista en anexo n°1

⁴ Formato consentimiento informado en anexo n°2

⁵ Guión entrevista y transcripciones en anexo n°3 y n°3, respectivamente.

En lo que respecta al guion de entrevista, las preguntas principales se plantean dentro de éste con su número correlativo correspondiente, mientras que sus preguntas alternativas se marcan con letra cursiva y deben ser utilizadas sólo cuando la pregunta principal no logra ser respondida. Por otro lado, las preguntas de profundización se destacan por estar enmarcadas dentro de una pregunta general, las que se presentan con la marca de un “*punto*” y su correspondiente número como pregunta de profundización. A su vez, en la transcripción de la entrevista se marcan ciertas preguntas creadas al momento de aplicación del instrumento, las cuales se identifican con un subrayado. Es importante mencionar que estas últimas pueden darse como preguntas alternativas o de profundización, por lo que, correspondiendo al caso, han sido marcadas con la señal correspondiente.

8. Metodología de análisis entrevistas

Los datos cualitativos desprendidos de las cinco entrevistas semi-estructuradas se analizaron desde un enfoque de tipo inductivo para recabar la información necesaria según los objetivos específicos de la investigación. Desde este enfoque “*las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos*”. (S.J, Taylor y R. Bogdam, 1994, p.159)

Para el análisis, se utilizó en primera instancia el programa ATLAS.TI, a través del cual se categorizaron los hallazgos emergentes en base a las concepciones y prácticas de la evaluación de la lectura según el discurso de cada docente entrevistado.⁶ El levantamiento de las categorías se fue dando por medio de una discusión grupal entre los investigadores del estudio, llegando a puntos de común acuerdo.

Los elementos categorizados se registran por medio de una tabla.⁷

En segunda instancia, se tomaron todos los hallazgos categorizados en cada entrevista, registrando las citas de los docentes en sus categorías correspondientes. Este registro se realizó con cada una de las entrevistas.⁸

⁶ Ver anexo n°5

⁷ Ver anexo n° 6

⁸ Ver anexo n°7

Una vez registrados todos los hallazgos según sus categorías, se procede a realizar el análisis de éstos, el cual es desarrollado en dos fases.

1° Fase: *Análisis por participante*

Se describen los hallazgos encontrados según cada docente participante, comparando sus planteamientos en torno a sus concepciones en torno a la lectura y su evaluación con la descripción de sus prácticas en base a estos dos aspectos mencionados. Determinando primeramente si sus concepciones en torno a la lectura son consistentes con sus prácticas y bajo qué modelo explicativo de la lectura se sitúa. En segundo lugar se determina si se condicen o no sus concepciones con sus prácticas en relación a la evaluación de la lectura y bajo qué modelo de evaluación se sitúan. En tercer lugar, se determina si sus concepciones y prácticas en torno al trabajo de la lectura se condicen y, si se vinculan o no a las mismas de evaluación.

2° Fase: *Análisis por categorías*

Se describen los hallazgos encontrados según el discurso de cada docente en base a las categorías establecidas, ejemplificando con citas explícitas de los participantes lo descrito en cada una de ellas. Finalmente, se realiza una síntesis dentro del análisis de cada categoría, señalando los aspectos que se destacan en torno a las distintas informaciones entregadas por los docentes en términos generales.

IV Resultados

Introducción

A continuación se presentan los resultados de los hallazgos encontrados a través de las entrevistas aplicadas a los cinco profesores de lenguaje y comunicación en séptimo básico de distintos establecimientos educacionales.

Los resultados se presentan en dos apartados: En primer lugar el **Análisis por docente**, el cual sintetiza los hallazgos referidos a las concepciones sobre la enseñanza y la evaluación de la lectura en el discurso de éstos, con el objetivo de visualizar los casos con mayor claridad.

El segundo apartado corresponde a la presentación del **Análisis por categoría**, el cual presenta en detalle los resultados de los criterios y concepciones en torno a la lectura y su evaluación, junto con las concepciones y prácticas en torno a la evaluación de la lectura en el discurso docente. Estos hallazgos se organizan en torno a las categorías emergidas a raíz del análisis de los resultados.

1. Análisis por docente

1.1 Análisis Profesor 1

El docente justifica **la importancia de desarrollar la lectura** en sus estudiantes de séptimo básico en las siguientes consideraciones:

Plantea la importancia de desarrollar la opinión y el pensamiento crítico además de la posibilidad de aprender nuevas cosas a través del mundo de la lectura, junto con desarrollar en sus alumnos la lectura por placer, planteando que una de las razones por las que trabaja la lectura es *“Por el disfrute, porque estamos amarrados al placer hecho por otros, pero aquí es un ejercicio propio que es descubrir la historia”*. Todo lo anterior estaría en concordancia con los **criterios** que guían su trabajo, los cuales hacen relación al desarrollo de la lectura por placer, la búsqueda de la lectura con enfoque crítico y la utilización de la lectura como recurso de aprendizaje.

Dentro de las **prácticas de enseñanza** a las que aludió, destaca la organización didáctica en torno a unidades temáticas. Utiliza también un texto de estudio de la editorial Santillana para desarrollar la comprensión lectora. Comenta que trabaja las distintas habilidades implicadas en la comprensión de lectura de manera metacognitiva. Realiza además, trabajos en grupo y exposiciones en torno a la lectura, comparaciones de libro frente a películas, actividades de búsqueda de vocabulario en contexto, actividades de producción escrita en referencia a las lecturas y además, propende trabajar los contenidos curriculares a través de lecturas de diversa índole.

Por otra parte, en cuanto a sus prácticas para el desarrollo de la lectura, comenta sobre algunos **elementos favorecedores y otros obstaculizadores**.

Como primer **favorecedor**, la docente plantea la relevancia de sus diversas experiencias laborales en diferentes contextos, ya sean educacionales o no. Esto favorecería la forma de ver a la lectura, como también los cuestionamientos que propone para el desarrollo del trabajo de ésta. A su vez, menciona como favorecedor el trabajo en biblioteca con los estudiantes, como también la implementación de este espacio. Ligado al desarrollo del

placer lector, plantea que dejar que los estudiantes escojan sus lecturas de manera libre ha posibilitado un mayor acercamiento hacia la lectura por placer.

Entre los elementos **obstaculizadores** para el desarrollo de la lectura, la docente menciona dos factores que van ligados, los cuales hacen relación, primero, a la falta de léxico por parte de los estudiantes, lo cual traería problemas de comprensión al momento de desarrollar lecturas y, segundo, la existencia de textos con vocabulario lejano a ellos, lo cual implicaría la desmotivación de los estudiantes para leer. Sin embargo, aquello se subsana con la posibilidad de que sean ellos quienes puedan escoger por si mismos las lecturas que deseen realizar. Hace críticas hacia el exceso de contenidos planteado por el MINEDUC en los planes y programas. Ante aquello, como institución educativa, toman la decisión de eliminar algunos elementos de su programa propio, como el trabajo de la gramática. Sin embargo, esto les conlleva a un nuevo obstaculizador para el desarrollo de la lectura: La escases de recursos gramaticales por parte de los estudiantes. En consecuencia, la docente mantiene una coherencia entre los criterios que aduce al momento de diseñar su intervención pedagógica, las habilidades que señala promover y las estrategias didácticas que despliega.

Dadas las perspectivas que entrega, se le puede posicionar dentro de los **modelos constructivistas de la lectura**, en coherencia también a lo propuesto por el MINEDUC sobre el carácter que debe tener la enseñanza de ésta en la escuela, apuntando a que los alumnos se conviertan en lectores activos y críticos, y a las posibilidades que les brinda la lectura de ampliar la visión de la realidad y del mundo.

En lo correspondiente a las **concepciones en torno a los criterios que se deben considerar para la evaluación de la lectura**, plantea la preocupación de lograr evaluar los objetivos planteados para las clases y unidades. A su vez, menciona como criterio la evaluación de la oralidad y la transformación de textos a imágenes.

Con respecto a los **criterios de evaluación que utiliza en su práctica**, también se encuentra la oralidad, principalmente, respecto a la capacidad que demuestran los alumnos para coordinarse y tomar acuerdos. Por otro lado, comenta una serie de criterios relevantes, entre los que se encuentra la capacidad de los estudiantes para interpretar textos leídos, ligándolo al criterio de transformación de escritos a elementos materiales como maquetas y

dibujos. Dichas creaciones materiales estarían relacionadas con el trabajo comprensivo de las lecturas llevado a cabo por los estudiantes, como también con la extracción de información explícita de los textos. En otra línea, pone en práctica como criterio la evaluación de contenidos, los cuales se desarrollan a través de las lecturas realizadas. Cuando la docente desarrolla sus evaluaciones, utiliza como criterio el evidenciar el progreso en los aprendizajes de los estudiantes, como también monitorear sus propias prácticas, entregándole una **función** enmarcada en el enfoque inclusivo/crítico de la evaluación, desmarcándose de la idea de la calificación como elemento fundante de la evaluación, planteando que *“nuestro gran sueño es ver cómo le sacamos la evaluación al libro. Cómo le sacamos la calificación digamos, no la evaluación.”*

En lo correspondiente a las **estrategias de evaluación** planteadas por la docente, menciona la puesta en práctica de diversas estrategias. Dicha diversidad estaría en función de una secuencia progresiva en base al nivel que cursan los alumnos, como también de los resultados obtenidos por ellos. Las acciones evaluativas declaradas concuerdan con los planteamientos anteriores, como la creación de material concreto; maquetas o dibujos para evaluar la interpretación, las inferencias y la extracción de ideas explícitas, entre otros aspectos. La docente señala sobre sus prácticas evaluativas que *“ha variado (la forma de evaluar) por conocimiento y manejo de distintos modelos de evaluación y entender que la prueba escrita no es el único formato.”*

Sobre la **función de la evaluación**, sus concepciones hacen referencia al conocer si se está logrando o no lo que ella espera desarrollar en su trabajo docente, considerando una variedad de elementos, como el aprendizaje concreto, la disciplina y la actitud ante el trabajo, situando en sus prácticas declaradas con igual importancia a la función sumativa y a la función formativa de la evaluación, las cuales avanzarían en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera simultánea.

Sobre la **frecuencia de sus evaluaciones de lectura**, plantea que éstas deberían realizarse diariamente, mientras que, la lectura de diferentes fragmentos de textos dice evaluarla quincenal y mensualmente, utilizando evaluaciones sumativas. Dichas evaluaciones, en

relación a los **agentes**, diseña evaluaciones de carácter heteroevaluativo, siendo la docente quien fija los criterios y valorizaciones, evaluaciones de carácter coevaluativo, donde propone a los estudiantes evaluarse y calificarse entre pares, permitiéndoles participar en el levantamiento de criterios a evaluar.

Entre los **obstaculizadores para el proceso de evaluación de la lectura**, plantea que cuenta con poco tiempo para poder realizar evaluaciones de los textos escogidos por cada estudiante. Por otra parte, existe un obstaculizador ligado a la realización de autoevaluaciones, ya que los estudiantes contarían con bajos criterios para poder realizar esta forma de evaluación de manera adecuada, siendo en algunos casos muy severos con su propio trabajo, razón por la cual abandona este tipo de evaluaciones. Sin embargo, es necesario destacar que las prácticas evaluativas mencionadas, pueden enmarcarse dentro del **enfoque inclusivo/crítico**.

Resalta como **favorecedor del proceso evaluativo** la diversidad de uso de materiales plásticos para propiciar la expresión de los estudiantes, como también las experiencias de coordinación con otros profesores del área para compartir ideas sobre cómo evaluar ciertos elementos.

Con respecto a lo que declara en torno a sus **concepciones y prácticas de la evaluación**, si bien plantea como creencia de la función de ésta la recopilación de información, que sería característico del enfoque clásico de la evaluación, es desde sus prácticas evaluativas que se le puede posicionar dentro del modelo inclusivo/crítico de la evaluación, debido a que plantea diversidad de tareas evaluativas y evalúa no solamente con el interés de posicionar a los alumnos en una escala de logros, sino que también, modificar sus prácticas evaluativas cuando es necesario. Por otra parte, expresa la realización de evaluaciones de carácter formativo de manera constante. Junto con ello, sus evaluaciones se correlacionan también con las de carácter idiográfico, ya que muestra interés por evaluar a los estudiantes en base a sus posibilidades.

Se condice su trabajo para el desarrollo de la lectura con la evaluación de la misma, situando a ambas dentro de su quehacer, tanto en el trabajo, como en el desarrollo y evaluación de la comprensión inferencial. Además, en cuanto al desarrollo de la lectura, propicia actividades en donde los estudiantes deban establecer diálogos, condiciéndose con

el criterio de evaluación correspondiente a la oralidad. Sin embargo, en lo que respecta al trabajo del desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, no es explícita en señalar habilidades que tiendan al desarrollo de los tres niveles de la competencia lectora, mientras que, sobre las estrategias de evaluación indica que se orientan a evaluar los distintos niveles de comprensión de la lectura que se ven involucrados en dicha competencia.

En lo tendiente al vínculo entre sus prácticas evaluativas y la utilidad que éstas tendrían para el desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes, se evidencia una concordancia entre los elementos planteados y aprendizajes a desarrollar, debido a que le permitirían medir los procesos de logro de sus estudiantes y proporcionar información que permita conocer las fortalezas y debilidades de éstos. Además, se evidencia en términos prácticos la capacidad de la docente de modificar y diversificar sus evaluaciones en tanto es necesario para el desarrollo de aprendizajes y la generación de espacios evaluativos que tiendan a la autorregulación de sus estudiantes.

Llama la atención que teniendo un consistente discurso acerca de la lectura, en el que se propone desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos por medio de ésta, evidenciando solidez entre criterios, habilidades y estrategias didácticas para lograrlo, y que a su vez proponga situaciones de evaluación que tiendan a la reflexión individual y entre pares, como lo son la autoevaluación y coevaluación, no logre vincular estos elementos de forma intencionada para posibilitar una evaluación de la lectura que se esté realmente al servicio del desarrollo de este mismo objetivo pedagógico que ella se propone. Dada esta situación, la evaluación se evidencia, según sus planteamientos, como un elemento para monitorizar los aprendizajes de los alumnos y la acción pedagógica, pero no como parte misma del proceso de enseñanza aprendizaje.

Síntesis:

La docente manifiesta la importancia del trabajo de la lectura con sus alumnos, ya que ésta permite el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de distintos aprendizajes, lo que se condice con los criterios que guían su práctica. Esto se relaciona, en cierto modo, con lo que se plantea desde MNEDUC (2013), quien establece desde su Marco Curricular, que la enseñanza de la lectura cumple un rol fundamental en la formación de sujetos *competentes comunicativamente*, conscientes del mundo que los rodea y de su realidad.

En cuanto a su metodología de enseñanza, la docente trabaja metacognitivamente distintas habilidades de la comprensión lectora con sus estudiantes, realizando diversas actividades que impliquen un trabajo lector, manteniendo concordancia entre los criterios que guían su intervención pedagógica, las habilidades que declara promover y las estrategias didácticas que utiliza. Según sus perspectivas y las prácticas mencionadas en torno a la enseñanza de la lectura, podemos posicionar a esta docente dentro de los modelos de procesamiento constructivistas de la lectura, conjugando en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura tres elementos: texto, lector y contextos.

Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la evaluación de la lectura, la docente hace referencia a la importancia de conocer si se está logrando o no lo que espera desarrollar en su práctica con los estudiantes y poder, además, monitorear su propio trabajo a través de la evaluación. También considera ciertos criterios relevantes de evaluar en sus alumnos, tales como la capacidad de interpretar textos leídos, transformar escritos a creaciones concretas de diverso tipo, lo que estaría ligado con la comprensión de las lecturas realizadas previamente, y la extracción de información explícita de los textos, realizando evaluaciones constantes de carácter formativo, correlacionadas con las de tipo idiográfico, ya que manifiesta interés por evaluar a los estudiantes según sus posibilidades. A su vez, menciona evaluar de forma paralela sumativamente. Se determina así, que el trabajo para el desarrollo de la lectura mantiene concordancia con la evaluación de la misma, situándolas dentro de su quehacer pedagógico como partes de un proceso indivisible, enmarcándose así en el enfoque inclusivo/crítico de la evaluación.

1.2 Análisis Profesor 2

El docente justifica la **importancia de desarrollar la lectura** en sus estudiantes de séptimo básico en las siguientes consideraciones:

Plantea que la lectura es un gran recurso para la vida, que además sirve para aprender y conocer nuevas cosas; que la lectura por placer es un medio para disfrutar en la vida; que la enseñanza de la lectura en la escuela es necesaria porque los alumnos no cuentan por sí mismos con las herramientas para poder aprender a leer de manera autónoma.

Dichas perspectivas se condicen con los **criterios** que menciona como guías de su trabajo, los cuales se orientan a que los alumnos desarrollen el gusto por la lectura, y logren utilizarla como una herramienta de exploración y para adquirir nuevos conocimientos, además de poder ampliar el conocimiento de sus mundos. Sin embargo, señala que el objetivo más importante es lograr desarrollar la competencia lectora. Considera importante potenciar las lecturas complementarias a través de trabajos que involucren otras asignaturas: señala la necesidad de vincular las lecturas complementarias con las unidades curriculares para que sus alumnos le encuentren mayor sentido a la lectura. Por otra parte, a fin de promover la motivación por la lectura insta a sus estudiantes a escoger ellos mismos los textos a leer.

Al ser consultada por aquellas cosas (de la lectura) que cree importantes de enseñar a los alumnos de séptimo básico, señala **habilidades** que se desarrollan como consecuencia de la enseñanza de la lectura, tales como: mejorar la comunicación, la oralidad y mejorar la ortografía.

Sus propuestas didácticas involucran el uso de guías de lectura, exposiciones sobre las lecturas, lecturas en aula y discusiones de las lecturas. Agrega que estas actividades le permiten orientarse al trabajo principalmente de la comprensión literal.

Se esperaría que al declarar que el objetivo más importante de su trabajo con la lectura sea el desarrollo de la competencia lectora, se observe una consecuente intencionalidad y claridad en torno al desarrollo de los tres niveles de la comprensión. Sin embargo, la docente declara que sus actividades involucran principalmente el nivel de comprensión literal.

Se evidencia una discrepancia entre las habilidades que declara necesarias de desarrollar y las concepciones sobre la importancia del desarrollo de la lectura y los criterios que guían su trabajo.

Por otra parte, en cuanto a sus prácticas para el desarrollo de la lectura comenta sobre algunos **elementos favorecedores y otros obstaculizadores**.

En este sentido, considera que el acceso de los alumnos a los libros favorece su trabajo con la lectura, ya sea por las copias con las que cuenta la biblioteca, como principalmente por la

capacidad adquisitiva que les permite su situación económica. Además, manifiesta que las actividades didácticas que asocian trabajos en otras asignaturas también serían favorecedoras.

Considera que un importante facilitador se encuentra en proponer a los estudiantes que escojan ellos mismos las lecturas que van a desarrollar, favoreciendo así la motivación de éstos hacia la lectura. Este elemento es crucial en su discurso, pues a la vez considera que la desmotivación que tienen sus alumnos hacia la lectura es un gran obstaculizador para lograr los objetivos que se propone en torno al desarrollo de las habilidades lectoras.

Otros elementos obstaculizadores para el desarrollo de la lectura serían la falta de autonomía de los alumnos al momento de participar en actividades más innovadoras, sumado al desconocimiento que tiene del grupo de alumnos previo a realizar la selección de lecturas, generando en algunos casos una selección poco pertinente.

En cuanto al **Eje de Lectura propuesto por el MINEDUC en el Marco Curricular** para séptimo básico, si bien considera que hay un énfasis en la memorización de conocimientos técnicos relacionados a lectura, destaca que el currículum vigente se presente orientado al desarrollo de habilidades y que además, el modelo no se plantee como obligatorio. También señala que las lecturas que ha seleccionado para el trabajo del género narrativo se encuentran pertinentemente en sintonía con los aprendizajes esperados propuestos, lo que no sucedería con las lecturas propuestas para el género lírico y dramático.

Dada la mezcla de concepciones que plantea el docente en torno a la lectura, no es tan fácil posicionarle en un **enfoque de la enseñanza de la lectura** de manera clara. Como se dijo, sus criterios para el trabajo y su concepción del trabajo para el desarrollo lector se orientan en general a la perspectiva cultural-comunicativa planteada por el MINEDUC. Sin embargo, al plantear las habilidades que busca desarrollar, como también las estrategias didácticas que son medio para lograr dichas habilidades, se desprenden dos importantes situaciones: Primero, que pese a plantearse como objetivo más importante el desarrollar la competencia lectora de sus alumnos, al explicitar habilidades y métodos de enseñanza sólo se vislumbra uno de los tres niveles de comprensión implicados en la competencia lectora, y en segundo lugar, en general, las habilidades que explicita trabajar no sólo surgen como

consecuencia del trabajo de la lectura, sino que también se vinculan de manera mucho más estrecha con el **modelo Bottom Up**.

Si bien plantea como objetivo principal desarrollar la competencia lectora, aduce a características propias de los alumnos la necesidad de trabajar principalmente la comprensión literal, dejando ver una concepción jerárquica y segmentada acerca de los niveles que integran la competencia lectora, como si estos no pudiesen trabajarse conjuntamente.

En lo correspondiente a las **concepciones en relación a los criterios que se deben considerar para la evaluación** que comenta sobre su práctica de evaluación de la lectura, manifiesta orientar las evaluaciones a obtener información sobre el desempeño de los alumnos en los distintos niveles de comprensión lectora.

Opina que las formas de la evaluación, los instrumentos y las estrategias deben variar según cada curso; lo que va de la mano con sus prácticas de evaluación: se evidencia un amplio despliegue de **estrategias de evaluación**, a través de pruebas, trabajos, lecturas en aula y proyectos, los cuales considera novedosos.

Sobre la **función de la evaluación**, sus concepciones se alinean a considerarla como un indicador que brinda información útil para orientar las prácticas docentes, mencionando que ésta debería ser procesual, partiendo en la evaluación diagnóstica y finalizando en la evaluación de producto final, y que además, no toda evaluación debería implicar una calificación, manifestando que “...evaluar y calificar no van siempre de la mano, o no deben ir siempre de la mano.”

Lo anterior no se condice con lo mencionado en relación a sus prácticas: evaluaciones de carácter sumativo, tanto de producto final, como pequeñas evaluaciones acumulativas realizadas a lo largo de las unidades, planteando la idea de que las evaluaciones acumulativas no pertenecerían a la categoría de sumativas. Mencionando que, “*Las acumulativas son a lo largo de toda la unidad, obviamente son a través (de la unidad). Son casi clase a clase. En cambio las sumativas generalmente son al final (...)*”.

Desarrolla también evaluaciones diagnósticas y señala que donde pone más énfasis a la evaluación de la lectura es en la evaluación complementaria mensual.

Sobre la **frecuencia de sus evaluaciones de lectura** se evidencia discrepancia: señala considerar que una evaluación óptima de la lectura debería llevarse a cabo al menos semanalmente, sin embargo en cuanto a su práctica comenta que desarrolla la evaluación de lectura principalmente una vez al mes.

Resalta como elemento **favorecedor para la evaluación de la lectura** la posibilidad que le brinda la institución al permitirle proponer una amplia gama de evaluaciones, esto lo aduce a que habría una concepción de evaluación compartida con la institución; y con respecto a los **obstaculizadores** de las practicas evaluativas, señala haber visto dificultad al diseñar preguntas de evaluación que fueran pertinentes al nivel de sus alumnos, puesto que en un principio había propuesto preguntas demasiado complejas que los estudiantes no supieron abordar, y luego, algunas demasiado simples que culminaron en la desmotivación de éstos. Es este último punto el más complejo para la docente según sus planteamientos, tanto en su trabajo para desarrollar la lectura como en sus prácticas de evaluación: la desmotivación se muestra como la principal dificultad. A su vez, la limitación con la evaluación de preguntas pertinentes se puede asociar a la dificultad para realizar evaluaciones de carácter idiográfico a sus estudiantes.

Dada la mezcla de concepciones que plantea el docente en torno a la evaluación de la lectura, es que no resulta fácil posicionarle en un **enfoque de la evaluación** de manera clara. Según lo que se mencionó, sus criterios para la evaluación de la lectura tienden a posicionarse desde el enfoque inclusivo/crítico, debido principalmente, al planteamiento que hace referencia a que su evaluación serviría para guiar sus prácticas docentes. Sin embargo, se evidencian discrepancias con sus experiencias evaluativas, ya que desarrolla una tendencia práctica a la evaluación sumativa, como también la realización de evaluaciones mensuales de lectura. En base a esto, se puede mencionar que existe una tendencia práctica hacia el **enfoque clásico de la evaluación**, que si bien no es generalizado en el caso del docente, marcaría una tendencia importante en términos prácticos.

En cuanto a las concepciones sobre lectura y evaluación se evidencia poca claridad y consistencia al relacionar éstas con sus prácticas, mientras que al comparar sus prácticas de enseñanza de la lectura con sus prácticas de evaluación declaradas por la docente, también se existen discrepancias, ya que al enseñar habilidades de lectura se concentra principalmente en la comprensión literal, sin embargo al momento de evaluar, su práctica considera la evaluación de los tres niveles de la comprensión lectora.

Si bien las estrategias utilizadas por la docente para evaluar le permitirían medir el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, evidenciando la utilización de éstas para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se manifiestan instancias de retroalimentación concretas hacia los estudiantes, dificultando así que ellos puedan evidenciar realmente sus aprendizajes. Es por ello que se puede decir que las evaluaciones de esta docente no lograrían completamente posibilitar mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

Síntesis:

Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la enseñanza da lectura, la docente plantea la importancia del desarrollo de ésta, entendida como un recurso para la vida que sirve para aprender nuevas cosas y que es un medio que genera placer. Además, los estudiantes no tendrían las herramientas para poder desarrollar la lectura de forma autónoma. Sus criterios para el desarrollo de la ésta estarían alineados con los elementos importantes que menciona, agregando, a su vez, la importancia de desarrollar la competencia lectora. Sin embargo, sus propuestas didácticas no permitirían el desarrollo de estos elementos. Existe inconsistencia entre las habilidades que declara necesarias a desarrollar, sus concepciones sobre la importancia de la lectura y los criterios en los que basa su práctica de enseñanza.

Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la evaluación de lectura declaradas, el docente no menciona concepciones sobre éstos, mientras que sus prácticas se orientan a obtener información sobre la comprensión lectora de sus alumnos. Sus estrategias evaluativas serían diversas, en base a las distintas necesidades y capacidades de los estudiantes. Si bien cree que la evaluación debería ser de carácter procesual, sus prácticas conllevan evaluaciones lectoras sumativas de proceso y producto final, en donde estaría el

énfasis. Plantea además, la creencia de que debe evaluar lectura semanalmente, pero sus prácticas comentadas dicen evaluar la lectura una vez al mes, lo cual demostraría inconsistencias en sus planteamientos. Esto situaría a la profesora en el modelo clásico de la evaluación.

1.3 Análisis Profesor 3

El docente justifica la **importancia de desarrollar la lectura** en sus estudiantes de séptimo básico en las siguientes consideraciones:

Plantea que el desarrollo del gusto por la lectura es una tarea necesaria a realizar en la escuela; porque la lectura se encuentra a la base del desarrollo del pensamiento crítico y porque la lectura es un importante precursor del desarrollo del pensamiento y del aprendizaje.

Sobre los **criterios** que guían su trabajo, plantea buscar que los estudiantes logren desarrollar opiniones sobre las lecturas, mientras que en cuanto a las **habilidades** que promueve a través de su trabajo junto a los estudiantes destaca la expresión oral, la comprensión lectora y el dominio de la lectura. A su vez, plantea la importancia de que los estudiantes logren “*mejorar la fluidez lectora y la calidad lectora*”, como también el desarrollo de actividades tendientes a ampliar vocabulario y monitorear la lectura en voz alta de sus estudiantes.

Sus **prácticas de enseñanza** están en gran parte delimitadas por el proyecto institucional del centro educativo. Destaca el trabajo de producción de ensayos que desarrolla en torno a las lecturas, lo que le permitiría trabajar conocimientos, opinión y gusto por éstas.

Señala además, que trabaja vocabulario en contexto, lo que le permitiría desarrollar la comprensión inferencial.

Se evidencia una consistencia parcial entre las razones que da para establecer un trabajo de lectura y los criterios para diseñar su propuesta didáctica, que sólo involucran su interés por desarrollar el pensamiento crítico, y no se evidencian en pro del desarrollo del pensamiento

ni de la lectura por placer. Además las **habilidades** propuestas a trabajar apuntan a factores asociados a la decodificación.

Por tanto, no se observa una coordinación conceptual entre criterios, habilidades y metodología, y dadas las habilidades que le interesan trabajar se puede posicionar al docente con una tendencia hacia el **modelo Botton-Up**.

Por otra parte, en cuanto a sus prácticas para el desarrollo de la lectura comenta sobre algunos elementos **favorecedores y otros obstaculizadores**.

Considera como un importante facilitador para el desarrollo de la lectura la implementación de la biblioteca del establecimiento, como también su constante actualización, mencionando que *“Tenemos una buena biblioteca que siempre se está renovando. Nosotros vamos una hora a biblioteca y los niños pueden ver los libros que han llegado. Hay una bibliotecaria muy preocupada y siempre les está mostrando lo que llega”*. Sin embargo, también critica la imposibilidad de los docentes del establecimiento para poder proponer textos para la actualización de dicho espacio.

Entre los elementos obstaculizadores para el desarrollo de la lectura, el docente menciona la rigidez del programa escolar al que se debe someter, el cual, si bien le permitiría basar sus clases en los textos, presenta una estructura de trabajo que no consideraría los ritmos de aprendizaje de los niños, ya que, como señala *“(…) en la práctica tenemos niños con muchas diferencias, con variedad de gustos y estilos de aprendizaje, entonces un programa tan rígido ni sirve y requiere de flexibilidad, requiere de tiempo, de auto aprendizaje (…)”*. Sin embargo, plantea que como profesor tiene el deber de flexibilizar dicha estructura, ya que es él quien sabe lo que sucede en la sala de clases. Dicho aspecto puede ser mencionado como positivo en su hacer, ya que podría facilitarle de mejor forma su desempeño docente.

En cuanto al **Eje de Lectura propuesto por el MINEDUC en el Marco Curricular** para séptimo básico, no hace grandes referencias. Plantea como un aspecto negativo de la propuesta de éste la selección de textos, los cuales serían lejanos a los estudiantes. Dicho aspecto podría entenderse como un elemento obstaculizador para el desarrollo de la lectura.

En cuanto a su relación con la institucionalidad se evidencian críticas a la institución escolar asociadas a la rigidez del programa propio del establecimiento, y el escaso espacio que la institución da a sus docentes para acomodar las clases a los ritmos e intereses de los estudiantes. En cuanto a la institucionalidad ministerial, su escaso discurso podría considerarse como un bajo conocimiento o baja actualización en cuanto al Marco Curricular vigente, hecho que también podría atribuírsele a la utilización exclusiva del programa propio desarrollado por la institución, sin la participación de los docentes.

En cuanto al ámbito de la evaluación, considera que ésta debe servir a los profesores para recoger información sobre los aprendizajes de sus estudiantes, como también para realizar cambios en su práctica docente. Si bien en lo correspondiente a los **criterios** que se deben considerar para la evaluación de la lectura, plantea como criterios que dirigen su práctica evaluativa: la relevancia de evaluar las opiniones en base a los textos, así podría a su vez tomar conocimiento si sus estudiantes lograron comprender o no. Dicho criterio estaría en sintonía con la consideración sobre la utilidad de la evaluación expresada previamente.

Manifiesta desarrollar evaluaciones de **función** formativa, sin embargo al indagar en las estrategias de evaluación que emplea, se ve más claramente inclinado hacia la evaluación sumativa con intención de monitorear el desempeño de sus alumnos.

Dentro de sus **estrategias de evaluación** destaca la utilización de pruebas estandarizadas, mencionando que *“Las pruebas estandarizadas a mi me entregan información, que indicadores han descendido, qué no se logró y ahí es donde yo tengo que profundizar y atacar”*. Propone también trabajos expositivos, preguntas entre estudiantes y la realización de trabajos a raíz de las lecturas. Dichas estrategias destacan la utilización de métodos heteroevaluativos.

Sobre la **frecuencia** de las evaluaciones de lectura, señala que la evalúa a diario, pero que la comprensión lectora la evalúa de forma mensual a través de pruebas estandarizadas.

Si bien el docente plantea que la evaluación sirve para tener información sobre los estudiantes y modificar sus prácticas docentes, lo que podría posicionarlo discursivamente en un enfoque inclusivo/crítico, sus prácticas en torno a la evaluación sumativa y la

utilización de pruebas estandarizadas como recurso para la obtención de información sobre sus estudiantes, lo acercan en mayor medida al **enfoque clásico de la evaluación**.

A su vez, se aprecia una concordancia entre las habilidades que propone evaluar y las estrategias de evaluación que emplea, sin embargo no detalla indicadores que le permitirían monitorear el desarrollo de la lectura de sus estudiantes. Por otra parte, llama la atención que no declare dentro de sus criterios un interés por evaluar la comprensión de la lectura.

En lo tendiente al vínculo entre sus prácticas evaluativas y la utilidad que éstas tendrían para el desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes, se evidencia un grado de concordancia en las formas de evaluar que plantea el docente. Sin embargo, llama la atención la visión de la práctica evaluativa mencionada en torno a la comprensión lectora, la cual se evaluaría a través de pruebas estandarizadas. Se puede considerar una visión de la lectura, su comprensión y evaluación, tendientes a posicionarlo en una perspectiva clásica.

Síntesis:

Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la enseñanza de la lectura, para el docente es importante desarrollarla, ya que ésta es la base del pensamiento crítico y el aprendizaje. Sus criterios de enseñanza estarían alineados en torno a este pensamiento, mientras que las habilidades mencionadas tienden a la comprensión lectora y la decodificación, las cuales también serían habilidades a desarrollar. Sus prácticas de enseñanza posibilitan trabajar conocimientos, opinión y gusto por las lecturas, como también el vocabulario en contexto y la comprensión inferencial. No se evidencia una concordancia conceptual entre los criterios, habilidades y metodología de enseñanza. Además, debido a las habilidades mencionadas, se le posiciona en el modelo Bottom-up.

Con respecto a las concepciones y prácticas mencionadas en torno a la evaluación de lectura, el docente plantea que la evaluación sirve para recoger información y modificar su práctica docente. Sus prácticas declaradas en lo correspondiente a los criterios de evaluación tienden a evaluar la comprensión en base a las opiniones de la lectura. Si bien plantea evaluar formativamente, señala utilizar estrategias de tendencia sumativa y de carácter heteroevaluativo, dado que, según lo que menciona Gómez Castro (1999), los estudiantes serían quienes deben asumir los resultados de las evaluaciones pasivamente. En

torno a la frecuencia de sus evaluaciones, plantea evaluar la lectura a diario, pero manifiesta evaluar la comprensión una vez al mes. En términos discursivos, es posible posicionarlo en el enfoque inclusivo/crítico de la evaluación, pero sus prácticas lo acercan en mayor medida al enfoque clásico de ésta.

1.4 Análisis Profesor 4

El docente justifica **la importancia de desarrollar la lectura** en sus estudiantes de séptimo básico al plantear que la enseñanza de la lectura tiene estrecha relación con la apertura de las posibilidades para comprender el mundo.

Los **criterios** que guían su trabajo, apuntan a desarrollar la opinión y la reflexión en los alumnos, ampliar su conocimiento de mundo hacia otras realidades, además de desarrollar sus estrategias didácticas, considerando primordialmente motivar la participación y el interés de los alumnos hacia las lecturas, señalando que *“Lo más importante cuando uno trabaja lectura es la motivación. Si uno no motiva el texto, no hay discusión previa...”*.

Busca desarrollar las distintas **habilidades** de comprensión lectora junto con el pensamiento, la opinión y la metacognición a través de la lectura.

Dentro de su **propuesta didáctica**, destacan principalmente dos elementos: la organización en torno a ejes temáticos, donde los contenidos del marco curricular se trabajan a través de un tema en el cual se insertan las lecturas; y la transferencia de las estrategias de lectura en torno a los tres momentos didácticos, antes, durante, después. Involucra también el planteamiento de los objetivos de clase a los alumnos, el uso del texto escolar dentro del aula, discusiones de lecturas, trabajos expositivos en torno a éstas, uso de recursos audiovisuales para la creación de textos personales a raíz de las lecturas, lecturas compartidas dentro del aula y trabajos utilizando los recursos de la biblioteca.

Se evidencia una coherencia entre sus concepciones sobre la importancia del desarrollo de la lectura, los criterios que guían su trabajo y las habilidades que declara necesarias de desarrollar. Tomando en cuenta las concepciones que guían su práctica en torno a la lectura, se le puede posicionar en el **enfoque sociocultural**, sobre todo por su tendencia a desarrollar un conocimiento del mundo a través de la lectura y a integrar propósitos sociales

en el trabajo con textos que implican realidades distintas a las que experimentan los alumnos. Sin embargo, también podría situarse dentro del **modelo integrativo**, no sólo por su concepción de la lectura, sino fundamentalmente por la enseñanza de las estrategias de ésta, las que en base a la consistencia de su discurso, puede decirse que despliega ampliamente a lo largo de sus clases.

Por otra parte, en cuanto a sus prácticas para el desarrollo de la lectura, comenta sobre algunos **elementos favorecedores y otros obstaculizadores**.

El docente considera que la motivación de los alumnos hacia la lectura es un favorecedor fundamental al momento de trabajar el desarrollo de ésta, del mismo modo que los alumnos porten constantemente su libro en las mochilas, ya que le permite trabajar dicha lectura en cualquier momento. Mientras que el único obstaculizador que menciona estaría en la poca pertinencia de algunas lecturas propuestas por el texto de estudio.

En cuanto al **Eje de Lectura propuesto por el MINEDUC en el Marco Curricular** para séptimo básico, destaca que éste no se presente como un modelo obligatorio, sino más bien como un recurso para la pedagogía. Valora la presentación de mapas de progreso, los que secuencian la complejización de las habilidades. Comparte además las perspectivas de lectura por placer y de la enseñanza de la lectura crítica. Sin embargo es categórico al señalar que dicho currículum es abarcable en contextos particulares pagados y no en particulares subvencionados, declarando que:

“Yo concuerdo profundamente con lo que dice que la lectura es un goce, entonces lo que plantea el ministerio de enseñar la lectura con una mirada crítica, con goce lector, estoy súper de acuerdo con lo que señala. En un colegio particular pagado lo puedes hacer y en un particular subvencionado no puedes. Ahí hay una distancia que no se produce acá.”

El docente se destaca por la consistencia de sus planteamientos, se evidencia coherencia conceptual tanto en sus criterios como en sus prácticas mencionadas en torno a la lectura, además se observa un profundo conocimiento del Marco Curricular y un trabajo en sintonía con éste.

En su discurso, se evidencia una coherencia entre sus concepciones sobre la importancia del desarrollo de la lectura, los criterios que guían su trabajo y las habilidades que declara necesarias de desarrollar. Tomando en cuenta las concepciones que guían su práctica en torno a la lectura se le puede posicionar en el enfoque sociocultural, sobre todo por su tendencia a desarrollar un conocimiento del mundo a través de la lectura y a integrar propósitos sociales en el trabajo con textos que implican realidades distintas a las que experimentan los alumnos. Sin embargo, también podría situársele dentro del modelo integrativo, no sólo por su concepción de la lectura, sino fundamentalmente por la enseñanza de las estrategias de lectura que despliega, según lo mencionado, ampliamente a lo largo de sus clases.

En lo correspondiente a las **concepciones en torno a los criterios que señala considerar en su práctica evaluativa de la lectura**, manifiesta orientar las evaluaciones hacia la obtención de información sobre el desempeño de los alumnos en los distintos niveles de comprensión lectora, en habilidades vinculadas a la organización grupal y en la planificación de sus trabajos; menciona también realizar evaluaciones diagnósticas para planificar e identificar las habilidades descendidas y desarrolladas de la comprensión lectora. Propende que los tipos de evaluación sean variados a lo largo del año, y además, al realizar evaluaciones que implican trabajo grupal, estructura los grupos de trabajo de forma tal que logren beneficiarse entre pares.

Dichos criterios se condicen con las **estrategias que emplea para la evaluación de la lectura**, entre las cuales se encuentran debates de lecturas, en los que evalúa tanto la exposición misma como la planificación del debate; pruebas de desarrollo, trabajos grupales, monitoreo del trabajo lector a través de entrevistas entre los alumnos, y al solicitarles que hagan aleatoriamente el cierre de la actividad.

En cuanto a las **funciones de la evaluación**, declara utilizar evaluaciones de tipo sumativa, formativa, diagnóstica y dialógica, lo que se condice con las prácticas evidenciadas a través de su discurso.

Sobre la **frecuencia** de sus evaluaciones de lectura, como creencia señala que lo ideal es evaluar a diario, lo que se condice con su práctica declarada. El docente manifiesta evaluar

la lectura todos los días, ya sea a través de la lectura de contenidos o textos literarios, expresando:

“Todos los días. Yo evalúo la lectura todos los días. En todas las actividades de mi clase hay lecturas. Si no es lectura de textos, es lectura de contenidos. Estamos trabajando la lectura constantemente, de carácter formativo. En las unidades a veces tengo evaluaciones que son como del típico texto, las preguntas... porque también hay que hacerlo.”

Se evidencia que el docente presenta una absoluta concordancia entre sus concepciones de evaluación y las prácticas que menciona, lo que lo posicionaría dentro del **enfoque inclusivo/crítico**, dada la diversidad de evaluaciones que desarrolla, la perspectiva formativa que incorpora a través de la realización procesual de evaluaciones y la utilización de éstas para reorientar su práctica docente.

En lo correspondiente a sus criterios y prácticas para el desarrollo de la lectura, y sus criterios y prácticas correspondientes a la evaluación, se evidencia en su discurso consistencia conceptual y práctica entre su enseñanza y su propuesta de evaluación.

El docente además, señala revisar y trabajar los resultados de las evaluaciones con sus alumnos de manera metacognitiva, no solamente permitiendo que los alumnos reflexionen en torno a su error, sino que tomen conciencia en las habilidades que están implicadas en cada uno de los casos.

“Cuando hago pruebas en la unidad, sobre todo con séptimo, lo que hacemos en la evaluación: entrego la evaluación y la revisamos, vemos cuántos fallaron en la uno, qué tipo de habilidades estaban involucradas ahí, que nos basemos en un trabajo metacognitivo, o sea, tengo una prueba hoy y a la semana siguiente los niños saben que hay una revisión de prueba, y la revisión de prueba significa ¿en qué fallamos?”

Síntesis: Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la enseñanza de la lectura, el docente plantea la importancia del desarrollo de ésta en que su enseñanza tiene estrecha relación con la apertura de las posibilidades para comprender el mundo.

Los criterios que guían su trabajo apuntan al desarrollo de la opinión y la reflexión en los alumnos junto con ampliar sus conocimientos de mundo, siempre cuidando motivar la participación y el interés de éstos hacia las lecturas. De manera coherente a los criterios que se propone, se interesa en desarrollar las distintas habilidades de comprensión lectora junto con el pensamiento, la opinión y la metacognición a través de la lectura. Las estrategias didácticas que propone también son consistentes con sus criterios de trabajo y las habilidades que plantea desarrollar.

Las perspectivas sobre la lectura del docente se orientan hacia las explicaciones constructivistas, que la describen como una construcción de significados entre el texto, los contextos y el lector. El docente se puede posicionar dentro del enfoque sociocultural al rescatar con énfasis que la lectura contiene propósitos sociales al ampliar el conocimiento de mundo y ser capaz de mostrar nuevas realidades sociales al lector. Sin embargo, también se evidencian características del modelo integrativo al fundar su enseñanza en la transferencia activa de las estrategias de lectura.

Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la evaluación de la lectura, el docente menciona prácticas que se orientan, principalmente, a recoger información sobre el desempeño de los alumnos en los distintos niveles de comprensión lectora y en habilidades vinculadas a la organización grupal. Utiliza las evaluaciones también para monitorear su propia práctica y para planificar. Las estrategias que emplea para la evaluación de la lectura, además de ser diversas, se condicen tanto con los criterios propuestos como con las habilidades que pretende evaluar. Declara utilizar evaluaciones de tipo sumativa, formativa, diagnóstica y dialógica, lo que se condice con las prácticas comentadas. Sobre la frecuencia de sus evaluaciones de lectura, como creencia señala que lo ideal es evaluar a diario, lo que se condice con la práctica caracterizada en su discurso.

Los planteamientos del docente evidencia una sólida consistencia entre sus concepciones de evaluación y sus prácticas, posicionándose así desde el enfoque crítico/inclusivo, dada la diversidad de evaluaciones que señala desarrollar, la perspectiva procesual que incorpora a través de las estrategias de evaluación manifestadas y la utilización de éstas para reorientar su práctica docente.

1.5 Análisis Profesor 5

La docente justifica la **importancia de desarrollar la lectura** en sus estudiantes de séptimo básico en las siguientes consideraciones:

La lectura tiene trascendentes usos sociales y su aprendizaje se convierte en un recurso para la vida, además la lectura provee a sus usuarios de placer. Lo anterior estaría en concordancia con los **criterios** que guían su trabajo, los cuales hacen relación a la apropiación de los textos por parte de los estudiantes, vinculando el uso social de la lectura con el desarrollo del gusto por ésta. Frente a lo cual destaca:

“Los niños tienen que hacerse consciente de lo que están leyendo y aprender a leer bien, y en ese aprender a leer bien está la conciencia, solamente creando conciencia de la importancia de la lectura, porque el día de mañana es la herramienta para poder desenvolverse en un trabajo, para poder desenvolverse por escrito.”

En cuanto a las **habilidades** que espera que sus estudiantes desarrollen, menciona habilidades gramaticales y la comprensión lectora, sin detallar qué habilidades de la comprensión le interesa desarrollar.

Sus **estrategias didácticas** implican la búsqueda de vocabulario en contexto, lecturas compartidas, discusiones a partir de éstas, módulos de aprendizaje y producciones escritas a raíz de lo leído. Estas estrategias pueden encaminarse a desarrollar la comprensión lectora, sin embargo, ya que la docente no menciona cuáles habilidades de comprensión lectora le interesan trabajar, no se logra apreciar el nivel de consistencia conceptual del docente en su discurso.

Si bien hay una discrepancia entre las habilidades a desarrollar y los criterios que guían su trabajo, se puede decir que la docente presenta mayoritariamente concordancias entre la importancia que tendría el trabajo del desarrollo de la lectura y los criterios que guían su labor. Se le puede posicionar en el **enfoque sociocultural**, debido a la relevancia que le entrega a los textos no literarios de uso social como una forma de acercar a los estudiantes a la lectura, como también la importancia que le otorga a la vinculación con las familias, intentando propiciar que dicho vínculo con la lectura sea real.

Por otra parte, en cuanto a sus prácticas para el desarrollo de la lectura, comenta sobre algunos **elementos favorecedores y otros obstaculizadores**.

Entre los elementos obstaculizadores para el desarrollo de la lectura, la docente plantea dificultoso el trabajo cuando los estudiantes tienen un léxico reducido. Por otra parte, plantea como un obstaculizador la perspectiva evaluativa del MINEDUC, expresada en la aplicación de la prueba estandarizada SIMCE, debido a que, de cierta forma, sus métodos de enseñanza y evaluación tendrían que tender hacia aquello.

“(...) está todo enfocado en el SIMCE. Si sacamos al niño del formato pregunta SIMCE y se le hace una pregunta de desarrollo acerca de lo que leyó, ahí es donde vienen los problemas de redacción y de poder explicar realmente lo que entendió, entonces una cosa es aprender a leer rápido, aprender lo que está leyendo, entender qué es lo que estoy leyendo, lo que quiero hacer yo con este texto y aplicarlo, entonces en una buena pregunta de desarrollo que no fuese SIMCE es donde presentan mayores problemas (...)”

En cuanto al **Eje de Lectura propuesto por el MINEDUC en el Marco Curricular** para séptimo básico, plantea un aspecto positivo y otro negativo. En términos positivos, menciona la inclusión de la oralidad en el marco curricular, ya que le permitiría lograr, en base a sus estrategias, una mayor vinculación con los textos. Como aspecto negativo, plantea que los objetivos no vincularían directamente los ejes de oralidad, escritura y lectura, tendiendo hacia una fragmentación de las clases. Señalando que:

“no están conectadas 100% las tres áreas, los tres ejes, se ven clases muy segmentada, una de escritura, una de lectura, otra de oralidad, yo creo que el lenguaje es funcional. La gramática que está muy conectada con la lectura segregada totalmente, y es funcional, los niños hablan, escriben, leen todo el día.

En cuanto a los **criterios para el diseño de la evaluación** la docente hace referencia a los criterios que fundan su práctica evaluativa, pero sin hacer alusión a elementos que logren vincular la evaluación de la lectura. Plantea que su interés es desarrollar **estrategias de evaluación** que se den de manera permanente a través de distintos tipos de actividades, inclusive aquellas más cotidianas, proponiendo también propone como criterio explicar siempre a los alumnos el sentido de la evaluación y cómo acceder al nivel de logro mayor, ya que *“Si a un niño no le explicas cómo va a ser esa evaluación y se encuentra el día de la*

prueba con un formato x que no conoce, se le desestructura todo, se pone nervioso, contesta al achunte, contesta lo que leyó rápidamente”.

En cuanto a la **función de la evaluación**, señala realizar evaluaciones de tipo diagnóstico, formativo y sumativo.

Atendiendo a las **estrategias de evaluación**, la docente menciona utilizar interrogaciones, producciones escritas, audición de textos y pruebas de desarrollo. Estas estrategias estarían sujetas a variación, dependiendo del contexto, de los estudiantes y de los resultados.

Sobre la **frecuencia** de las evaluaciones de lectura, plantea como concepción que se debe realizar de manera constante, lo cual se condice con lo planteado en términos prácticos, mencionando que realiza evaluaciones de forma diaria, teniendo en consideración la participación de los estudiantes, utilizando tablas de apreciación y rúbricas constantemente. Dicho aspecto centraría a la docente en los planteamientos de la evaluación procesual.

Por otra parte, le entrega relevancia a la evaluación como una forma de mejorar su propia práctica como docente. Llama la atención que la participante vincule la evaluación formativa constantemente a la aplicación de pruebas e incluso, dotándolas en mayor o menor medida de calificación, lo cual la acercaría a una perspectiva clásica de ésta. Por otra parte, plantea el constante uso de rúbricas y escalas de apreciación, las cuáles tendrían un carácter heteroevaluativo. Es aquí donde se puede resaltar una discrepancia, en tanto plantea la existencia de la utilización de diversidad de métodos evaluativos, pero al ser consultada directamente por aquellos, se remite a plantear las antes mencionadas. Es por ello que se considera que la diversidad y variación que plantea la docente es en torno a la aplicación de instrumentos, los que variarían según lo antes mencionado: contexto, estudiantes y resultados.

Al señalar los **aspectos que favorecerían su práctica evaluativa**, resalta la importancia de explicar a los estudiantes la forma en que será la evaluación, a pesar de plantearlo en forma de instrumentos como pruebas, dice que la evaluación debe tener consistencia con lo trabajado clase a clase.

Se evidencia que la docente presenta ciertas discordancias entre sus concepciones de evaluación y muchas de sus prácticas mencionadas. Es por aquello que **no es posible**

situarla en el enfoque inclusivo/crítico, como tampoco en el enfoque clásico, de una manera completa. Por una parte, sus prácticas de evaluación plantean una baja vinculación de los estudiantes al proceso, tornándose constantemente heteroevaluativas, lo que la posicionaría en un enfoque clásico de la evaluación. Por otra parte, resalta como parte del enfoque inclusivo/crítico, la utilización de dicha información para modificar sus prácticas docentes. A su vez, se presenta la dualidad entre la utilización de pruebas de forma constante y el carácter formativo que le daría a éstas. Debido a estos elementos es que se plantea que dicha docente estaría en un punto medio entre ambas perspectivas, utilizando aspectos de cada una en la medida que le sean funcionales a sus objetivos.

Llama la atención que todos los planteamientos que hace sobre evaluación los hace en términos genéricos y no se refiere específicamente a la evaluación de la lectura. Por otra parte, cuando se le pregunta por las habilidades de lectura que más trabajo le cuesta evaluar, señala que tiene dificultad en determinar si el alumno comprendió o no verdaderamente. Al mismo tiempo cuando se le pregunta por las habilidades de lectura que le interesa desarrollar en sus alumnos vuelve a expresarse de modo genérico sin especificar ninguna habilidad lectora. Dado lo anterior pareciera que carece de una claridad conceptual en torno a la competencia lectora y consecuentemente no logra evidenciar un discurso sobre la evaluación de la lectura, no pudiéndose determinar tampoco, si sus prácticas evaluativas de la lectura se comportan favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes.

Síntesis:

Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la enseñanza de la lectura, para la docente es importante desarrollarla debido a sus usos sociales y porque es una herramienta para el desarrollo del placer. Aquello estaría en concordancia con sus criterios de trabajo. En tanto a las habilidades a desarrollar, se encontrarían las gramaticales y la comprensión lectora. Las estrategias utilizadas tenderían al desarrollo de dichas habilidades, sin embargo, al no mencionar las habilidades de la comprensión lectora implicadas, no se logra apreciar su nivel de consistencia conceptual en torno a ello. Teniendo en cuenta sus criterios y concepciones, se le puede posicionar en el modelo sociocultural debido a la importancia del uso social de la lectura.

Con respecto a las concepciones y prácticas en torno a la evaluación de lectura, la docente no menciona criterios de su práctica evaluativa, pero a través de su quehacer plantea la diversificación de actividades y el explicar a sus alumnos el sentido que tendrá la evaluación. En lo correspondiente a la función de sus evaluaciones, plantea que son formativas y sumativas y sus estrategias dependerían del contexto, los estudiantes y los resultados obtenidos, como también la modificación de la propia práctica. Plantea que la frecuencia de la evaluación debe ser constante y procesual, lo cual se realizaría en términos prácticos. Utiliza constantemente instrumentos de carácter heteroevaluativo. Se evidencian ciertos planteamientos disímiles en sus evaluaciones, por lo que no es posible enmarcarla en un solo enfoque de la evaluación, manteniéndose entre ambos.

2. Análisis por categorías

Al analizar los hallazgos de la investigación emergieron las siguientes categorías:

- Perspectivas de los docentes en torno al eje de lectura del programa para séptimo básico propuesto por el MINEDUC.
- Creencia sobre la importancia de desarrollar la lectura en séptimo básico
- Criterios para trabajar el desarrollo de la lectura en séptimo básico.
- Habilidades que los docentes buscan desarrollar a través del trabajo con la lectura.
- Prácticas de enseñanza para el desarrollo de la lectura.
- Factores que favorecen y obstaculizan la práctica docente en torno al desarrollo de la lectura.
- Función de la evaluación: Concepciones y Prácticas.
- Concepciones y prácticas en torno a los criterios de evaluación de la lectura.
- Estrategias y agentes en la evaluación de la lectura.
- Dificultades y favorecedores en el proceso evaluativo.

2.1 Perspectivas de los docentes en torno al eje de lectura del programa para séptimo básico propuesto por el MINEDUC

Dentro del estudio se les pregunta a los profesores entrevistados por la opinión que tienen con respecto al eje de lectura propuesto por el Ministerio de Educación presente en los planes y programas para séptimo básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya sean estas en contra o a favor de lo que se propone.

Por una parte, un docente considera como **falencia la enseñanza de tecnicismos en desmedro de la adquisición de habilidades propuestos por el programa**, los cuales debiesen ser memorizados por los estudiantes, lo que sería según la participante, irrelevante para este proceso, señalando además que “(...) *es más valioso que un cabro sepa describir o hacerme ver cómo está contada la historia, o él contar una historia desde la perspectiva*

que se le antoje, más que me diga “el narrador omnisciente es el narrador que sabe todo”
(Profesor 2)

Esta misma docente declara tres **aspectos positivos** presentes en el eje de lectura propuesto por el MINEDUC, los cuales serían la **integración de la gramática y la ortografía como herramientas, la presentación de los aprendizajes esperados como habilidades**, y en términos generales, la posibilidad de que los planes y programas sean **modelos a seguir**, y no una imposición a la hora de trabajar con los estudiantes, teniendo la oportunidad de realizar adecuaciones y propuestas. Contrario a lo planteado por otros docentes, quienes en vez de verlo como un modelo, lo ven y utilizan como un recurso para el desarrollo de sus clases y no como un modelo a seguir.

Sumado a lo anterior, como **aspectos positivos** del programa, un profesor declara **la relevancia que se le está dando al eje de oralidad**, quien lo considera como un aspecto muy importante para el trabajo con el texto y con la lectura en sí, dado que es la forma de expresión más común para cada estudiante, no obstante se sigue manteniendo cierta **segmentación con respecto a los tres ejes; lectura, escritura, oralidad**, tres áreas que, según el participante piensa *“tienen que ser integradas”* (Profesor 5).

Además, hay quienes **valoran** dentro del plan y programa **la integración de mapas de progreso dentro del área curricular**, sin embargo, se considera que el foco propuesto por el Ministerio resulta un tanto ambiguo, dado que, por ejemplo, hay una gran diferencia entre lo que se propone trabajar y desarrollar en los estudiantes y lo que el SIMCE evalúa.

Planteando:

“Yo creo que es muy amplio en el trabajo de habilidades y me pasa un poco con el SIMCE. Siento que hay una distancia en lo que propone, en lo de los lectores críticos y esta literalidad tremenda que propone a través de los planes y programas que propone el currículo, pero no tiene relación con el SIMCE.” (Profesor 4).

Por tanto se observa una valoración de los recursos que el Marco Curricular pueda ofrecer a los docentes, junto con la flexibilidad que otorga su no obligatoriedad. Por otra parte, las debilidades que los profesores le aducen hacen alusión a la segmentación práctica, contraria

a la propuesta integradora de este, y a la desincronización con lo que insta a desarrollar frente a lo que evalúa el ministerio a través del SIMCE.

2.2 Creencia sobre la importancia de desarrollar la lectura en séptimo básico

Enseñar a leer y a escribir es tanto hoy como ayer uno de los objetivos esenciales de las escuelas, sin embargo, cada docente otorga una importancia particular a la enseñanza de la lectura, por lo mismo dentro de la investigación se hace importante conocer las concepciones que manifiestan los participantes en torno a la importancia del trabajo de la lectura y los objetivos que lo dirigen, ante lo cual surgen planteamientos de diversa índole.

El primero de los planteamientos declara la importancia de desarrollar la lectura con los alumnos, puesto que ésta es considerada una **herramienta para la vida**, un recurso para vivir y un medio para desenvolverse en la vida social, además de que **enseñar a leer es enseñar a mirar la realidad**, tal como lo señala un docente en el siguiente fragmento:

“Yo creo que enseñar a leer, y especialmente enseñar a leer en séptimo básico es enseñar la realidad, enseñar a mirar la realidad a través de la lectura. Es comprender el mundo, entender el mundo a través del lenguaje” (Profesor 4)

Lo anterior se encuentra en directa relación con lo planteado por Perriconi en Lectura y Vida (1982, p.1) quien dice que *“La lectura es para nosotros, una experiencia de aprendizaje, en la medida en que a través de ella incorporamos y adoptamos, en definitiva, la cultura”*. A través de la lectura, quien desarrolla la acción de leer comienza a incorporar y a incorporarse en la construcción de una cultura, la cual forma parte de su vida de manera fundamental.

En la misma orientación se encuentran posiciones que radican la importancia de trabajar el desarrollo de la lectura en que ésta sería una **herramienta para el desarrollo del pensamiento**, una herramienta para aprender, para investigar, para estudiar y desarrollar la expresividad.

Hay docentes quienes consideran importante el **desarrollo del placer de conocer, descubrir nuevas historias y el gusto por la lectura**. Frente a esto surgen opiniones como por ejemplo:

“Lo que a mi realmente me gustaría despertar y creo que es ambicioso a nivel general en la educación ahora, es el gusto por conocer historias nuevas y creo que ahí es que hay que apuntar.” (Profesor 2).

Finalmente, se destaca una postura que plantea que se debe enseñar a leer en la escuela, ya que **los alumnos no cuentan con las herramientas suficientes para aprender a leer por sí mismos.**

Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por el Plan Nacional de la Lectura, el que fundamenta su hacer a través del siguiente objetivo general: *“Promover la formación de una sociedad de lectores y lectoras, en la que se valore la lectura como instrumento que permite a las personas mejorar su nivel educativo, desarrollar su creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico”*⁹, relevando a la lectura como una herramienta para el desarrollo de los sujetos.

Por otra parte, se encuentra el Marco Curricular vigente para séptimo básico, el cual declara dentro del eje de lectura que *“Una de las preocupaciones centrales de la asignatura es formar lectores habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos.”* (Mineduc 2003, p.32), destacando de este modo el desarrollo del placer por medio de la lectura, como una cierta necesidad del trabajo lector que ha de desarrollarse de forma intencionada por parte de las escuelas.

En términos generales, si bien los docentes participantes de la investigación destacan distintas razones por las que consideran importante desarrollar la lectura, todas ellas se vinculan desde distintas aristas, directamente en considerar el desarrollo de la lectura como un proceso que debe ir en beneficio del desarrollo integral de cada sujeto, tanto en una perspectiva cognitiva, como también en el ámbito ciudadano.

2.3 Criterios para trabajar el desarrollo de la lectura en séptimo básico

Existen diversos criterios manifestados por los docentes participantes de esta investigación que conducen y orientan el trabajo del desarrollo de la lectura en sus estudiantes, tales

⁹ En: <http://www.plandelectura.cl/somos/objetivos>

como **criterios sobre habilidades transversales** que buscan desarrollar en los alumnos, criterios que consideran en el diseño de las actividades de lectura para **favorecer el trabajo de ésta**, y finalmente otros criterios que tienen que ver con la **selección de los textos a través de los cuales se desarrollará este trabajo**.

Las habilidades transversales que los docentes sostuvieron intencionar a través del trabajo de la lectura son en su mayoría planteamientos en común encontrados en dos o más casos. Varios docentes consideran la necesidad de que el desarrollo del trabajo de la lectura permita que los estudiantes alcancen **conocimientos literarios**, es decir, que los alumnos adquieran un manejo que les permita seleccionar lecturas, y que a través de éstas accedan a un mundo cultural. Además, algunos docentes consideran como criterio importante en el diseño de su trabajo, que el aprendizaje de la lectura permita a los alumnos **convertirse en sujetos opinantes**.

Otros docentes manifiestan el interés de que los estudiantes logren **ampliar su mundo**, por medio de la lectura, para que así puedan conocer y explorar nuevas realidades que les ayuden a situarse en el mundo y a comprenderlo más ampliamente.

A su vez, hay quienes proponen como objetivo que los alumnos logren **apropiarse del texto**, logrando una mayor comprensión de éste, que les permita observarlo, situándolo desde su propia realidad y desde distintas perspectivas, como lo señalan a continuación:

“Es indispensable que el texto les llame la atención a ellos, y desde ahí poder empezar todas las estrategias o métodos para poder lograr la apropiación del texto.” (Profesor 5)

De manera menos compartida, un docente describe el interés de apuntar hacia el **desarrollo de una lectura crítica**, lo que tiene distintos propósitos sociales, tales como: *“aprender de la vida, para darse cuenta de las realidades que están viviendo las otras personas.”* (Profesor 1)

Los hallazgos ya mencionados, tienen directa relación con aquellas habilidades de lectura que no solamente son funcionales para la comprensión de un texto, sino que también para el

desarrollo cognitivo, especialmente vinculado a la convivencia social y al desarrollo integral de cada sujeto.

Por otra parte, se hallaron aquellos criterios que los profesores asumían a modo de favorecer la misma enseñanza de la lectura. Entre estos se destaca el interés y la necesidad de **trabajar la motivación por la lectura** de modo intencionado y prioritario dentro de la planificación del trabajo lector, frente a lo que se señala: *“Lo más importante cuando uno trabaja lectura es la motivación. Si uno no motiva el texto, no hay discusión previa”* (Profesor 4)

Pareciera que el factor motivación es muy relevante de trabajar, ya que varios docentes manifiestan que en algunas de las instituciones en las que ellos se desempeñan se han desarrollado diversos proyectos y actividades con los alumnos a fin de reforzar de modo transversal el interés hacia la lectura, como por ejemplo:

“En 5to y 6to hacemos una feria del libro, y ellos tienen que presentar su libro y lo hacemos en el patio. Entonces en octubre tenemos fechas para que los niños hagan su stand y pongan su libro. De hecho a nosotros nos sirve como referencia para saber qué libros están motivando a los niños a leer.” (Profesor 1)

De la mano con lo anterior, hay docentes que proponen diseñar un trabajo lector que se oriente a **desarrollar el placer por la lectura**, que ésta se convierta en una actividad de relajación, de placer, que se desarrolle con gusto y no por obligación, ya que según El Profesor 2 *“Esa es como la ambición de la mayoría de los profes de lenguaje, el poder mostrarles que leyendo también hay un goce.”*

También proponen plantear como objetivo que la lectura **sirva como herramienta transversal para generar nuevos aprendizajes**, siendo útil para estudiar y organizar nueva información, lo que apuntaría a desarrollar objetivos más transversales, tal como lo apunta el Profesor 1, al señalar que *“...La idea nuestra es esa, aportar a que los chiquillos vayan descubriendo formas de desarrollarse, tomando elementos valiosos y después pueden ser súper críticos.”*

A partir de los hallazgos encontrados en torno a los criterios para favorecer el desarrollo del trabajo de la lectura, vale la pena destacar que de manera generalizada se observa una intención de parte de los docentes por favorecer la lectura, tomando en cuenta a los estudiantes, considerando fundamentalmente el hecho de que ellos se sientan a gusto, cómodos y motivados, y que además puedan lograr encontrarle una utilidad y un sentido a este aprendizaje que están adquiriendo.

Finalmente, están aquellos criterios que tienen relación con la selección de material para el desarrollo del trabajo de la lectura de los estudiantes. Por una parte, se menciona la selección de textos de lectura complementaria, la cual, en la mayoría de los casos se verificó que dicha selección **es realizada por el equipo de lenguaje** del establecimiento, la cual, en general, se reutiliza año a año, sufriendo pequeñas modificaciones.

Sólo uno de los docentes entrevistados manifestó que la selección de textos es **escogida por él**, prefiriendo textos que permitieran la reflexión de los alumnos. Dicha selección es evaluable año a año, en función de las preferencias de los estudiantes, las cuales son recogidas por medio de entrevistas, las habilidades que propone el marco curricular para desarrollar en los alumnos, las sugerencias de otros docentes de la asignatura y su propio criterio.

En síntesis, se puede decir que ambas estrategias de selección de textos se realizan de forma colaborativa. La primera, a través de la coordinación entre docentes, lo cual permite el intercambio de experiencias entre ellos, sin embargo, en los distintos casos se evidencia una selección de textos estática a lo largo de los años. Por otro lado, en el segundo caso se observa una colaboración entre docente y alumnos, la cual enriquece la selección de textos con los intereses y motivaciones lectoras de estos últimos, conformándola como una selección pertinente a sus alumnos. Sin embargo, sólo este último caso describe realmente cuales son los criterios que utiliza para abordar la selección de texto, los cuales se generan por medio de la integración de los intereses de los estudiantes, los aprendizajes esperados propuestos por el Ministerio, los planteamientos de los profesores de asignatura, y las consideraciones propias del profesor que construye dicha selección.

2.4 Habilidades que los docentes buscan desarrollar a través del trabajo con la lectura

Las habilidades que los docentes entrevistados esperan desarrollar en sus estudiantes a través del trabajo con la lectura, se presentan como hallazgos correspondientes a habilidades de distinto orden, los cuales fueron apareciendo en el transcurso de la entrevista, siendo nombradas por cada uno de los participantes, sin presentar mayores coincidencias o semejanzas entre los entrevistados a la hora de caracterizar sus prácticas.

Los resultados de esta categoría han sido agrupados en base a los niveles de comprensión de la lectura al que corresponden, los que específicamente son: **comprensión literal**, **comprensión inferencial** y **comprensión crítica**. Se encontraron también **habilidades de orden más general** concentradas en un último grupo.

Entenderemos la comprensión literal, según lo planteado por Pérez Zorrilla (2005), como la capacidad del lector para reconocer, localizar y recordar ciertos aspectos de un texto. Las habilidades expuestas por los docentes participantes vinculadas a este tipo de comprensión son dos. La primera hace referencia a la extracción de información explícita, la segunda, a la capacidad de secuenciar las ideas o partes de un texto leído adecuadamente por parte de los estudiantes.

Siguiendo con el otro nivel Pérez Zorrilla (2005) define a la comprensión inferencial como la capacidad del lector para unir el texto a sus experiencias personales realizando conjeturas e hipótesis. Dentro de este nivel se enmarcan distintas categorías, por una parte algunos docentes entrevistados hacen mención a la habilidad de comentar sus lecturas. Además, hay quien dentro de este mismo nivel declara como parte de las habilidades que trabaja con sus estudiantes la comparación de textos leídos. Frente a lo cual el Profesor 1 plantea como interés, *“que sean capaces de comparar libros o comprar textos “¿se acuerdan cuando leyeron el libro ‘tanto’?, ¿Qué pasa con este personaje?, ¿Qué pasa con la primera lectura? Y ¿qué pasa en la segunda?”*

La misma docente menciona otras dos habilidades categorizadas dentro del mismo nivel: creación de mapas conceptuales y capacidad de síntesis. Cabe destacar, que de las habilidades mencionadas por los docentes, estas son las que ofrecen un vínculo más estrecho a lo propuesto por el marco curricular.

Ahora bien, también se incluye dentro del nivel de comprensión inferencial las habilidades de subrayar y/o destacar ideas principales a partir de un texto, tal como inferir significado de una palabra a través de la lectura o parafrasear luego de ésta. Proponiendo actividades que por ejemplo vayan en búsqueda de *“El significado de la palabra en este contexto, con las ideas que rondan a la palabra. La idea es que ellos infieran el significado de las palabras.”* (Profesor 3)

Junto con lo anterior, la toma de apuntes es también una habilidad que se enmarca dentro de este nivel de comprensión, sin embargo, sólo un docente lo menciona como elemento de trabajo dentro de sus prácticas.

El tercer nivel de comprensión lectora es la comprensión crítica, la cual se entiende según Pérez Zorrilla (2005), como la capacidad del lector para establecer relaciones entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes. Se categorizan dentro de este grupo dos hallazgos, argumentación y metacognición.

Un ejemplo de ello es lo que el profesor 4 señala sobre su acción docente: *“El trabajo en primer y segundo trimestre fue ese, explicitar el trabajo con habilidades. Que los niños sean capaces de reconocer que ésta pregunta esto”*

Por otra parte, existen también habilidades de orden más generales que se encuentran fuera de los niveles de comprensión de lectura mencionados anteriormente. Estas habilidades declaradas por algunos docentes tienen relación con aspectos correspondientes a vocabulario, ortografía, fluidez y velocidad lectora.

Finalmente se puede decir que, tal como fue mencionado en un comienzo, las habilidades que los docentes declaran trabajar con sus estudiantes en pro del desarrollo de la lectura, se enmarcan dentro de distintos niveles, quedando demostrado que no todos hacen referencia

dentro de sus prácticas a las mismas habilidades. La comprensión inferencial es la que se presenta en mayor grado en las declaraciones de los docentes participantes, así mismo se condice su protagonismo con lo que propone el programa para séptimo básico en esta área, sin embargo, solamente dos docentes manifiestan trabajar la comprensión crítica y también la literal. Por tanto, son sólo estos dos docentes que involucran los tres niveles de comprensión de lectura en su trabajo con séptimo básico.

2.5 Prácticas de enseñanza para el desarrollo de la lectura

En cuanto a los hallazgos correspondientes a las formas de enseñar la lectura que ponen en práctica los docentes participantes de la investigación, estos han sido presentados en función de los **tres momentos didácticos de la lectura: Antes, durante y después**, en los que se encuadren las prácticas

En lo correspondiente a las prácticas de enseñanza que se enmarcan en los tres momentos de lectura, cabe destacar que sólo un docente manifestó organizar intencionalmente su propuesta pedagógica en los tres momentos didácticos de la lectura, y adscritas directamente al modelo interactivo planteado por Solé (1992), señalando que “... *el trabajo de la lectura lo hago tal y como me lo enseñaron en la universidad. Los tres momentos didácticos de la lectura, antes, durante y después.*” (Profesor 4)

En cuanto a las actividades previas a la lectura, se plantean diferentes situaciones didácticas que hacen mención a la activación de conocimientos previos a través de predicciones sobre la temática del texto, anticipaciones en torno al título y visualización de la portada, con el objeto de que “*(el niño diga) qué piensa, de qué va a ser, que hagan predicciones, hipótesis de lo que van a leer*” (Profesor 5)

Como estrategias para el trabajo durante la lectura, se proponen actividades como el monitoreo de la lectura de los estudiantes y la apertura de espacios donde ésta sea discutida por ellos, con la intención de que dichos momentos puedan ampliar y diversificar las lecturas que ellos realicen. Tal como lo señala el Profesor 1, mencionando que, “*la gracia es que si están leyendo distintos libros ellos mismos se vayan contando. De hecho nos pasa,*

que en clases salen ejemplos de un libro y entre ellos se preguntan “oye, ¿y ese libro cuál es? Ahh pero parece que es más entretenido que el mío” y se cambian de libro”

Entre las estrategias para el trabajo después de la lectura, se plantea la realización de preguntas de carácter explícito, y de opinión personal, además de actividades de creación de distintos tipos de texto y la realización de trabajos plásticos a raíz de la lectura e incluso la creación de un producto literario en relación a aprendizajes más globales que involucran a la totalidad de la comunidad escolar. También se nombra la creación de ensayos en base a una lectura lo cual permitiría *“Que ellos descubran que pueden generar ideas a partir de un texto”* (Profesor 3)

En términos generales, se evidencia claridad en torno a los objetivos que se plantean los docentes en cuanto a sus prácticas para desarrollar la lectura, los cuales logran responder a la mayoría de las habilidades propuestas por el Mineduc, tales como comprender el significado literal de los textos e inferir significados no literales de éstos, comparar diversos textos entre sí, comparar ideas presentes en los textos con otros y con las ideas propias, sintetizar información, analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad y evaluar críticamente los textos que leen.

Se aprecia una tendencia generalizada de los docentes hacia la inclusión de prácticas de enseñanza que vinculen directamente a los estudiantes en el trabajo con la lectura, resaltando las experiencias que tienden a la creación, sea de forma plástica o escrita. Se presenta una diversidad de métodos de enseñanza en torno al desarrollo de la lectura en séptimo básico, dentro de los cuales solo dos docentes manifiestan vincularlos con las habilidades de lectura.

2.6 Factores que favorecen y obstaculizan la práctica docente en torno al desarrollo de la lectura

Es relevante al observar la propia práctica, poder analizar no solamente la acción pedagógica, sino también el contexto en el que ésta se desarrolla, y poder evaluar así cuáles son sus elementos favorecedores y obstaculizadores para lograr los objetivos propuestos.

El primer eje se relaciona con la **pertinencia de la selección de textos**,¹⁰ la cual influye directamente en la motivación de los estudiantes a la hora de leer y en la posibilidad de trabajar las habilidades de lectura necesarias. Una pertinente selección de textos es considerada por un participante como un facilitador a la hora de desarrollar el trabajo en torno a la lectura.

A su vez, un docente destaca que una selección poco pertinente de los textos del plan lector perjudica la motivación de los alumnos para leer, mencionando que:

“Hay libros que los niños, ya el primer año que se implementó el plan lector, no engancharon, no les gustó, no lo entendían y esos libros deberían haberse eliminado, pero todavía están. Intentamos que los niños los lean pero pasa lo mismo. Son libros que no llegan, no encantan, no los leen.” (Profesor 3)

Varios docentes comparten la idea de que es complejo poder diseñar una selección de textos que responda a los intereses de los alumnos cuando no se tiene conocimiento de los gustos de ellos, otros docentes manifestaron tener dificultades con la selección de textos dado que no ha habido una renovación de libros por unos más pertinentes, dada la escasez de recursos, o bien incluso, aun habiendo una buena selección de textos, el libro con el que finalmente el alumno trabaja puede no ser pertinente, por ejemplo, al comprar los apoderados ediciones demasiado resumidas de textos clásicos.

El segundo eje que se destaca es **la motivación**. Diversos estudios, coincidentes con lo planteado por los docentes, demuestran que cuanto más leen los niños mejor se desempeñan en la lectura y escritura, por tanto motivar a los alumnos a leer no sólo tendrá beneficios directos con la lectura en curso, sino que también con el desarrollo de las habilidades propuestas.

Los hallazgos relevan la importancia de cuidar la motivación hacia la lectura dentro de su desempeño como profesor. Dada la importancia que consideran los docentes con respecto a la motivación de sus estudiantes con la lectura, algunos participantes han diseñado diversas

¹⁰ Según los autores de la investigación se entiende que un texto pertinente es aquel que permite la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos para el grupo objetivo, en concordancia a el nivel en el que se encuentran los estudiantes, el contexto cultural al que pertenecen los lectores y al desafío de construcción de significados que presenta a los estudiantes.

prácticas facilitadoras para su desarrollo. Entre las cuales se destaca la elección personal de lectura por parte de los mismos alumnos, ya que, al brindarles la posibilidad de que sean ellos quienes elijan sus lecturas, se ha visto favorecida su participación e interés por leer. Fueron varios docentes quienes han tomado esta decisión en sus aulas, la cual ha sido favorable para el desarrollo de la lectura, razón por la cual aducen también tener la intención de continuar proponiéndola.

También, varios docentes consideraron que propiciar actividades pedagógicas que involucraran un vínculo entre distintas asignaturas favorecía la motivación de los alumnos y por lo tanto la consecución de los objetivos pedagógicos. Por ejemplo, el Profesor 2 señala planificaciones en torno al texto dramático realizando una obra de teatro, que incorporan coordinaciones con artes, donde realizarían máscaras de teatro y otra actividad en la asignatura de historia vinculada al tema.

El siguiente eje se vincula a la **Biblioteca del establecimiento**. Varios docentes destacan la importancia de contar con una buena implementación, lo que significa que no solamente se cuente con una buena selección de textos, sino que también se presente como un espacio cómodo y abierto a la comunidad escolar.

Además, resulta igual de importante que los docentes conozcan los recursos existentes en la biblioteca del establecimiento, frente a lo cual señalan *“nuestra falencia es no conocer bien los recursos que tenemos, los libros con los que contamos. Además orientar bien las investigaciones para que los chiquillos sepan donde llegar, no perder tiempo en cosas sin importancia.”* (Profesor 1)

Finalmente, se encuentra el último eje que responde a las **dificultades que encuentra el docente en sus acciones, capacidades o conocimientos**. Por una parte, los docentes manifiestan ciertas limitaciones para poder evaluar los avances de sus estudiantes, dada la complejidad de poder monitorear caso a caso el avance en las habilidades lectoras que se van desarrollando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, vislumbrando a su vez la carencia de herramientas para poder realizar este monitoreo. Ante esto, el profesor 2 considera:

“...a todos nos puede pasar un poco, es el avance de ellos, con respecto a ellos mismos. Porque uno puede decir "Ya ok, está infiriendo", pero quizás está infiriendo de una forma mucho más compleja que antes, o de misma manera que infería antes. Entonces necesito algún indicador, eso como que me ha costado medir, como a nivel más individual me resulta poco medible.” (Profesor 2)

En síntesis, respecto a los favorecedores y obstaculizadores de la práctica docente en torno al desarrollo de la lectura, por una parte los hallazgos muestran que dentro de las prácticas de los participantes, la selección de textos presenta una importancia vital a la hora de poder favorecer u obstaculizar el trabajo de la lectura, siendo completamente necesario que dicha selección sea una competencia importante del docente, teniendo en consideración la pertinencia de los textos a utilizar y la propuesta del trabajo lector. Además, resulta importante el necesario conocimiento de la implementación y recursos con los que cuentan las Bibliotecas de las escuelas para poder desarrollar el trabajo en torno a la lectura.

Finalmente, llama la atención que cuando el elemento motivación se presenta como un obstaculizador para el trabajo con la lectura, los docentes consideren que el agente principal sea el alumno, sin presentar respuestas u opiniones que vinculen la desmotivación de ellos a otros factores, como por ejemplo, su quehacer pedagógico. Sin embargo, tal como se logró evidenciar en lo que declaran de su práctica pedagógica, esta se articula con el objetivo de favorecer la motivación de los alumnos hacia la lectura, frente a lo cual son capaces de desarrollar actividades y propuestas de diversa índole.

2.7 Función de la evaluación: Concepciones y Prácticas

Los hallazgos que se presentan a continuación hacen mención a lo que, en términos generales, consideran los entrevistados sobre la función que debiese cumplir la evaluación, para luego, más específicamente, referirse a la evaluación correspondiente al área de la lectura en séptimo básico. Se espera poder contrarrestar las concepciones planteadas por los participantes con las prácticas que mencionan, específicamente las que tienen que ver con la función que le asignan a la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Al

hablar de función, nos referimos tal como fue desarrollado con anterioridad, a la función **sumativa y/o formativa** de la evaluación.

La totalidad de los participantes del estudio coinciden, a partir de sus declaraciones, en que la evaluación, en términos generales, debe ser utilizada de manera formativa, como un medio para recoger información en cuanto al proceso que se desarrolla día a día con los estudiantes. Es decir, como señala el Profesor 4, debe *“permitir saber cuáles son los aprendizajes que los niños han logrado”*.

En base a lo anterior, uno de los docentes entrevistados hace mención a que **la evaluación dentro del trabajo con la lectura debe ser una constante**, ya que en cada instante se debe evaluar la lectura, y no sólo en momentos específicos como suele ser evaluada generalmente. Para esto, es fundamental la existencia de ciertos instrumentos o guías que ayuden a identificar lo que se está evaluando.

Al abordar la evaluación desde el trabajo con la lectura, los profesores mantienen su concepción con respecto a ésta, manifestando su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual debe ser aplicada según los participantes, en todo momento, clase a clase.

En esta línea, Santos Guerra (1996) y Casanova (1998), hacen referencia a la finalidad que debe tener la evaluación, la cual, según sus planteamientos, sería poder brindar la mayor cantidad de datos para lograr una mejora en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que no queda supeditado sólo a lo que el estudiante logra o realiza, sino que también a lo que el docente en su práctica puede o debe modificar para obtener mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. Tal como lo menciona un profesor entrevistado, quien hace referencia a la evaluación también de su propio trabajo, y no solamente a la evaluación constante de los estudiantes, sino que más bien a la de todos los partícipes de este proceso, dentro del cual el docente es actor fundamental.

La función de la evaluación formativa no tiene como foco la calificación de los estudiantes, ya que pretende evidenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va desarrollando, sin realizar una valoración del proceso por medio de un simbolismo o calificación, como

sería el caso de la función sumativa de la evaluación, la cual Casanova (1998) define como una forma de estratificar al sujeto a través de resultados concretos, lo que vendría a oponerse a lo que los docentes declaran en este estudio. Sin embargo, se puede analizar que dentro de sus prácticas, pese a considerar a la evaluación formativa como un eje clave dentro del proceso, hay quienes se ven limitados a utilizar la evaluación como medio principal, ya que existe una presión por parte de las instituciones en las que trabajan, las que exigen un mínimo de calificaciones obligatorias, ante lo cual las evaluaciones deben realizarse ya sea de forma mensual y/o semanal, con una calificación sumativa. Tal como lo menciona el Profesor 1:

“(...) hay una obligación de tener 5 notas mínimas en nuestra asignatura. Por tanto tenemos que calificar, pero vamos a calificar esas acciones que demanden un tiempo mayor o marquen el cierre de una unidad. Obedece a la obligación de tener notas y promoción, pero también de que marquen hitos. Los libros se evalúan hasta el momento y ojalá en algún momento no los calificáramos con nota y se califican las unidades.”

Además, en la mayoría de los casos, dentro de las prácticas de los docentes existen tres instancias determinadas de evaluación, que serían evaluación diagnóstica (al comienzo del año escolar), las mensuales (sumativas), y la final, que vendría a monitorear todo el proceso ya vivido. Pese a esta obligación, hay quienes plantean siempre estar evaluando formativamente, incluyendo también evaluaciones sumativas para poder obtener las calificaciones requeridas a nivel institucional, señalando, por ejemplo que *“(...) tenemos que calificar, pero vamos a calificar esas acciones que demanden un tiempo mayor o marquen el cierre de una unidad. Obedece a la obligación de tener notas y promoción, pero también de que marquen hitos.”* (Profesor 1)

También, surge el planteamiento de que **la lectura debe evaluarse de manera sumativa**, no obstante, se menciona que debe existir un monitoreo constante y que debe existir una evaluación final, donde haya un producto en base a lo que se leyó, como un trabajo o exposición. Si bien se declara la importancia de la evaluación constante, de proceso, también se señala la necesidad de la evaluación sumativa, realizada mensualmente, ya que

brindan información relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se utiliza, al igual que la evaluación formativa, para tomar decisiones, realizar cambios en la práctica, etc.

La totalidad de los docentes participantes plantea que la evaluación sirve para saber cuáles son los aprendizajes que los estudiantes van adquiriendo, lo que concuerda con la función formativa de la evaluación, la que debe ser constante, brindando información relevante en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, monitoreando así el desarrollo de sus prácticas.

En la misma línea, con respecto a la evaluación específica de la lectura, se mantiene esta tendencia, sin embargo, en la práctica no se presenta de manera exclusiva este tipo de evaluación, compartiendo espacio con la evaluación sumativa por una razón específica: la imposición de la institución escolar. Pese a que ésta última evaluación es una obligación dentro de sus quehaceres, varios docentes afirman poder obtener información valiosa a través de esta, la cual también les ayudaría a modificar sus prácticas en cuanto al trabajo del desarrollo de la lectura.

2.8 Concepciones y prácticas en torno a los criterios de evaluación de la lectura

En el siguiente apartado se abordarán los resultados de esta investigación en torno a las concepciones y prácticas correspondientes a los criterios de la evaluación de la lectura planteados por los docentes consultados. Entenderemos los criterios de evaluación como los aspectos que los docentes buscan evaluar en sus estudiantes. Se espera poder contrarrestar las concepciones sobre criterios de evaluación que manifiestan los participantes con la puesta en práctica de éstos.

Sólo un docente hace referencia a las concepciones en torno a los criterios empleados, planteando que *“Ojalá pudiéramos evaluar la oralidad en todas las instancias porque siempre queda de lado ya que implica mucho tiempo.”* (Profesor 1)

A pesar de señalar que tiene poco tiempo para evaluar la oralidad, en diferentes oportunidades la docente resalta las instancias prácticas en donde ha llevado a cabo

evaluaciones de dicha índole, destacándose la oralidad como uno de los criterios que emplea.

Por otra parte, en el mismo caso, nos encontramos con que se plantea como criterio importante a evaluar un aspecto correspondiente al área procedimental, siendo el único docente que lo destaca. Es así como la docente cree que **la disciplina y la actitud ante el trabajo son criterios evaluables**, considerando también que en términos prácticos deben ser evaluados. Además, se plantea **evaluar la transformación de una lectura hacia otras formas de expresión, como lo son los dibujos, maquetas**, etc. Comentando que *“implica que transformaste lo leído a una imagen. Tiene que ver con los objetivos planteados, los indicadores de evaluación.”* (Profesor 1)

Cabe destacar que a través de dicha experiencia, la realización de dibujos sería la forma de expresar habilidades correspondientes a la construcción de conocimiento por medio de la lectura, tales como la extracción de información explícita e implícita, junto con la interpretación del texto.

Existe una tendencia importante de los docentes a considerar como criterio de evaluación **la comprensión que los estudiantes logran de un texto**. Señalando, por ejemplo:

“Siempre estamos evaluando la comprensión, a través de preguntas, a través de análisis. Yo creo que eso es lo adecuado y cada profesor debería hacerlo. Cada vez que manejamos un texto, evaluar si hubo comprensión, si los niños captaron la idea y pueden generar ideas a partir de ese texto.” (Profesor 3)

Para dar a entender cómo se constituye la evaluación de la comprensión de la lectura, los docentes hacen referencia a diferentes habilidades de lectura, las cuales son criterios que forman parte de sus prácticas evaluativas. Entre ellas se encuentra la **realización de interpretaciones e inferencias**. Ante esto, el profesor 4 postula *“me interesa más bien que sean capaces de interpretar, que sean capaces de responder preguntas de inferencia, ya sea léxica, global o local.”*

Se considera a estas habilidades como parte de un proceso continuo, el que es posible desarrollar a través de los contenidos que son trabajados en la clase, como también por

medio de trabajos en donde tengan que poner en juego dichas habilidades. En un menor grado, los docentes participantes plantean como criterio puesto en práctica para la evaluación, la **extracción explícita de información de un texto**, incorporando a la comprensión por medio de la lectura, la comprensión auditiva. También se evidencia un nuevo criterio de evaluación el cual hace referencia a las **formas de expresión de la comprensión de un texto**, donde también se plantea la expresión escrita como un criterio puesto en práctica por los docentes para evaluar la comprensión un texto, mencionando que *“La escritura también es una forma de evaluar, que ellos escriban referente al texto y eso me permite saber a mi si comprendió o no.”* (Profesor 3)

Este criterio está ligado a otro mencionado como práctica por algunos docentes, el que se relaciona con la **realización de opiniones por parte de los estudiantes**, las que darían cuenta de lo que comprendieron de un texto.

Para finalizar, existe una tendencia en la práctica evaluativa que considera un criterio que no está directamente relacionado con el desarrollo de la lectura, pero que sí toma importancia como una capacidad en donde se ponen en juego diversos tipos de habilidades. Este criterio sería **la planificación del trabajo por parte de los estudiantes**, como lo menciona el profesor 4 *“...el trabajo final era un debate, entonces hubo dos notas en esa unidad, una que tuvo que ver con la planificación, y la otra de la exposición misma del debate”*

Llama la atención que no todos los docentes planteen como criterio a evaluar la comprensión de los textos, sin embargo, todos destacan prácticas en las que evalúan criterios que son parte de alguno de los niveles de comprensión, sea literal, inferencial o crítica.

2.9 Estrategias y agentes en la evaluación de la lectura

En el siguiente apartado se abordarán los resultados de esta investigación en torno a las concepciones y prácticas correspondientes a las estrategias de la evaluación y los agentes participantes de ésta.

En cuanto a las estrategias, las que se entienden en esta investigación como las diferentes acciones que realizan los docentes para evaluar la lectura existen algunos docentes que plantean como creencia general la necesidad de poner en práctica diversas estrategias, frente a lo que el Profesor 5 señala, por ejemplo que *“hay que ir variando los elementos, no pueden ser rígidos”*.

Al analizar las estrategias de evaluación puestas en práctica por los docentes, se pueden encontrar dos grupos importantes: **Las estrategias más tendientes a la participación e involucramiento de los estudiantes y las estrategias menos tendientes a la participación e involucramiento de los estudiantes.**

Se evidencia que los docentes son más proclives a evaluaciones tendientes a la participación e involucramiento de los estudiantes, como también a la utilización de una gran diversidad de estrategias que puedan brindar esta posibilidad. Entre dichas estrategias, se pueden mencionar la **creación de trabajos concretos y la exposición de éstos**, ya que permiten *“evaluar las distintas habilidades de los niños, sus intereses, pero también evaluar el proceso de comprensión, el proceso de cambiar a otro código.”* (Profesor 1)

Dicha creación de trabajos y su exposición tiene directa relación, en diversos casos, con el criterio de evaluación mencionados, correspondiente a la transformación de una lectura a un lenguaje distinto, como también con el desarrollo de la expresión oral.

Por otra parte, los docentes plantean realizar **prácticas evaluativas de la lectura a los estudiantes por medio del trabajo directo con textos en clase**, los cuales deben ser leídos para luego poder responder a preguntas en base a éste.

Se evidencian **estrategias de evaluación menos tendientes a la participación e involucramiento de los estudiantes**, como lo son las **pruebas de desarrollo** y las evaluaciones a través de **pruebas estandarizadas**, las cuales según algunos docentes, entregarían información valiosa para el desarrollo de la práctica pedagógica. Si bien esto se

expresa en menor cantidad, no deja de ser importante mencionarlo, ya que es para los docentes un indicador considerable con respecto al aprendizaje de sus estudiantes.

Al referirnos a los **agentes de la evaluación**, se hace alusión a los partícipes de la ejecución evaluativa, pudiendo o no ser partícipes del diseño de ésta (Casanova, 1998). En cuanto a los hallazgos relativos a los agentes de la evaluación, es más usual encontrar planteamientos sobre **evaluaciones de carácter heteroevaluativo**, entendidas como las evaluaciones que fijan sus parámetros sólo desde el accionar del profesor, tanto en términos de lo observable, como en la creación de criterios de evaluación, mencionando, por ejemplo, que:

Luego en la evaluación de proceso ya tenemos la evaluaciones de redacción, y al final para que se prepararan a través de todo este proceso, se les explicaba cómo sería la evaluación de cierre de la unidad, y se les explicaba cuáles van a ser los ítem que se van a evaluar, cómo va a ser la cantidad de preguntas, se les explicaba cómo iba a ser la evaluación. (Profesor 5)

Si bien las evaluaciones heteroevaluativas tienden a generar una menor vinculación de los estudiantes en el proceso evaluativo, es importante resaltar que varios docentes señalan utilizar pautas de evaluación para comunicar a los estudiantes los criterios a evaluar y sus valoraciones, brindando importancia a que el estudiante pueda conocer de antemano qué aspectos serán considerados en la evaluación, frente a lo que el profesor 1 menciona “*Es importante que esté súper comunicado, tiene que ser muy acotado, muy claro, con qué es lo que se les va a pedir*”.

Los docentes que utilizan pautas, destacan que éstas posibilitan a los estudiantes participar más dentro de las dinámicas de evaluación heteroevaluativas.

Por otra parte, algunos profesores plantean instancias de **coevaluación** entre los estudiantes como una forma de evaluar su desempeño entre pares. Los hallazgos revelaron dos tipos de coevaluaciones, aquellas **coevaluaciones calificadoras** y otras que denominaremos **coevaluaciones informales**.

Las instancias de coevaluaciones calificadoras suelen tomar lugar al evaluar tanto producto final como proceso en trabajos grupales. La participación de los alumnos en estas

evaluaciones contempla la ejecución calificadora y en algunas oportunidades el diseño de criterios para la evaluación.

En cuanto a las **coevaluaciones informales**, incluso a veces con carácter de **autoevaluaciones informales**, se refieren a situaciones de monitoreo de la comprensión lectora, realizada a través de actividades sin criterios evaluativos predefinidos, integradas clase a clase. Generalmente estas evaluaciones se dan dentro del trabajo lector, como parte de las prácticas de enseñanza durante la lectura por medio de discusiones grupales.

2.10 Dificultades y favorecedores en el proceso evaluativo

En el presente apartado se detallarán los hallazgos correspondientes a las dificultades y favorecedores de la evaluación mencionados por los docentes participantes. Se entenderá como dificultades de la evaluación a los aspectos o elementos que complejizan las acciones evaluativas llevadas a cabo por los docentes. A su vez, se entenderá como favorecedores de la evaluación a los aspectos o elementos que posibilitan llevar a cabo las prácticas evaluativas de la forma en que los docentes consideran adecuadas.

En torno a las **dificultades de la práctica evaluativa**, una docente plantea que tiene **dificultades para realizar evaluaciones de carácter idiográfico**, es decir evaluar el avance de un estudiante en torno a una o varias habilidades específicas.

Por su parte, otra docente menciona **dificultades para determinar qué estrategias evaluativas debe utilizar para evaluar la comprensión lectora de sus estudiantes**, teniendo a su vez limitantes para evidenciar concretamente si la totalidad de ellos comprendieron o no, señalando que *“Siempre va a quedar algo, una constante duda de que sí realmente todos entendieron lo que están leyendo.” (Profesor 5)*

En lo referente a los **aspectos favorecedores de la evaluación**, los hallazgos conforme a lo señalado por un docente, resaltan que sus prácticas evaluativas han mejorado debido a dos aspectos: **Compartir experiencias con otros docentes y el conocimiento que ha construido en esta área a través de su experiencia**, como se aprecia en el siguiente fragmento:

“Acá hay gente que es súper creativa o que vive pensando cómo podemos hacer otras cosas y también hemos compartido buenas experiencias y prácticas (...) Yo creo que (la forma de evaluar) ha variado por conocimiento y manejo de distintos modelos de evaluación y entender que la prueba escrita no es el único formato”.
(Profesor 1)

En síntesis, tanto los obstaculizadores como los favorecedores observados por los docentes se encuentran dentro de su campo de acción o de conocimientos, destacándose el manejo de estrategias y la experiencia como aspectos claves al momento de diseñar y ejecutar evaluaciones de la lectura.

IV. Conclusión

Introducción

En el siguiente apartado se presentan las conclusiones de esta investigación, desarrollando primero aquellas conclusiones que apuntan a satisfacer los objetivos específicos propuestos, posteriormente se dan a conocer conclusiones que apuntan al objetivo general de la investigación, y finalmente se dan a conocer otras conclusiones interesantes emergidas.

A través de los hallazgos que resultaron como producto de la investigación se encontró como elementos claves de las propuestas para el desarrollo de la lectura en séptimo básico, es decir, los criterios que los docentes señalan como guía de su trabajo en este ámbito, el interés generalizado de los profesores a que a través del trabajo que ellos hacen con la lectura los estudiantes logren desarrollar la opinión y el pensamiento crítico, considerando igualmente relevante, que los alumnos adquieran el gusto por la lectura. También prevalece el interés por desarrollar la capacidad de aprender por medio de la lectura, junto con poder ampliar sus mundos, lo que sería coherente con la importancia de desarrollar la lectura en séptimo manifestada por los docentes. Coincide que los profesores que muestran tener mayor solidez en sus concepciones en torno a la lectura pueden ser posicionados dentro de los modelos socioconstructivistas de ésta, mientras que los docentes que demostraron menos niveles de cohesión interna en sus concepciones, brindan importancia a desarrollar elementos que les posicionan finalmente cercanos al modelo Bottom Up.

Los objetivos que se proponen los docentes en torno a su práctica para el desarrollo de la lectura pueden no verse satisfechos, dado que las habilidades que señalarían promover a lo largo de su práctica apuntarían a la consecución de objetivos distintos a los que se planteaban en sus criterios con respecto al desarrollo lector de sus estudiantes. En este ámbito los profesores proponen desarrollar habilidades de competencia lectora, especialmente aquellas relativas al nivel de comprensión inferencial. Se evidencia que son pocos los docentes que buscan desarrollar los tres niveles de comprensión: inferencial, crítico y el literal, a través del trabajo del desarrollo de la lectura de sus estudiantes. A su vez, que pocos docentes planteen trabajar la comprensión crítica y la comprensión literal, da a entender que existe una tendencia organizar la planificación anual, separando las instancias para desarrollar las habilidades correspondientes a los distintos niveles de

comprensión, y potenciando con mayor espacio el trabajo de la comprensión inferencial, sin propiciar que las distintas habilidades de la competencia lectora se desarrollen de modo transversal y en paralelo.

Otras de las habilidades que algunos docentes señalan desarrollar a través de sus prácticas de enseñanza de la lectura serían aquellas relacionadas con aspectos vinculados a la decodificación y relativos al ámbito de la oralidad.

Vinculando estas habilidades que los docentes manifestaron desarrollar con sus concepciones y prácticas de evaluación mencionadas, se aprecia que, por un lado las evaluaciones diseñadas por los docentes responden a criterios muy distintos, dentro de los cuales el que se encuentra con mayor prevalencia es el interés por poder monitorear el desarrollo de los distintos niveles de la comprensión lectora, siendo el nivel de comprensión inferencial el más mencionado por los profesores. Otros criterios mencionados, que también hacen alusión a evaluar el desarrollo de habilidades en los alumnos tienen que ver con la oralidad y la opinión. Se declararon además, de manera minoritaria entre los profesores participantes, criterios que apuntaron al interés de mantener una coherencia respecto a evaluar los objetivos promovidos a través de la enseñanza de la lectura, y criterios para la evaluación de las habilidades con el fin de poder reforzar la enseñanza de estas, vinculando así la evaluación de la lectura con su enseñanza dentro de la práctica del docente.

Si vinculamos lo mencionado anteriormente, respecto a las habilidades propuestas por los docentes para el desarrollo de la lectura, con lo que se plantea desde uno de los objetivos principales el Marco Curricular para el desarrollo de ésta, se logra apreciar una correspondencia, dado que desde el MINEDUC también se destaca la importancia de *“que los estudiantes se conviertan en lectores activos y críticos, capaces de informarse a través de la lectura, formarse una opinión (...)”*. A su vez, todos los profesores participantes hacen alusión a algunas de las habilidades propuestas por el MINEDUC dentro de sus prácticas de enseñanza mencionadas para el desarrollo de la lectura, entre las que se encontrarían: leer fluidamente, comprender el significado literal y no literal de los textos, comparar las ideas presentes en los textos con otros textos y con ideas propias, sintetizar información y evaluar críticamente los textos que leen.

Es importante resaltar las experiencias mencionadas por uno de los docentes, quien desarrolla la totalidad de su diseño metodológico en función de los tres momentos del proceso de enseñanza de la lectura planteado por Isabel Solé (2003). Dicho aspecto se considera relevante a partir de que no sólo se ponen en práctica los momentos, sino que, de una forma consecuente con los planteamientos de la autora, se posicionan como espacios que están en función de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien sólo uno menciona desarrollar su acción docente teniendo en consideración los planteamientos propuesta mencionada, se evidencia a los demás docentes acercarse a al modelo, al plantear prácticas de enseñanza que buscan desarrollar las habilidades de lectura desde la construcción del significado.

Al fijar la atención entre el vínculo que existe entre las habilidades lectoras que los docentes proponen desarrollar con las prácticas de enseñanza que accionan en las aulas, se aprecia que en términos generales existe una correlación, es decir, las actividades que utilizan al enseñar la lectura, en la mayoría de los casos, permite el desarrollo de las habilidades propuestas, además, las habilidades que proponen desarrollar a través de la práctica de enseñanza serían las mismas que los docentes buscan evaluar, según lo mencionado, por medio de sus estrategias de evaluación, lo que indicaría consistencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, planteando una diversidad de acciones para lograrlo.

En cuanto a las concepciones y prácticas sobre la evaluación declaradas por los docentes participantes, se observa una inclinación más tendiente al enfoque **inclusivo crítico** que hacia el enfoque clásico, apreciando que dos docentes se encontrarían tendientes a una mixtura de ambos enfoques, lo que demostraría que éstos no necesariamente se presentan de forma única. Por otra parte, se aprecia que sólo un docente se encontraría cercano al enfoque clásico de la evaluación, a partir de lo mencionado con respecto a sus concepciones y prácticas de evaluación.

La mayoría de los docentes plantea la evaluación como una acción que cuya principal utilidad es posibilitar **conocer el estado de los aprendizajes de los estudiantes**. Sin embargo, este aspecto comparte su espacio con la función sumativa de la evaluación, debido a que la institución escolar exige a los docentes tener que poner notas y

calificaciones. Según lo planteado por Perrenoud (2008), esto sería parte de la búsqueda de la escuela por construir jerarquías de excelencia entre los estudiantes, haciéndolos competir entre ellos mismos. Cabe destacar que, por otra parte, uno de los docentes le daría utilidad a la evaluación como un elemento que le permitiría, no solo monitorear los avances de los alumnos, sino que también **monitorear sus propias prácticas de enseñanza**, considerando como objeto de evaluación no sólo a los estudiantes, sino que también su propio quehacer.

Según estrategias de evaluación mencionadas por los docentes, se observa en ellas una tendencia hacia la vinculación de los estudiantes en el proceso, la cual se caracterizaría por el desarrollo de evaluaciones que puedan ser interesantes para los estudiantes. Cabe sumar que esta participación sería en cuanto a la ejecución de la evaluación y no con respecto a su diseño, manifestando por tanto, una tendencia general hacia la evaluación hétéroevaluativa por parte de los docentes.

En base a lo que mencionan los docentes, la tendencia general sobre la coherencia entre las concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura, con las concepciones y prácticas de la evaluación, se evidencia la existencia de **consistencia entre ambas**. En menor grado, también se aprecian docentes cuya cohesión entre concepciones y prácticas de enseñanza y evaluación sería parcial o nula. Si bien se aprecia una coherencia entre las prácticas de enseñanza y las estrategias de evaluación mencionadas, éstas se presentan como fenómenos separados dentro del quehacer pedagógico y no como dos partes de un solo fenómeno indivisible. A su vez, si bien los profesores participantes de la investigación logran evaluar las habilidades que se proponen desarrollar en sus estudiantes a través de las estrategias evaluativas puestas en juego, éstas no se desarrollarían en función de las habilidades enseñadas, sino que de la misma evaluación. La evaluación puede y debe ser un elemento que no solo brinde información sobre el avance en los aprendizajes de los estudiantes y posibilitar modificaciones en las prácticas docentes, sino que también puede ser considerada como una herramienta para la enseñanza de nuevos aprendizajes.

Es importante destacar que si bien en la generalidad de los casos la evaluación no está directamente en servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los docentes

demonstró una destacable consistencia en sus prácticas de enseñanza de la lectura incluyendo la evaluación de ésta como medio para alcanzar aprendizajes en los estudiantes. Esto nos muestra señales de que si hay docentes que fundan su hacer bajo concepciones sólidas en torno a las tendencias más constructivistas y actualizadas en lo referente a la didáctica de la lectura.

Otro elemento destacable, tiene relación con la actitud que toman los docentes frente a una de las dificultades más persistentes dentro de la práctica de la enseñanza de la lectura, como lo es la desmotivación de los estudiantes al leer. Se pudo evidenciar entre los docentes el interés por generar respuesta a esta dificultad, desplegando diversidad de estrategias y acciones en su práctica, para favorecer la motivación de los estudiantes ante la lectura. Al tener esta consideración, los docentes están haciéndose cargo de que las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje deben partir desde su propio hacer, alejándose de las actitudes docentes pasivas, las que no permiten mejoras ni cambios en la calidad de la educación. Este punto resulta sumamente relevante, dado a que nos enfrentamos a un cambio actitudinal que va más allá de los modelos de enseñanza y evaluación en los que se pueda posicionar a los docentes consultados, siendo un elemento mucho más complejo de cambiar y/o adquirir que una estrategia didáctica específica o que la adscripción a una corriente de pensamiento.

VI. Limitaciones del estudio e interrogantes

I. Limitaciones del estudio

1. Limitaciones que emanan de los investigadores:

Se reconocen como límites de la investigación, el haber realizado sólo una estrategia de recolección de información; la entrevista semi-estructurada. Si bien en un inicio de la investigación se esperaba poder realizar observaciones de clases de los docentes, como también el análisis de instrumentos de evaluación puestos a disposición por los mismos, se considera que la inexperiencia como investigadores jugó en contra, primero, en cuanto a la consideración de los tiempos para poder realizar todas las labores que hubiese conllevado aplicar las estrategias de recolección de información que fueron desestimadas y, segundo, en considerar otras formas de evidenciar esos elementos.

Por otro lado, la inexperiencia en el manejo de la metodología cualitativa incidió en la necesidad de un tiempo más prolongado de lo esperado para realizar el análisis de la información obtenida, lo cual atrasó los tiempos estipulados inicialmente para concluir el estudio.

2. Limitaciones del trabajo de campo:

Hubo ciertas dificultades para poder encontrar docentes que estuvieran dispuestos a participar en la investigación, teniendo, principalmente, dificultades para llegar a ponerse en contacto con profesores de lenguaje y comunicación de séptimo básico. Por otra parte, cuando se logró tener contacto con posibles participantes, se generaron ciertas dificultades de coordinación debido a la tardanza de muchos docentes en la confirmación de su participación en el estudio, lo cual muchas veces retrasó los avances de ésta.

II. Interrogantes de la investigación

La evaluación de la lectura en segundo ciclo, por ser un tema poco investigado, propone ciertas interrogantes. De la presente investigación se desprenden las siguientes propuestas de indagación:

Sería interesante poder complementar los hallazgos de este estudio en una próxima investigación con la constatación de las prácticas docentes a través de la observación directa de clases e instrumentos utilizados para evaluar la lectura.

También se abre la interrogante sobre qué prácticas de evaluación inclusiva/crítica favorecen el aprendizaje de distintas habilidades y dimensiones de la competencia lectora.

Aportaría generar conocimiento acerca de cuáles habilidades y dimensiones de la competencia lectora se ven más beneficiadas por la evaluación inclusiva/crítica y de qué manera.

VII. Referencias Bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Agencia de calidad de la Educación. (2014). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Santiago.
- Alonso, J. y. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-31, 5-19.
- Asorey, E. F. (2007). *Comunidad Escolar*. Obtenido de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/888/experi.html>
- Bernardo, J. (1985). *Como evaluar el aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Borafull, M., Otros. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En comprensión lectora, uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Grao.
- Cáceres, A., Donoso, P., Guzmán, J. (2012). *COMPRESIÓN LECTORA "Significados que le atribuyen las/los docentes al procesos de comprensión lectora en NB2" Tesis de grado*. Santiago: Universidad de Chile.
- Caldera de Briceño, R. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 15-38.
- Cansino, M., Mella, C, Sagredo, M. (2010). *Evaluación en el aula escolar nB1-nb2. Memoria de título*. Santiago: UMCE.
- Cansino, N., Mella, C., Sagredo, M. (1999). *EVALUACION*. SANTIAGO: PAIDOS.
- Casanova. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial Muralla S.A.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. España: Muralla.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Cisternas, T., Latorre, M. (2013). ¿Qué conocimientos tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora? Diferentes enfoques para una misma situación. *Cuadernos de Educación*(Nº53).
- Coll, C. y. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318-504.
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Barcelona: Signos.
- Condemarín, M., Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativa*. Santiago: MINEDUC.
- (2002). *CONocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. (2005). *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, 196 - 218.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontaine, L. (2008). La lectura en las escuelas que tenemos. *Puntos de referencia*.
- Gómez, J. (1998). *La evaluación en la E.S.O*. Madrid: Editorial CCS.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Lectura y Vida*.
- Jimenez, J. O. (s.f.). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa.
- LeCompte, M. (1995). *La investigación cualitativa*. . Obtenido de <http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV-DrErichar/investigacion-cualitativa.pdf>
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*(Nº4).
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela . *Lectura y Vida*.

- Lerner, D., Palacios, A. (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- MINEDUC. (2003). PISA 2000: Habilidades para el mundo de mañana. *Revista de Educación*, 13-23.
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares Lenguaje y Comunicación, 7mo Básico*. Chile.
- MINEDUC. (2012). *Programa de estudio Séptimo año básico*.
- MINEDUC. (2013). *Bases curriculares lengua y literatura, séptimo básico a segundo medio*.
- Morales, A. (s.f.). Obtenido de Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica (1) (2) : <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo3.pdf>
- NAEYC/IRA. (1998). *Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington DC.
- Neira, R. (2012). Concepciones y prácticas evaluativas de la comprensión lectora. *Extramuros*, 141-154.
- OCDE. (2000). *Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. España: Santillana.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*(Nº Extraordinario).
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: Usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. PREAL.

- Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en Lectura y Escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana. Tesis de Maestría*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Popham, J. (1980). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Prieto, M. G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 245-262.
- Ramo, Z. y. (1995). *La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica*. España: Editorial Escuela Española.
- Reyes, B. (s.f.). *Principios del enfoque evaluar para mejorar el aprendizaje*. Obtenido de <http://www.mineduc.cl/usuarios/octava/File/Principios%20de%20Enfoque%20Evaluar%20para%20Mejorar%20el%20Aprendizaje.pdf>
- Rincón, G. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.
- Sampieri, U. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Ediciones Mc Graw Hill.
- Santiago, A. C. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Investigación en la Escuela. N°20*. Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela*, 7-13.
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de educación*, 95-120.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*.
- Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de la evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*(N°4).

- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? En I. Solé, *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. M. (2000). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y vida*.
- Solé, I. M. (2000). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y Vida*, 6-15.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. En E. Treviño, H. Pedroza, G. Pérez, P. Ramírez, G. Ramos, & G. Treviño, *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, X-XI, 49-61.
- Zilberman, R. (1985). La lectura en la escuela. *lectura y vida*.

VIII. Anexos

ANEXO N°1: Carta de solicitud de participación en investigación



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Octubre, 2014

Estimado(a) Profesor (a):

Quisiéramos partir por presentarnos, somos estudiantes de quinto año de la carrera de Educación Diferencial con especialidad en Problemas del Aprendizaje, y nos encontramos realizando nuestra memoria de título, la cual busca conocer, comprender, rescatar y dar a conocer distintas prácticas docentes en torno a la lectura y su evaluación.

Para lograr los objetivos que nuestra tesis se propone necesitamos entrevistar a profesores de lenguaje y comunicación que se encuentren actualmente trabajando en séptimo básico.

Nuestra necesidad es poder concretar una entrevista con usted, a fin de poder conversar acerca de su experiencia en séptimos básicos. A razón de lo anterior, le solicitamos que, de aceptar dicha participación, se ponga en contacto con nosotros para poder definir una fecha en mutuo acuerdo.

Cabe manifestar que toda la información utilizada en el estudio será tratada de forma confidencial, lo que contempla la firma de un acuerdo que manifieste aquello.

Muy agradecidos de su atención e interés.

Saludos cordiales,

María Jesús Arcos

Michael Barrera

Paula Cortés

Contacto: michael.barrera.reyes@gmail.com

Celular: 56359560 (Paula Cortés)

ANEXO N°2: Consentimiento informado de participación en investigación



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación Departamento de Educación Diferencial

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por María Jesús Arcos, Michael Barrera y Paula Cortés, estudiantes de

V año de la carrera de Educación Diferencial especialidad en Problemas del Aprendizaje, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación. La meta de este estudio es conocer y relevar prácticas diversas en torno a la enseñanza y evaluación de la lectura en 7mo año de enseñanza básica.

Agradecemos de antemano su colaboración en el presente estudio, la cual se traduce a la participación en esta entrevista preliminar. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará en audio, de modo que posteriormente se puedan transcribir las ideas que usted haya expresado, manteniendo estricta fidelidad.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Además, la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si al momento de realizar la entrevista desea no responder a alguna de las preguntas tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

_____ Acepto participar voluntariamente en esta investigación,

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(En letra imprenta)

ANEXO N°3: Guión de entrevista

Guión de Entrevista

A - Rasgos distintivos de la entrevista:

Pregunta principal: Marcada con número

Pregunta alternativa: Marcada con letra cursiva

Pregunta de profundización: marcada con un punto y correlacionada numeralmente con pregunta principal.

B - Guión de entrevista:

Introducción: Queremos agradecerle por brindarnos su tiempo para esta entrevista, y por participar en esta investigación. Nuestra idea es que se sienta cómoda/o, podamos conversar y nos pueda contar acerca de su experiencia, específicamente sobre su trabajo con los estudiantes de 7º básico. Todo lo que usted pueda compartir con nosotros es de un gran valor. Es importante que se sienta en libertad de dar las respuestas que realmente sienta, ya que esta entrevista es de uso confidencial para la investigación y su identidad no será mencionada en ningún momento.

La idea es que podamos tener una conversación enfocada específicamente en el ámbito de la lectura y su evaluación, dado que son los temas que estamos abordando en nuestra investigación de tesis.

1 - Cuénteme, ¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases a 7ºs básicos?

2 - Considerando tu propia experiencia o la de otros colegas, ¿qué te parece el trabajo, en 7º?

¿Cómo es el trabajo en séptimo? ¿Qué te ha parecido en este tiempo?

3 - Con respecto al ámbito de la lectura, ¿Cómo ha sido el trabajo de esta área en 7mo básico? ¿Me podría contar algunas experiencias?

3.1 ¿Es muy distinto trabajar en 7º el ámbito de la lectura que en los cursos previos?

¿Y con respecto a otros cursos? ¿Se ven diferencias en el trabajo de la lectura? ¿Cuáles?

4 - ¿Qué aprendizajes espera lograr con el trabajo de la lectura con sus alumnos de 7º básico?

4.1 En torno a la lectura ¿Cuáles son los aprendizajes espera usted lograr el 7mo?

5 - ¿Qué le parece el programa de Lenguaje y Comunicación para 7º propuesto por el

MINEDUC?

5.1 - ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando los aprendizajes esperados propuestos por el Programa, en el área de lectura?

5.1.2 *¿Me podría contar con mayor detalle cómo trabaja los aprendizajes esperados propuestos por el Programa, en el área de lectura?*

5.2 - ¿Qué modificaciones propondría al programa en el eje de lectura?

6 - ¿A cuáles de los aprendizajes esperados, en el eje de lectura, le pone más énfasis en su enseñanza? ¿Por qué?

7 - En términos prácticos, además de los establecidos por el programa oficial ¿Usted se propone otros aprendizajes a lograr en el ámbito de la lectura? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Específicamente en el área de la enseñanza de la lectura ¿Se propone lograr algún otro aprendizaje distinto a los que propone el MINEDUC? ¿Cuáles? ¿Por qué los cree importantes?

8 - Tomando en consideración los mencionados anteriormente (enumerar) ¿Cómo trabaja esos aspectos? ¿Podría darme ejemplos?

9 - Cuénteme, generalmente ¿Cómo se da su trabajo de planificación para trabajar esos aprendizajes esperados de la lectura?

9.1 - ¿En qué momento lo hace?

9.2 ¿Lo hace sólo o con otros profesores?

10 - ¿Cuál es el valor que tú le das a la lectura, por qué es importante para ti como profesora de lenguaje en 7mo enseñarle a los niños?

11 - Siguiendo con la lectura, pero ahora enfocándonos en otra área, ¿Qué te parece el Simce en cuanto a lectura?

12 - Con respecto al material de trabajo, cuénteme sobre la selección de textos para trabajar la lectura con sus estudiantes.

12.1 ¿Quién selecciona los textos de trabajo?

¿Cuándo se hace la selección?

¿Este año estás ocupando los mismos que ocupaste el año pasado?

12.2 ¿Qué le parecen esos textos para trabajarlos con sus alumnos?

¿Y cómo te están funcionando estos?

12.3 ¿En qué medida esos textos le permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje?

13 - En términos de evaluación, ¿Cada cuánto cree usted que es mejor evaluar la lectura en sus alumnos?

“¿Qué significado tiene para ti la evaluación?”

13.1 ¿Qué es para ti la evaluación? ¿Me la podrías definir de alguna manera?

13.2 Y en términos de lo que te es posible, ¿cada cuánto evalúas la lectura?

14 - ¿De qué formas evalúa la lectura en 7mo? ¿Me podría dar ejemplos?

14.1 - ¿En qué se basa para tomar esas decisiones sobre la evaluación?

14.2 - ¿Y en qué momento del curso (termino cada tema, unidad, semestre, ciclo escolar) realiza esas evaluaciones?

14.3 ¿Qué haces con esas evaluaciones?"

15 - En su experiencia, ¿Cree que trabaja con un tipo específico de evaluación o bien va variando en las formas de evaluar?

16- Retomando lo que conversamos sobre los aprendizajes esperados (posiblemente, enumerar), ¿Cuál(es) le resulta(n) más difícil(es) de evaluar? ¿Por qué?

Se ha encontrado con dificultades se ha encontrado al tener que evaluar la Lectura?

17 - Tomando en cuenta todo lo conversado, ¿Considera relevante otro tipo de elementos o materiales para poder evaluar la lectura de los alumnos en 7° básico?

18- Entonces, redondeando parte de lo conversado ¿Te parece es importante evaluar? Principalmente ¿por qué?

19 - ¿Qué hace usted con los resultados de las evaluaciones? ¿Para qué los utilizas?

20- ¿En qué momento decides utilizar la evaluación como calificación? ¿Por qué en este momento?

21 - ¿Cree usted que este trabajo en 7° tiene posibilidades de evaluación distintas a las de otros niveles? ¿Por qué?

22 - Luego se propone poner al profesor entrevistado en la siguiente situación: Mostrarle 3 tarjetones, en cada uno hay una consigna distinta, de las cuales cada una representa discretamente a un modelo de procesamiento de la lectura. Se le pide que escoja la que lo represente con mayor cercanía (según su realidad, su trabajo como docente, etc). Luego, se le presenta otro set de tarjetas, las cuales contienen distintas dimensiones y elementos de la competencia/habilidad lectora y se le solicita que las ordene/ disponga/ según considere cuál es la más difícil, la más fácil, la que más se necesita, la que más le gusta y la que más posee en sus prácticas.

23 - ¿Cuál de los siguientes enunciados se acerca más a lo que usted considera tener mayor relevancia a la hora de trabajar la lectura? ¿Por qué?

A) El proceso de mediación para el desarrollo de la comprensión. B) La extracción exitosa del texto construye la comprensión

Alternativa: Aprender a leer el contenido del texto es comprender

C) Se comprende el texto en tanto se conozca previamente la estructura del lenguaje escrito.

24 - ¿Cuáles de estas habilidades que se encuentran en el listado son más relevantes para el trabajo con séptimo en base a la lectura?

Elementos de la competencia/habilidad lectora:

- Conocimientos previos
- Anticipación
- Identificar ideas fundamentales
- Extracción ideas implícitas
- Extracción ideas explícitas
- Velocidad lectora
- Dicción
- Entonación
- Seguridad

ANEXO N°4: Transcripción de entrevistas (Profesores 2 y 4)

Transcripción entrevista a-02

Fecha: 26-08-2014

Duración: 1:12:52

P: profesor/a

E: entrevistador

E: ¿Cuánto tiempo llevas haciendo clases en 7mo básico?

P: Este es mi segundo año, pero es el primero acá.

E: ¿Y dónde estudiante?

P: Primero estudié pedagogía en la Católica.

E: ¿Algún magíster?

P: Estudié la licenciatura en la Alberto Hurtado y luego el plan de formación pedagógica para licenciados.

E: Considerando tu propia experiencia o quizá la que hayas podido compartir con algunos colegas, ¿Qué te parece a grandes rasgos el trabajo con 7mo básico?

P: Difícil.

E: ¿Por qué?

P: Es entretenidamente difícil, porque son cabros que vienen en una etapa súper especial, vienen como cambiando hacia la adolescencia, vienen sin tener muy claro que quieren hacer. En marzo son muy de sextos y en mayo quieren ser de octavo, y en diciembre ya se creen primero medio, son chistosos, a mí me da mucha risa. Es una etapa súper emocional. Siempre la pedagogía tiene que ser creo yo de los vínculos, pero esta etapa en particular es súper vincular. Tienen dramas, es la parte en la que empiezan a pololear, pololean entre ellos, se arman los grupos de amigos entre los cursos, es como bien definitorio para el resto de la enseñanza media creo yo. Es una etapa bien intensa, séptimo y octavo también, bueno yo diría los tres años, incluyendo primero medio, pero séptimo es difícil porque siempre los grupos son muy diversos y hay que buscarles un interés común, que es difícil, porque naturalmente son muy reacios a concordar, a veces no tienen mucha estructura, todavía son muy concretos. Uno que trabaja con niños de media siempre va a ser más difícil, a no ser que estés especializado en 7mo básico, lo que no es mi caso. Te decía que es mi segundo año, y todavía uno tiene que hacer los ajustes, porque si haces clases en tercero, obviamente que en séptimo es mucho más concreto, tiene que ser mucho más preciso, más claro.

E: ¿Y con respecto al ámbito de la lectura específicamente, como ha sido el trabajo en esta área en 7mo básico? Si me pudieras contar alguna experiencia.

P: Yo el otro 7mo que tuve fue en un colegio súper distinto a este, entonces las experiencias han sido súper diferentes. En el otro colegio, que es subvencionado y que habían 47 alumnos en sala, de esos 47 alumnos 15 al menos tenían problemas evidentes de aprendizaje, que iban desde el déficit atencional hasta leves retardos intelectuales, que no eran reconocidos tampoco, o sea, a todos los niños se les trataba igual, porque no era un colegio de integración, entonces el apoderado aceptaba que sería con las mismas reglas. Algunos llevaban certificado que les dan los neurólogos para la evaluación diferenciada, pero la evaluación diferenciada en ese colegio era bajar la escala, nada más. Tampoco había tiempo, yo con todas las ganas que tenía de hacer adecuaciones tampoco lo logré, hice como dos o tres y después me comió la máquina. Ahí en ese lugar, la lectura yo intenté abordarla desde sus motivaciones, pero ellos estaban más interesados en las notas, entonces a mí me costó mucho tratar como de aunar o de ver criterios común en los niños para trabajar bien en lectura, pero ahí siento que se produjo esto de la máquina de hacer pruebas no más y de constatar lectura, porque al final no estaban leyendo, entonces yo trataba de motivarlos, de hacer actividades con eso, pero no funcionaba. Luego me fui entonces no tuve tiempo como de armar algo a nivel de colegio. El colegio tampoco estaba interesado, yo propuse varias veces un plan lector pero no tuve mucho eco, por eso me fui también. Acá en cambio, los cabros si están enganchados, no tanto con leer, pero si por lo que uno les pueda enseñar, entonces la lectura es más fácil de trabajar creo yo. Igual me ha sido difícil motivarlos, pero hay más herramientas para poder trabajar.

E: ¿Cómo cuáles?

P: Por ejemplo, no sé, hasta acá no hemos coordinado bien, pero si quisiéramos hacer –bueno vamos a hacer- una obra de teatro, vamos a coordinar varias áreas y vamos a leer teatro, Moliere, vamos a trabajar con una guía de aprendizaje en la lectura que viene en séptimo, y vamos a hacerlo de las tres áreas. En artes van hacer máscaras, en historia van hacer un trabajo que

todavía no definimos bien, y en lenguaje van a trabajar armando una obra de teatro que tiene que ver con Moliere, ojalá con una interpretación, que no sé bien como lo vamos a trabajar. Los séptimos son bien especiales, pero la ambición es que puedan interpretar. Acá hay libertad para hacerlo, yo puedo tomarme dos semanas sólo para trabajar esa lectura como parte del contenido, en otros colegios no, y eso está bueno, es algo que hemos querido aprovechar, y que ha sido particularmente difícil con éstos séptimos.

E: ¿Por qué?

P: Porque son diversos, muy diversos. Más allá de la diversidad que uno tiene siempre en las salas, está la declaración del colegio, la cual dice que hay que atender a la diversidad que ya existen de por sí, que uno sabe que son muchas y además los problemas de aprendizajes reconocidos y explícitos que tienen varios niños, y que son reconocidamente diferentes, y eso ha sido súper interesante y desafiante para poder enfrentarlos. Bueno y frente a eso, por ejemplo ahora he tratado de darles a elegir lecturas, lo que ha funcionado mucho mejor. Ellos han podido elegir, han podido leer y han podido exponer, ahí trabajamos oralidad también, lo cruzamos, ya que si no lo cruzábamos no había como trabajarlo con más sentido, porque usar solo el libro, leer por leer para ellos no tiene mucho sentido, sí tiene sentido para ellos por ejemplo los videojuegos, la televisión. Entonces, esa parte es como la compleja, ahora que hay espacio para darle sentido al aprendizaje, en realidad es agarrar lo diverso, lo que a mi me tiene con un gran desafío, hacer que ellos se interesen por lo que están leyendo, se interesen, tengan una motivación, más allá de la nota y más allá del leerse un libro, porque también hay varios que tienen ese fetiche de *me leí un libro de 500 páginas*, pero la experiencia de haberlo leído. Lo que a mi realmente me gustaría despertar y creo que es ambicioso a nivel general en la educación ahora, es el gusto por conocer historias nuevas y creo que ahí es que hay que apuntar.

E: Me interesa eso que me dijiste del trabajo que hacen con otras áreas, ¿Cómo se coordina ese trabajo?

P: Nosotros nos dividimos en comunidades y eso es muy útil. Tú te habrás dado cuenta de que el colegio es súper grande, entonces todos los profes que tienen la mayor cantidad de horas en un nivel, pertenece a la comunidad de ese nivel. Estamos agrupados en ciclos de pre básica, básica y media cada dos niveles, cada dos niveles hay una comunidad. Yo por ejemplo que tengo más horas en séptimo pertenezco a la comunidad de séptimo y octavo, esa comunidad tiene un nombre, tiene una sala, entonces en esa sala nos reunimos todos los profesores que le hacemos mayoritariamente a séptimo y octavo. Ahí nos vemos todos los días y conversamos, más de una vez alguien dice *estoy viendo no sé qué, ¿qué estás viendo tú?*. A uno de repente le tinca un cruce entonces uno va y lo habla, porque tienes al profe ahí mismo, o va a llegar ahí en algún momento del día o la semana y los vas a ver. Entonces uno coincide en los momentos libres, que son un poco mayores a los de otros colegios, hay mayor espacio.

E: Se da el espacio para coordinarse e integrar distintas áreas en función del aprendizaje.

P: Además hay reunión de comunidades todos los martes y jueves.

E: Hay algunos profes que dicen que el trabajo en séptimo es marcadamente distinto con respecto a años anteriores, y hay otros profes que dicen que el trabajo de la lectura en séptimo no es tan distinto. ¿Qué opinas tú al respecto?

P: No te puedo decir si es distinto o no, porque no tengo algo con qué, porque empecé el año pasado a trabajar con séptimo y en general llevo poco tiempo en media - 3 años - entonces no tengo un gran espectro con el cual moverme y decirte algo, pero si te podría decir en relación a lo que yo he escuchado de mis colegas que tienen más experiencia al respecto es que sí, son generaciones distintas, que tienen exigencias de lecturas diferentes, formas de leer distintas. Ahora el tema de los links, el Facebook, las redes sociales. No sé, no he leído tanto al respecto, sólo he visto pequeños abstract de Paper y cosas como muy pequeñas, pero sé que hay investigaciones al respecto, que hay formas de leer distintas, una estructuración cerebral diferente, planos cognitivos distintos de niños de séptimo básico y de todas las edades de hoy a los de diez años atrás, cinco años atrás. La forma que yo tengo de entender ya es diferente, y tanta diferencia con ellos no tengo, no sé serán 20 años, pero eso es poco. Yo creo que hay formas de comprender distintas, y uno como profe tiene que aprender. Por eso en ese sentido creo que sí, son diferentes en la forma como entienden la lectura y como le dan sentido a las cosas, porque además son mucho más estimulados, creo que ellos por naturaleza son así. El desafío está en pensar hasta qué punto es imprescindible que lean libros largos, o hasta qué punto es imprescindible que desarrollen el gusto por conocer, independiente si es largo o si es corto, si es clásico o no, etc.

E: Si pudieras enumerar y describir, ¿Qué cosas crees tú son importantes que aprendan tus alumnos de séptimo básico en torno a la lectura?

P: Que pueden usarla para comunicarse, que es una herramienta de conocimiento y de goce también. Esa es como la ambición de la mayoría de los profes de lenguaje, el poder mostrarles que leyendo también hay un goce, que no es necesariamente un estatus, ya que a veces los enanos se jactan hartos de las 500 páginas que leyeron, como te decía antes, no lo pasan tan bien leyendo, pero como quieren decir que se leyeron eso lo hacen igual. Que tengan acceso también, que a partir de la lectura puedan conocer distintas realidades, en el fondo que sea una herramienta más de exploración, porque las cosas que pueden leer tanto de ficción como de no ficción son tan variadas como la realidad misma, y creo que es tan enriquecedor que se acerquen a eso. Pensé en cosas como la ortografía cuando me preguntaste recién, pero creo que eso se incluye en esta idea de que tiene que ser una herramienta, no un cacho, no algo alejado, algo a lo que ellos puedan acceder cuando quieran. Eso es lo que a mí más me interesa, porque si gozan o no gozan haciéndolo, es un camino que deben hacer ellos, y que uno debiera tratar de conducir como profe. Que sepan que tienen variedades y que pueden administrar esas variedades, por eso uno insiste tanto en que lean diferentes cosas, no solamente los best sellers que a ellos les gustan, que los relacionen, que si van a leer best sellers sepan que eso viene de otro lugar, que hay inter textos, que tienen que ver con épocas diferentes y que lo vayan vinculando a su entorno y a su experiencia, pero que entiendan que la lectura es un medio.

E: Me dices que llevas poco tiempo haciendo clases en séptimo, pero si consideramos el programa que plantea el Mineduc en este nivel, específicamente en el eje de lectura, ya sea de manera positiva o negativa, ¿Qué aspectos te llaman más la atención?

P: El énfasis que hacen en las narraciones y en las partes técnicas. Yo todavía no entiendo, o sea, puedo entender que si uno ve espacio en un grupo para hablarles de tipos de narradores, o de tipos de espacio, o de cosas que son más técnicas cuando uno va hablar de narrativa, lo que no te sirve necesariamente con los nombres y apellidos que se exigen enseñar para describir algo que

uno leyó, o para dar cuenta de alguna experiencia de lectura, bueno dije lo mismo, pero eso todavía no me queda bien claro. Porque hay que enseñarles narrador omnisciente... o sea, estoy de acuerdo en que hay que verlo, hay que enseñarlo, tenemos que hablar de eso, porque son perspectivas de la realidad, lo podemos vincular con la forma en que ellos entienden todo lo que hacen, pero la necesidad del tecnicismo a mí todavía no me calza.

E: ¿Y la importancia que se le da a esos elementos también genera lo mismo?

P: Sí, por ejemplo el SIMCE, pregunta en octavo básico con respecto al narrador omnisciente, pregunta por los tipos de mundo, más que describa o, da cuenta tú de lo que hay aquí, hace preguntas por categorías, y eso yo lo encuentro malo, porque para mí es más valioso que un cabro sepa describir o hacerme ver cómo está contada la historia, o él contar una historia desde la perspectiva que lo se le antoje, más que me diga *el narrador omnisciente es el narrador que sabe todo, porque está desde fuera, en tercera persona, blablablá*, a mí me sirve mucho más lo otro. Entiendo que las categorías sirven para ordenar, pero que se exija me parece un poco absurdo.

E: ¿Y habrá algo positivo?

P: Positivo sí, algo bonito que hay en los últimos programas que hicieron, y ahí no estoy pensando en la última actualización, sino que en el programa, no en el plan curricular del 2013, que hicieron en Enero, y es que integraron –igual se traduce a nivel de colegio algo más técnico- los ámbitos de gramática y ortografía como herramienta, y los aprendizajes esperados están exigidos como habilidades para entender cosas, o para expresar cosas, no como *recítemelo en tiempo pasado o en tan modo*. Ahora te dice como *sabe utilizar los verbos*, y para leer lo mismo *sabe identificar las palabras que*. No es como *se aprende este listado de palabras*, porque así eran antes los programas, venían con un anexo de un listado de palabras que se tenían que aprender los niños. Está más orientado a las habilidades, y eso es súper bueno, lo aplaudo. Aplaudivo también el hecho de que en el género narrativo por ejemplo, hay énfasis en las narraciones, lo que está bien relacionado con los aprendizajes esperados, tiene más sentido y coherencia. Pasaba que antes los textos eran bastante incoherentes con respecto a los aprendizajes esperados. Están más coordinadas unas cosas con otras. Las lecturas son más entretenidas, más atractivas. Uno puede moverse también desde autores que propone el ministerio a otros que se parecen, hay más marco para poder actuar en función de los aprendizajes. Pero todavía creo que falta un trabajo con las lecturas dramáticas y líricas, como que lo narrativo siempre es lo más fácil y lo más desarrollado a nivel de planes y programas, pero con los otros tipos de textos falta.

E: Claro, no se les da un énfasis tan grande como en la narrativa.

P: Yo creo que no, por eso te decía que estoy hablando hasta la actualización, porque en la actualización si vienen cosas de lírica y de dramática, y son hartas cosas. Vienen separado por temas, lo que también es interesante, porque te abre la posibilidad, o sea, me imagino que el ministerio aunque aparezca, no creo que sean obligatorios los temas que ellos proponen. Yo lo veo como un modelo que uno puede seguir, puedo poner otros temas, pero bajo la idea de agrupar por temáticas para que los cabros se puedan interesar más, y agrupar las unidades como por núcleo, valga la redundancia, temático.

E: Y trabajando los elementos positivos que me mencionas del programa, ¿Me podrías contar alguna experiencia significativa trabajando dichos elementos?

P: Lo que hicimos a principio de año fue lindo igual, porque trabajamos con una guía de aprendizaje. Primero vimos la narración no desde los tipos de narrador, ni de los mundos de ficción, sino que desde ellos mismos, de lo más cercano. Entonces vimos los géneros del Yo, vimos la biografía, el diario de vida, y parece que diario de viaje también. El tema es que leímos la biografía de un personaje, no recuerdo su nombre, pero es una escritora. Trabajamos la guía con ese texto y para los niños fue súper significativo, fuimos conversando, era un texto largo, como de dos páginas y media, lo que para un curso de 20 niños que aún estaban muy concretos, que venían de sexto, acostumbrados a otro tipo de dinámicas, porque ellos en sexto tienen un espacio con alfombras, trabajan en círculo, en el suelo, etc., fue muy interesante. Era el relato de una escritora que era sorda, ciega y muda cuando nació, y la fueron estimulando y fue aprendiendo, entonces escribe su vida, lo que a los niños les gustó. Entonces lo que hicimos con eso fue que ellos hicieran su propio diario de lectura y empezar a abrir desde ahí la idea de narrar y fue muy bonito, porque antes no se me había ocurrido como empezar a ver las narraciones o hacerlos leer otras cosas desde esa perspectiva.

E: ¿Y qué hace resaltar esa experiencia para que sea significativa para ti?

P: Los vi enganchados, los vi motivados. Después me pasó con las otras lecturas que se fueron bajando, porque tuvieron muchos de ellos problemas para leer y empezó a perder rating el tener el libro leído, entonces no traían el libro leído y comenzaron a desmotivarse. Aunque leíamos en clase, aunque yo trataba de entretenerles con imágenes o pequeñas cosas para estimular a que leyeran, cada vez tenía menos niños leyendo para las pruebas y trabajos, entonces lo que hice fue hacerlos elegir y exponer sobre eso, lo que sí subió el nivel lector, ya que se interesaron, buscaron libros que ellos querían y expusieron.

E: Retomando los elementos que crees importante que aprendan los estudiantes en torno a la lectura en séptimo básico, y si quieres agregar algo más que se te ocurra ahora genial. ¿Cómo trabajas esos aspectos? ¿Podrías darme algún ejemplo?

P: Te puedo decir estrategias que he intentado, pero pocas de ellas han sido exitosas, pero sigo intentándolo. En un comienzo tratamos de investigar, de que ellos se metieran a un computador y buscaran temas de su interés, vieran autores específicos, pero no funcionó tanto porque aún estaban con el tema de la autonomía poco desarrollada, entonces tuvimos que volver a la sala a hacer cosas más estructuradas. Yo creo que recién pudimos dar un paso hacia lo que yo quiero enseñarles con la lectura optativa, por eso me gustaría mantenerlo. Ahora toca una lectura de Moliere, y tenemos todo un trabajo con artes, historia, la obra que iremos a ver la otra semana. Entonces, ahí ya no hay mucha posibilidad de opción, pero las lecturas que vienen, ahí si yo creo que les voy dar por lo menos una gama de libros para que elijan, porque la motivación les sube cuando eligen ellos. Trato de darle énfasis a la opción, salvo lo que estoy haciendo justamente ahora que es lo de Moliere.

E: Y esas estrategias que has intentado pero no han funcionado, ¿Por qué crees que ha pasado?

P: Ha sido un tema de estructura, necesitan más márgenes de los que yo les daba. He tenido que hacerlos en el camino porque ellos vieron que no los tenían. Por ejemplo, la primera lectura de este año se llamaba “El curioso incidente del perro de media noche”. Trata de un niño que tiene asperger y matan al perro de la vecina, entonces él trata de buscar quién mató al perro de la vecina, y en el camino se da cuenta de que su mamá que se suponía estaba muerta no lo está, está viva y lo dejó cuando era chico porque no lo soportó y tuvo como problemas con el papá al respecto. Ese libro con lo que habíamos trabajado en clases que fue bonito respecto a esta otra autora que te decía que tenía problemas, no lo leyeron todos, entonces ahí me sorprendí, yo pensé que iban a enganchar más. Los que lo leyeron a muchos les gustó, pero igual algo pasó que no llegaron a leerlo, varios y no era un libro difícil de leer, tenía hartas páginas, como 230, algo así, pero no era difícil de leer. Lo mismo pasó con el “Yo, robot”, una compilación de cuentos que trabajamos en clases, leímos pedacitos, les traje imágenes, hablamos sobre el autor, y no se lo leyeron, o sea, se lo leyeron poquitos.

E: ¿Y por qué se dará eso?

P: Lo que yo fui viendo era porque ellos están con la idea de que las lecturas son fomes, entonces no le dan la oportunidad a los libros, no todos los niños por supuesto, hay algunos que sí lo disfrutaron, pero no todos quisieron, por eso yo les abrí la opción y estuvimos como un mes entero trabajando el tema del libro, porque aproveché también de trabajar el tema de la oralidad y otras cosas de contenido para cruzarlos con el libro, orientado a que ellos se relajaran y que no tuvieran esa imposición desde afuera, que al final es como un rechazo automático que tienen.

Entonces lo que no me ha funcionado es tratar de incentivarlos con cosas como externas, como imágenes o cosas que yo traía. Lo que sí me ha funcionado es que ellos traigan cosas que a ellos les parecen, o que ellos me hagan las relaciones o que ellos escojan.

P: Ahora, redondeando este bloque de preguntas con respecto a la lectura, ¿Por qué crees tú es importante trabajar la lectura?

Porque no tienen herramientas para aprender a leer solos, en su cotidianeidad, y con el capital enorme cultural que tienen igual no tienen herramientas como para acceder a la gama de lectura que podrían tener si uno les enseña, y eso obviamente se hace mucho más importante en los niveles que tienen un capital cultural más bajo. Estos niños tienen la ventaja de que van a una librería y le dicen a la mamá “mamá ese libro” y se los compran, pero igual no llegan ahí, pese a tener la posibilidad.

E: Con respecto al material de trabajo para trabajar la lectura, quisiera saber sobre la selección de textos, por ejemplo ¿Quién selecciona los textos que tienes que trabajar de manera obligatoria?

P: Un equipo de profes. Se van heredando las lecturas de un año para otro. Yo lo que hice este año fue retomar el trabajo que había hecho el año pasado el equipo anterior y, al menos para el primer semestre tomé las mismas lecturas, por un tema de que yo no conocía a los cursos, no sabía lo que les podía interesar, entonces dije okey, estos libros me parecen bien para séptimo a nivel general, y si funcionaron bien el año pasado trabajo también con ellos.

Tuve reacciones de todo tipo, porque por ejemplo, con el “Yo, Robot”, que tenía como 300 páginas, los apoderados de abanderaron con los niños en decir que era un texto muy largo, muy difícil, diciendo que sus niños no estaban preparados. Entonces ahí el trabajo tuve que hacerlo de nuevo, tomándome unas clases para hacerlo. O sea, sin querer, o por fuerza mayor he hecho lo que en realidad debe hacerse con la lectura, que es agarrar la lectura y que sea el pilar de la unidad, que esté siempre metida entre medio, porque si no, para ellos no va a tener sentido.

E: ¿Cuándo se hace esa selección?

P: Me imagino que al final del año se revisa, pero yo ahí no estaba en ese proceso. Llegué en marzo a trabajar, entonces ahí volví a tener reuniones con mi área y volvimos a establecer los textos del año pasado. Yo ahora he hecho algunos cambios, como esta lectura optativa. Ahora con las que se vienen también voy hacer cambios en los dosieres que vienen, como la lírica.

E: Ya me respondiste qué le ha parecido a los estudiantes esos textos.

P: Claro, no les gustaron. O sea, no a todos, porque creo que en parte pasa por mi comprensión del curso también, yo no se lo atribuiría todo a los niños, pero creo que es un proceso por lo menos en mí necesario, porque de verdad que es difícil conocer, cuando tienes de forma explícita reconocida tanta diferencia, es difícil acercarte de una manera en que realmente pueda ser inclusiva para todos. Uno se pone más ambicioso también, eso me di cuenta en el primer semestre. Mi ambición era que todos se engancharan con el libro y quizás no tenía que ir para allá, tenía que ir más al interés por leer, quizás la lectura optativa tuvo que haber sido antes, o tuvimos que haber hecho un trabajo diferente, no sé, ahí las posibilidades son millones. Por ejemplo, cosas como hacer un catálogo en relación a las lecturas es interesante, sobre todo para los séptimos básicos que son más concretos todavía. Los enanos tienen hartos problemas para elegir también, porque hay unos que tienen súper claro lo que quieren leer, como “Los juegos del hambre”, o “Crónicas de Narnia” los más infantiles, pero hay otros que no tienen ni idea, y agarran el primer libro que encuentran y al final el objetivo igual no se cumple. Entonces, una de las cosas que yo he recogido de esa experiencia es hacerles un catálogo bien, yo creo que eso haré para una próxima lectura optativa, que ellos puedan elegir y yo pasarles la gama de libros, que no sea tan abierta, porque se pierden, se ponen muy ambiciosos, muy exigentes.

E: Y con respecto a los aprendizajes que me mencionaste previamente que te interesaba lograr con los estudiantes, ¿En qué medida esos textos que has trabajado te permiten alcanzar esos objetivos de aprendizaje?

P: Yo creo que cualquier texto puede alcanzarlos, depende de cómo lo trabajes.

E: Mira, yo te quería preguntar, en términos de evaluación ¿Cada cuánto crees tú que es mejor evaluar la lectura en tus alumnos?

P: Yo creo que semanal, porque nosotros hacemos una evaluación mensual, pero igual uno tiene que ir evaluando el proceso de cómo va la lectura entremedio. Sino los niños, o se pierden o se desencantan, entonces tiene que haber un proceso de enganche primero, evaluar si esto funcionó, ver si empezaron a leer; luego hacer actividades en la clase integradas a la lectura para ver cómo va, si están entendiendo o no, si hay alguna duda y luego lo final es el producto que tú le haces hacer: el trabajo, la exposición o la prueba.

E: ¿Todo eso siempre vinculado a la lectura complementaria mensual, o con otro tipo de lecturas también evalúas la lectura?

P: Sí, trabajamos con guías de aprendizaje también. En la guía siempre va una lectura no literaria que tiene que ver con el contenido, y hay otra lectura que tiene que ver con la demostración del contenido. En este caso estamos viendo género dramático entonces la lectura mensual es de Moliere y, además, estamos leyendo otras obras de moliere en las guías de aprendizaje. Además estamos leyendo biografías de moliere que son textos no literarios. Si se entiende o no se entiende, o qué estrategias tienen ellos para entender un texto tan desmotivante, aparentemente, como la biografía de un adulto de hace mil años atrás, uno lo va viendo en el camino, en la clase. Ahí voy viendo si ellos enganchan o no enganchan, y qué cosas puedes hacer tú para que ellos enganchen ahí.

E: O sea, de alguna manera estás monitoreando con bastante frecuencia.

P: Yo creo que todo el mundo lo hace así aunque no lo declare. Porque si no, ¿cómo te das cuenta de cómo elaborar tus pruebas? Al final, si uno hace una prueba, también necesita habilidades de comprensión lectora que se dan por hechas... ¿y si hay alguien que no tiene esas habilidades, cómo le pides que infiera algo de lo que sea, si no tiene la estrategia para hacerlo?

E: Me parece interesante lo que me dices porque de alguna manera me estás diciendo, que no solamente tú evalúas con esta prueba final, sino que tú utilizas criterios de evaluación para poder construir otras evaluaciones, entonces cuéntame qué significa para ti la evaluación, este concepto, ¿Cómo lo ves?

P: Lo veo como un indicador. O sea, evaluar siempre tiene que ser como un ver información y una oportunidad para atacar aquellos lugares que no estén cubiertos, donde falte poner ojo. Lo veo así, como un instrumento más que un fin. Y creo que tiene que ver también con distintos procesos, no solo con lo sumativo y el producto final, sino también con el tema diagnóstico y el tema proceso.

E: Lamentablemente hay profesores que están súper encasillados con el tema sumativo y del producto final, ¿Cómo llegaste tú a elaborar esta concepción que tienes acerca de la evaluación?

P: Tuve la oportunidad de tener gente con la que hablarlo. En la universidad te enseñan ciertos conceptos que se acercan a eso, porque este concepto de evaluación como proceso más que como fin está hace rato dando vuelta en el tema del currículum nacional y en el tema de pedagogía. Yo donde estudié sí me lo presentaron así, y sí he tenido la posibilidad, y una de ellas fue en este colegio, de volver a preguntarse sobre qué es evaluar, cuándo se evalúa, cuándo se califica, porque evaluar y calificar no van siempre de la mano, o no deben ir siempre de la mano, pero a veces sí. Porque hay contextos en que los niños necesitan el estímulo, porque están acostumbrados a eso y uno no puede desechar esa realidad tampoco, y tienes que atarlo a una

calificación. Ahí hay procesos en los que se puede no y que los niños participan igual. No lo haces, pero evalúas igual, y los haces generar un trabajo igual y ellos no sienten que han perdido su tiempo.

E: ¿Y tú sientes que el colegio como que te ha dado la mano en poder evaluar de esa manera?

P: Sí, porque abren un espacio gigantesco para eso. Si entienden la evaluación así, te permiten mezclar las metodologías con los tipos de evaluación que tú consideres pertinentes.

E: ¿Y qué tan beneficioso, en función de tu trabajo pedagógico, crees que ha sido esa dada de mano de parte del colegio?

P: Que uno tiene más libertad, puedes moverte con un mayor rango. En los otros contextos uno igual se las arregla. Uno igual está evaluando todo el tiempo, porque por ejemplo en otros contextos lo que uno hace son controles de lectura antes del trabajo de lectura, y de ese control uno claramente busca recuperar información de la lectura y constatar que leyeron. Acá es más agradable poder explicitarlo y hacerlo parte de tu planificación, es más ordenado, uno lo tiene más claro. Pero los otros igual lo hacen, más sobre la marcha. Además, en otros contextos son más alumnos por sala entonces ahí tienes otra dificultad para agarrar la evaluación sin que sea calificada, y que a la vez sea ordenada a modo de saber lo que se está evaluando cuando evalúa.

E: Volviendo a lo primero que me dijiste. Yo te pregunté cada cuanto crees tú que es ideal evaluar la lectura, tú me dijiste 1 vez a la semana ¿Se te hace posible con tus planificaciones?

P: Sí, o sea yo la lectura que evalúo con más énfasis es la mensual, porque en el fondo chequeo si eso a siendo entendido, si se va relacionando, si yo puedo hacer algo para relacionarlo con las clases y mezclarlo con los contenidos. De hecho, las lecturas están programadas para que se vinculen con los contenidos. Es más fácil de agarrar, como una gran cosa. Por supuesto que uno evalúa todo, si uno como profe está todo el tiempo chequeando que las cosas se construyan, que se den las instancias que uno planifica para generar ciertos aprendizajes, y todos esos aprendizajes siempre van a implicar una lectura. Yo necesito que esa lectura se entienda, aunque sea pequeña, aunque sea para motivarlos, para profundizar algo, pero mi eje por lo menos ahora, y este semestre especialmente, es la lectura mensual. Ahí yo trabajo con mayor propiedad las habilidades de comprensión lectora.

E: ¿Es el factor tiempo uno relevante, o es el tipo de lectura?

P: En mi caso tiene que ver con un factor de adecuación, con la forma de trabajar acá, pero sí con tiempo también.

E: Entonces pensando en la lectura, ¿me puedes describir como son las evaluaciones que realizas con los alumnos?

P: Hago evaluaciones (Inaudible 0:08:25), que tienen que ver con las tres competencias básicas de la lectura de extraer información -si es implícita o es explícita-, con interpretar y con evaluar, y tiene que ver también con transformaciones de eso o con pequeñas traducciones. Con séptimo especialmente he tenido estrategias más que se apeguen a lo textual, porque me di cuenta que eran concretos y no tienen mucha estructura, y necesitaban como un molde para poder ellos después empezar a interpretar o describir situaciones. Entonces, empezamos a trabajar por medio de dibujos, conversaciones en clases, por medio de proyectos, o ir mezclando lo que ellos iban

leyendo con actividades de clases, películas y al final se ha traducido a trabajos pero que son súper parecidos a pruebas. Por ejemplo ahora los hice exponer sobre un libro que ellos tuvieran que elegir y como les contaba antes, yo noté que no estaban tan motivados con la lectura que les proponíamos sólo porque se les proponía. Entonces, yo dije *Ya ok, veamos con uno que elijan ellos*. Ellos estuvieron haciendo un diario de lectura, donde iban contando lo que pasaba en el libro a medida de que iban leyendo, con un mínimo de 5 entradas, y tenían que poner a la vez qué les había parecido. Eso tenía una calificación, luego venía la parte de la exposición que se presentaban al curso y exponían. Eso es una forma así novedosa, pero también es súper literal, no exige grandes habilidades de comprensión o desarrollar grandes interpretaciones, sí durante las exposiciones trabajamos las interpretaciones de sus libros. Trabajamos como que ellos armaran su exposición y en ese camino yo pude ir revisándolos como por grupitos, y eso salió relativamente bien. Entonces el trabajo que hice con ellos, también se pareció mucho al dar cuenta de lo que leí, y al tratar de interpretar desde ahí. Eso y las pruebas. Esas son las formas de evaluar, con este séptimo en particular. Atendiendo a la necesidad de complejizar cada vez más, pero partiendo de lo básico en términos de exigencia lectora. Hasta acá los había evaluado en pruebas de hecho, porque a mí me fue muy difícil como tratar de agarrar, porque les pedía *si tu estuvieras en una situación...* y no podían ponerse en la situación. Entonces si no tenían la capacidad de abstraer, todavía bien, tenía que ponerles preguntas más básicas. Entonces, les puse preguntas más básicas y me tiré a lo fome, entonces se me desmotivaron. Busqué otra forma de hacer las preguntas y al final terminé como en esto de que eligieran el texto y ahora con lo que te estaba comentando, con la lectura de la obra dramática vamos a ir a ver una obra de moliere, estamos viendo con las guías en clases otros textos de obras de moliere, y ellos van a tener que hacer algo con respecto a eso, todavía no me queda claro qué.

E: Y esa evaluación que tú vas trabajando a lo largo del mes, la evalúas de manera formativa o sumativa? O sea, ¿Producto final o los vas evaluando el proceso? Porque igual los vas viendo, y los vas acompañando me cuentas, pero ¿Vas evaluando también en el proceso?

P: ¿Te refieres a calificación?

E: Sí.

P: Hay una nota para la guía, hay una nota de trabajo en clases y hay una nota de producto final que ellos tienen y las otras son acumulativas.

E: Independiente de las adecuaciones que estás haciendo con este curso en particular, ¿Tú sientes que con los años tu manera de evalúa la lectura ha cambiado?

P: Es que he estado en contextos súper diferentes, y no siempre he tenido séptimos. Esta es la segunda vez que tengo séptimo, entonces no podría hablarte de un gran cambio, salvo ahora que me estoy planteando hacer otras cosas con ellos, porque tengo el espacio. Antes también era sobre la marcha y con muchos cursos, muchos niños por curso, muchas cosas que corregir, plazos que cumplir, porque eran otros contextos subvencionados o municipales.

E: Nos podría decir que el elemento principal son los años de experiencia, sino como las posibilidades que el contexto ofrece.

P: En este momento sí, porque además, como contaba antes yo estoy partiendo. Este es mi tercer año de profe y es mi segundo con séptimo, entonces tampoco, o sea, yo sí creo que tengo una postura mucho más abierta de lo que es leer, enseñar a leer y aprender con ellos a como leen ellos para poder enseñarles otra cosa, si ha cambiado con mi experiencia, pero no te podría marcar momentos específicos de cuándo ni cómo, porque llevo poco.

E: En algún momento en la conversación anterior, ustedes hablaron acerca de qué cosas era importante enseñar en la lectura, de los aprendizajes importantes a lograr en la lectura. Particularmente en séptimo - yo no sé cuáles comentaste anteriormente- si tú puedes pensar en esos aprendizajes esperado que tu estas vislumbrando para tus chicos del séptimo, me gustaría saber cuáles te resultan más difíciles de evaluar.

P: (Inaudible 0:22:05) y creo que a todos nos puede pasar un poco, es el avance de ellos, con respecto a ellos mismos. Porque uno puede decir *Ya ok, está infiriendo*, pero quizás está infiriendo de una forma mucho más compleja que antes, o de misma manera que infería antes. Entonces necesito algún indicador, eso como que me ha costado medir, como a nivel más individual me resulta poco medible.

E: ¿Por qué razón?

P: Porque es difícil tener en la mira a cada uno, y la diversidad que hay en una sala es gigantesca. Y no solamente en un lugar como este se reconoce esa diversidad, en todos lados es súper distinto. Claro yo puedo decir *El séptimo A está en un nivel inferencial*, pero hay algunos que están en un nivel súper básico y hay algunos que están pasándose a la interpretación, y eso está difícil de abordar. Mi ambición es que algún día sea capaz de abordar, no a todos, pero un espectro de mas diversidades en relación de medir la lectura y cualquier cosa. Y con respecto a los aprendizajes que son más importantes, yo le decía a Michael que en el fondo yo esperaba, que al margen de los aprendizajes definidos por el ministerio de educación para la lectura, que se priorice la lectura como un instrumento, pero no como un cacho o algo accesorio. Es ilusorio igual porque ellos pasan leyendo todo el día, no textos de este tipo pero igual pasan todo el día en facebook, en whatsapp ¿me entiendes? Que sean capaces de integrar la lectura como un gran recurso para vivir. Si es literatura, para gozar y para imaginar, y si es no literario para entender otras realidades, pero que lo tengan ahí como un recurso presente, como gran gran objetivo creo yo que tiene que ver con desarrollar competencia lectora y claro, es difícil de medir en tanto uno quisiera tener un recuento de cada uno o de cada grupo.

E: Porque finalmente el recuento que se lleva son las calificaciones, no hay espacios como para poder ir escribiendo lo que vas viendo.

P: Sí, quizás espacios más formativos, que son como reuniones de área, pero eso se da cada... No sé. Hay reuniones de área y reuniones de comunidad, donde uno puede dar cuenta y puede incluso compartir con otros colegas de la misma comunidad cómo van los alumnos con respecto a un aprendizaje específico, que a veces se cruza con historia o con biología... En el caso de la competencia lectora se cruza con todo.

E: ¿Te has encontrado con alguna otra dificultad a la hora de tener que evaluar la lectura?

P: Las motivaciones, cada vez es más difíciles de evaluar en la lectura. Uno no sabe qué está evaluando, si está evaluando que no se motivó o que no sabe leer. Hay cabros que (Inaudible

0:27:07) ellos mismos, que falta mucho. Que leen 900 páginas en un rato, pero entendieron porque estaba en un lenguaje súper claro, si yo les pongo algo en el que tengan que inferir o interpretar más quizás no vayan a entender tanto, ¿o sí?... No sé.

Eso también me pasa con los libros, porque si los hago elegir, ellos escogen libros que son de lenguaje más básico, están suficiente motivados y eso basta para que puedan leer y se cumpla el objetivo de que se apropien de un recurso, pero al mismo tiempo no sé si pueden leer otras cosas también, entonces ahí me topa... Ahí no sé. Las motivaciones... La idea es motivarlos con la lectura si no (0:27:54) de donde pueden agarrar ciertos niveles de lectura para evaluar si pueden leer esos niveles o no, y motivarlos con eso, pero eso también es difícil, a mí personalmente también me ha costado hartito.

E: ¿Qué elementos o materiales tú crees que son importantes para poder evaluar la lectura de los chicos de séptimo?

P: materiales...

E: O elementos, como el tiempo, posibilidades.

P: Sí, yo creo que tiempo en la planificación como espacio, y... Estoy pensando si el cuaderno es relevante para leer o no, como en las actividades que hacen, pero no. No yo creo que tiempo, disposición, el libro -como objeto- es importante.

E: ¿Y el libro lo pueden conseguir acá?

P: Sí. No siempre porque nunca van a haber 27 copias, pero sí. Acá hay algunas copias de lo que ellos buscan. Ellos tienen igual, la mayoría tiene la condición económica para poder adquirirlo, y yo se los trate de exigir. Aquellos que tengan problemas, me hablan por interno o por correo, pero sí porque es importante de repente agarrar el libro en la clase, leer un poquito. Si alguien tiene alguna duda leer ese pedazo y que todos saquemos el libro. Ojalá ponernos de acuerdo con las editoriales, ahora por ejemplo con moliere yo les hinché hartito con que fuera la zigzag, no porque sea especialmente buena, sino porque es accesible, es más o menos económica, tiene lo central y todos pueden acceder... O sea creo que nadie no podría encontrar la zigzag, y podemos usarla en clases.

E: Me hablabas de la evaluación para calificar, ¿Esa la haces siempre al final?

P: Es que calificaciones que son acumulativas, y que si bien también tienen la connotación de calificación porque se van promediar con otras notas y van a terminar traducidas a un número igual, están mezcladas con otras instancias, no sólo con lectura.

E: En la planificación de la unidad, ¿en qué momento las pones?

P: En las evaluaciones. Al lado en la columna de evaluación tú pones, esta unidad se va a evaluar con una exposición, diario de lectura.

E: Me refiero como en tiempo, como por ejemplo si te van quedando en distintos momentos, o las vas poniendo más al final de la unidad, o más al principio, las distintas instancias de calificación.

P: No, se van repartiendo. Las acumulativas son a lo largo de toda la unidad, obviamente son a través. Son casi clase a clase. En cambio las sumativas generalmente son al final, y a veces les he

hecho evaluaciones diagnósticas como que hagan algo sin que yo les haya enseñado a hacer ese algo todavía.

E: Te quería preguntar, mirando estas como distintas consignas, cuál de las siguientes se acerca a lo que tú consideras tiene mayor relevancia a la hora de trabajar la lectura.

P: ¿La estructura del lenguaje en qué sentido?

E: Como por ejemplo entender no sólo la estructura de cada texto literario, sino también entender la estructura gramatical como para poder comprender, como que conozcan previamente, que sean capaces de comprender oraciones complejas, a eso se refiere, como gramatical, como de la estructura de los textos.

P: (Mira las fichas mientras piensa) Sí es que esto también es importante (1) pero esto del 3, yo creo que generalmente es de forma conjunta. Como que si vas a leer una noticia y antes de decirles que es una noticia, se trabaja con ellos qué les llama la atención, a qué se parece, si dicen noticia ¿cómo saben? ¿Cómo la reconozco?

E: ¿Entonces parece que la mediación es como el factor más relevante?

P: Sí, y es más complejo. Si porque al final de eso se trata. Desarrollemos software para los niños y que aprendan con el computador a leer.

E: Y entonces, ¿Por qué crees que lo más importante a la hora de trabajar la lectura es mediar?

P: Porque da direcciones específicas, y hace sentir al niño un poco más acompañado y más seguro también. Como el tema. No podría pensar en llegar a comprender sin modelar, sin decir... Todo lo que hacemos nos lo modelan primero, de alguna forma, o uno se arma sus propios modelos desde otras perspectivas, o incluso cuando uno investiga busca información y sale a buscar otras experiencias similares a ver de dónde sacas... Entonces me parece lo más natural al final, lo más propio de uno.

E: Acá hay distintos elementos que el currículum u otros profesores han dicho que son importantes de trabajar en lectura en séptimo. Yo no sé cuáles son los más importantes para ti. Me lo puedes ordenar en cuáles das más prioridad y cuáles das menos prioridad, y por qué les das esas prioridades, en el trabajo de la lectura en séptimo. Porque posiblemente en otros cursos tengan otro orden prioritario.

P: Yo creo que este es importante (1-los conocimientos previos) y este (2- Anticipación), a mí me cuesta mucho pero hay que hacerlo porque son muy concretos y necesitan estructuración antes de empezar a leer, donde tú le vayas a contar... Este séptimo es muy ansioso, yo lo comparo los dos que tengo ahora con el del año pasado, y tenían como tres formas distintas de ser ansiosos, cada uno en la suya y la forma de anticipar tenía que ser diferente. *¿Qué vamos a hacer?, ¿Cómo lo vamos a hacer?, ¿Para qué lo vamos a hacer?,* es como necesario para ellos.

Y de todas estas (3- extracción de ideas implícitas e explícitas)... Estos niveles hay un paso que dar aquí de lo explícito a lo implícito, incluso a lo interpretativo.

E: ¿Y después entramos a los que son menos prioritarios?

P: Sí porque, si yo me encuentro con un grupo que puedan hacer esto altiro (identificar ideas fundamentales) lo hago, pero si no tengo claro que ellos puedan hacerlo solos, primero les modelo

como, sacando de a una las cosas y después diciendo *Ya, esto que todos sacamos entonces la idea principal, o fundamental es...* tampoco ha sido muy exitoso porque no tengo tanta experiencia en séptimo, entonces no te podría decir que todo esto como te lo describo maravillosamente es efectivo., pero es lo que yo he hecho hasta ahora.

En términos como de forma de la lectura yo creo que es importante la entonación, pero por un tema de la prosodia en general. Como claro con la velocidad lectora, pero entendiéndolo como instancia de lecturas colectiva, eso sí creo que es importante que ellos lean, que se quiten la vergüenza, que lo hagan de forma lenta y uno modelarles la forma en la que leen, y también marcarles la entonación, pero en relación a la puntuación. Que diferencias suena un punto, o un punto y coma. Punto y coma en una lectura literaria puede abarcar mucho misterio, puede ser decisivo para poder entender o abrir un nicho de disfrute en una historia.

E: Finalmente tú también lo estas relacionando con la interpretación.

P: Sí.

E: Porque generalmente cuando llegamos a este punto nos hablan de otras cosas, no nos hablan de la interpretación.

P: Es que va todo de la mano, si los niños igual interpretan, aunque sean interpretaciones sobre interpretaciones... Todos, como personas estamos acostumbrados a leer cosas, entonces la idea es que lo hagan bien o que puedan sacar ciertos sentidos a donde uno los quiere llevar, o que sean capaces de sacar los suyos propios, yo creo que hay que modelárselos.

Igual la entonación en la lectura en voz alta sirve, porque te permite ligar sentidos a lo que ellos ven. Lo demás no me parece relevante, velocidad lectora no en relación a que tan rápido lea sino a (0:39:43) para poder hacer la instancia colectiva más agradable.

E: Hay ciertos criterios en algunos establecimientos en donde la velocidad lectora, sobre todo con los más chicos, es un punto pero importantísimo dentro de la planificación o dentro de los objetivos para el curso. Las pruebas estandarizadas de evaluación también lo miden.... A mí no me hace mucho sentido, pero lo hacen.

P: Sí, puedo imaginarme por qué, pero a mí tampoco me hace mucho sentido. O sea, a no ser porque, si un tipo lee bien, a la larga igual desarrolla una velocidad lectora deseable, no creo que nadie leyendo hartó y entendiendo lo que lee, lea en 20 minutos dos párrafos, que sería algo de verdad inaceptable. Lo demás fluctúa, no me parece muy relevante. Estoy pensando en el SIMCE ponte tú, si no alcanzan a leer es porque se desmotivan de leer, no porque no alcancen... No en todos los contextos, por supuesto que hay contextos donde los niños tienen muchas más dificultades, pero yo creo que hay muchos colegios donde los niños sí tienen las herramientas para poder leer esa cantidad de textos, así de largos y así de difíciles o fáciles, y no lo hacen porque les da lata y terminan contestando todo al achunte, o leen hasta la mitad y ahí especulan de lo que leyeron y hacen unas hipótesis increíbles, que por supuesto sin (Inaudible 0:41:27) entonces marcan esa que no era, pero yo creo que va por un tema más de desmotivación a que sean lentos o rápidos para leer. Esto también que se dice, que son muy acelerados, que no leen bien. Yo creo que no les interesa, que quieren salir del cacho rápido.

Transcripción entrevista Profesor 4

Fecha: 03-11-2014

Duración: 1:39:00

P: profesor/a

E: entrevistador

E: ¿Hace cuánto tiempo que estás trabajando en séptimo básico?

P: Este es mi primer año en séptimo básico, es mi cuarto año de egreso de la Universidad. Los tres años anteriores trabajé en los niveles que van de cuarto a séptimo básico y este año sólo me centro de quinto a séptimo. Mis primeros tres años fueron en contexto de vulnerabilidad, este es primer año en que estoy trabajando en un colegio particular pagado. Otra realidad es en la que había trabajado en años anteriores.

E: Y considerando esta experiencia, tu primera experiencia en séptimo y las experiencias que puedas haber recabado de tus colegas en séptimo ¿Qué te parece el trabajo en séptimo básico?

P: Hay una diferencia del contexto en el que trabajé con el que trabajo ahora, como trabajar específicamente la comprensión de lectura, yo trabajaba en una fundación en la que te entregaban todo tipo de instrumentos, desde la planificación hasta los elementos para trabajar la comprensión que se trabajaba de manera distintas. Las horas de lenguaje eran distintas, por ejemplo, hace un año atrás yo hacía 10 horas de lenguaje en un nivel, que era sólo de séptimo básico, y ahora hago 6 horas de lenguaje. Ya hay una diferencia en la cantidad de horas que están recibiendo los distintos niveles. Lo otro, es que en mi nuevo puesto estoy en libertad profesional, porque aquí yo planifico mi clase, mis unidades y trabajar con la comprensión de lectura se te graban las unidades de trabajo, la experiencia, logras desarrollar todo dentro de las planificaciones (inaudible, min 2:32). Es decir, como trabajo la comprensión de lectura ahora, yo trabajo por unidades, que son unidades mensuales y fluctúan entre 10 a 12 clases y a través de habilidades. ¿Qué quiere decir esto? No trabajo la comprensión lectura aislada del contenido de la asignatura. Por ejemplo, el diseño de la Unidad siempre va en base a un tema. Acabamos de terminar la Unidad "La importancia de tener opinión" y el contenido a trabajar era la argumentación. Trabajamos diversidad de tipos de texto, no solo el texto argumentativo, pero todos bajo un tema. Se trabaja pregunta-respuesta, se explicitan ciertas habilidades en torno al acento. Aquí aplicamos pruebas de diagnóstico, el colegio se divide por trimestre. En cada trimestre los profesores de asignatura deben hacer una prueba de diagnóstico. Hay dos modalidades, puede ver el contenido que se ha establecido de manera anterior, de semestres anteriores, uno debería tener cimientos para otro aprendizaje o tomar un aprendizaje nuevo para ver cómo están preparados los niños para enfrentar ese aprendizaje. En base a eso, uno diseña y planifica. En base a los resultados nosotros planificamos. La prueba de diagnóstico me permite saber que habilidades de comprensión lectora están descendidas, cual está más avanzada y veo qué es lo que hay que reforzar. Así planificamos en lenguaje.

E: Con respecto, a los otros niveles en los que tú ya trabajaste ¿Qué tiene de distinto? ¿Tú crees que es distinto séptimo a los otros? Fijándonos en lo que respecta a la lectura, habrá diferentes características o desafíos.

P: La enseñanza en lenguaje, por lo general se suele pensar que es repetitivo. Yo creo que séptimo básico debe fortalecer ciertos aprendizajes que no se dieron en quinto y sexto. También es un nivel que te prepara para contenidos que uno matiza y que se profundizan en octavo, primero y

segundo medio. Es un nivel súper potente, yo creo que es uno de los niveles más difíciles, los niños lo dicen. La mayoría son aprendizajes nuevos. Es una transición que está muy influenciada por los intereses de los niños. Si tú lo logras ellos trabajan solitos. Tienes que ser motivante. Creo que séptimo es una transición que tiene que ver, primero con lo que le pasa interiormente, como los cambios físicos que se ven reflejados en séptimo básico y que son un desafío para quien le enseña. Tú tienes que ser motivante, una clase motivante. Aquí cómo trabajamos en séptimo, trabajamos todo englobado. Para mí un trabajo de plan lector, que también se trabaja la comprensión lectora y lo hacemos en las clases de lenguaje. Todo en función de. Los temas de los libros están acordes a los temas que trabajamos en las Unidades. Por ejemplo, si estamos trabajando la violencia, vemos todas las alternativas para el plan lector. Tratamos de hacer una lectura que incentive a que los niños puedan leer. Entonces, las evaluaciones son de tipo formativas, grupales. En séptimo tenemos un plan lector y estamos creando un Blog y también estamos trabajando la argumentación, entonces a través del Blog ellos van argumentando y a través de desafíos que yo pongo, cuando termina el mes tengan una experiencia y calificarla, pero todo en función del texto, no en función de la prueba. Antes los niños leían hasta la página 50 y yo les hacía estas pregunta, de manera más externa a la Unidad, más con el contenido mismo. El contenido es la excusa.

E: Me gustaría que nos detuviéramos con respecto al plan lector. ¿Esto de la lectura complementaria es una lectura más? ¿Qué es el plan lector en la Escuela?

P: El plan lector, o lectura complementaria, es la que los niños leen de manera mensual. Acá leen 8 libros anuales, desde abril a noviembre, donde tienen un mes para leer este libro. El plan lector se trabaja de manera distinta a otros colegios, aquí no hay eso de la prueba todos los meses. Los niños saben que hay fechas para trabajos, dar cuentas, por ejemplo, yo los divido en cuatro semanas. La primera semana se presenta el libro, que es como la motivación a leer. Trabajamos con la portada, hacemos predicciones y de ahí damos el desafío, entonces les digo *niños, vamos a leer hasta la página 50 la próxima semana* y ahí podemos hacer otras actividades, como entrevistas entre pares, pueden ser guiadas por el docente, entregarles preguntas a ellos y después yo preguntarles a ellos. Después, la tercera semana otra actividad de profundización y ahí puedo entrevistar yo mientras los otros niños leen y la última es la prueba final. Es diversidad de métodos, como textos de pregunta abierta, construcción de noticias, construcción de características de los personajes. También hacemos pruebas, pero no hacemos una prueba al mes. De las 6 horas de lenguaje, destinamos una a biblioteca y ellos van a biblioteca. Los niños traen su libro y vamos a la biblioteca y hacemos las actividades que correspondan a la planificación.

E: Respecto al ámbito de la lectura, ¿cómo ha sido el trabajo en esta área? ¿Me podrías contar alguna experiencia?

P: La planificación acá, nosotros trabajamos con FM. La unidad tiene lecturas centrales. Decir primero que la planificación que viene, las lecturas las abordamos desde el texto porque también tenemos que aprovechar el material que está, es un material que los papás compran, los papás dicen que son costosos y que se deben usar. El 70% u 80% de nuestras planificaciones se dan en base al libro también. Yo digo que es como mi troncal y desde ahí uno le saca otros acercamientos, las cosas que uno como profesor le coloca.

E: ¿Cómo se escoge este texto?

P: Yo no estuve el año pasado acá, pero ¿Cómo se escoge? Las editoriales vienen y traen las propuestas y en base a eso elegimos los planes para el próximo año. Ahí no sé si se da en todos los colegios particulares, pero al menos en este hay una libertad profesional tremenda, que hace que la clase... te sientes bien como profesor, de hacer la clase que tú quieres, en función de los objetivos que uno tiene que cumplir. ¿Cómo trabajo la lectura? ¿Específicamente la estrategia con la que trabajo?

E: No, experiencias de trabajo que sean de séptimo... Como estrategias, experiencias de planificaciones, cosas que me puedas contar y que creas que te identifiquen...

P: Hemos tenido un poco de suerte con el libro que tenemos, que es de donde yo saco las lecturas. Hay un tema que me gusta mucho a mí, que es el ámbito social. Hay lecturas que abordan temas sociales en el texto. Estamos terminando de leer ahora el chiflón del diablo y cómo la lectura ha servido como excusa para conocer otro tipo de cosas, como el maltrato a los trabajadores, que se infieren de la lectura. Estamos empezando un trabajo muy interesante ahora porque la Unidad se llama “De lo narrativo a lo informativo” y trabajamos ese cruce. Cómo de un cuento narrativo podemos descubrir, en la realidad que existe noticias que me permiten conocer que la mina del chiflón del diablo existe, que hay personas que van a protestar ahí, cómo la lectura del cuento ha servido para conocer otras aristas. Hoy terminamos una clase en séptimo, estábamos haciendo una actividad con un cuento realista peruano que habla de los niños e hicimos una actividad previa a la lectura que es mostrar unas imágenes, que se llama rompecabezas de la expresión oral, en donde yo muestro a cada uno de los niños distintas imágenes, que son secuencias del cuento. Entonces, en grupos de a cuatro los niños infieren la imagen y de qué se tratará el cuento. Hacen inferencias orales sobre de qué se tratará durante 45 minutos sólo en construcciones orales, que les llamamos grupo experto y grupo base. Los grupos expertos son todas las imágenes iguales a un lado y luego vuelven a su grupo base, en donde explican la descripción que hicieron con su grupo experto y crean su narración oral. A todo esto, no han leído nada del cuento. El niño crea el título, crean la secuencia narrativa y después adelante con las imágenes exponen a los demás compañeros. Una vez que cada grupo expuso, leemos el cuento y hacemos contraste de las proyecciones de los cuentos y la verdad del cuento. Una idea muy interesante es que los niños llegan a que por qué todos sus finales eran felices y resulta que el cuento era muy triste al final, entonces los niños de séptimo están acostumbrados a que las películas y cuentos tienen finales felices, entonces automáticamente ellos creen que los cuentos también tienen finales felices.

E: ¿Cuánto niños tienes en séptimo?

P: Tengo 28 y 30. Lo más importante cuando uno trabaja lectura es la motivación. Si uno no motiva el texto, no hay discusión previa, los textos que se traen para séptimo básico son de 4 páginas, son muy extensos. Uno tiene que pensar estrategias que sirvan para, porque uno no puede estar leyendo 90 minutos con un niño. Puedes, pero una lectura no la puedes hacer por una hora o los 90 minutos. Yo sé que voy a perder tres clases en una sola lectura o probablemente esté toda la Unidad en una lectura. No puedo decir que la voy a terminar en dos, imposible. Uno tiene que pensar en una estrategia, qué estrategia me sirve a mí, qué estrategia le sirve a los niños para leer un cuento. Antes de leer El chiflón del diablo hicimos miles de cosas, como ver un extracto de la película, definir primero qué significa chiflón. Hacer muchas cosas previas antes de leer el texto. Si no hay motivación... Pasa algo en séptimo. Hay una dualidad en los niños, uno no sabe cómo tratarlos porque a veces son muy niños, siempre los tratamos como niños, pero a veces hay unos

que son más grandes, por ejemplo a una niña que tiene como 12 años. Hay que lidiar con eso, con la lata externa. Una vez les preguntamos cuál era su mayor sueño, para las evaluaciones ideales, como trabajar los textos, cuál era el lugar más bonito del mundo para ellos. Entonces, cómo motivas a los niños, visualizar sus intereses.

E: ¿Cuándo trabajabas en el otro colegio no podías trabajar de esta manera?

P: No, a pesar de que uno pueda tener muchos prejuicios con la educación particular pagada, yo me he quitado espanto en este tipo de contexto. Si me preguntas cuántas de estas actividades hice en el otro colegio, ninguna. Cuántas intenté hacer, el contexto no te lo permite, la cantidad de alumnos. Pasar de un séptimo y tener 43 alumnos y pasar a uno de 28, es totalmente distinto. Allí tenía inicio de clases para 15 minutos y me demoraba 45 en hacerlos callar, entonces el contexto es tremendamente importante para trabajar. Además, lo otro que yo siento es el hecho que te contaba que tenía un manual, que es el del profesor y el manual de los alumnos y el manual era el manual, entonces salían situaciones de clase externas, las preguntas no eran enfocadas en lo que pasaba en la clase, sino el por qué iba atrasado en dos páginas. Los textos elegidos no te daban esa libertad. Yo conozco a los niños y sé que no va a servir y se lo cambio. Tenían unos textos totalmente alejados del mundo de ellos y por eso lo más importante para trabajar la comprensión lectora tiene que ver con la motivación. También qué haces con ese texto, si el texto es una excusa para trabajar habilidades.

E: ¿Qué aprendizajes esperas lograr en los chicos de séptimo con el trabajo con la lectura?

P: Mi primer desafío era que los niños, bueno aquí, a pesar de que son con un texto más fácil que trabajar, había niños que no conocían las habilidades como qué tipo de pregunta es esta, qué habilidades está midiendo... los niños no sabían. Entonces ahí, una pregunta explícita... el trabajo en primer y segundo trimestre fue ese, explicitar el trabajo con habilidades. Que los niños sean capaces de reconocer que esta pregunta esto, que esta pregunta tiene estas cosas del autor, qué tipos de pregunta me pueden hacer para este tipo de habilidades. Incluso, tenemos paneles pegados en la pizarra en donde explícito significa que lo busco con el dedo, que inferir es tratar de adivinar y debo buscar las pistas, relación causa efecto decimos que es una bolita para (inaudible 21:30). Hacemos ejemplos de pregunta, por ejemplo, ¿Cuándo uno le pregunta el tipo de texto? O ¿Qué tipo de pregunta hace uno cuando les pregunta el autor? Primer y segundo trimestre fue eso, trabajar de manera explícita en torno a las habilidades y tercer trimestre es solo el pensamiento (Inaudible 21:53). Entonces los niños leen ¿Qué me quiere decir el autor aquí? Poco para llevarlos a la reflexión. Yo siento que los niños han aprendido un poco, sólo que como que se ríen un poco de mí porque soy un poco estructurado. Trabajamos el objetivo de la clase y yo pongo el objetivo y los desafíos y esos son las metas para cumplir el objetivo y si no los logramos no alcanzamos el objetivo. Las clases a veces no son perfectas y llegamos hasta la mitad, entonces, ¿qué nos pasó? O ¿Por qué no alcanzamos a lograr los objetivos? Un poco dándoles responsabilidad a ellos. Hoy me pasó en séptimo que no alcanzamos a trabajar la creación. Había varios objetivos en la clase, uno era descubrir los sentimientos de los personajes y el personaje se sentía triste, entonces ellos tenían que buscar una cita textual en donde dijera en qué parte del cuento puedo decir *mira, en esta parte me siento triste*, entonces la niña colocaba la cita al lado o, en esta parte está feliz porque encontró un billete. Esto lo trabajamos con la noticia en relación al cuento, en general con el texto informativo o noticia. ¿Por qué lo hago con noticia? Porque en la Unidad que viene a continuación vamos a trabajar la noticia, entonces vamos a hacer una

comparación. La noticia que hicieron ellos va a ser como un formato moratorio de la noticia. Vamos a hacer una actividad inductiva hoy día y mañana vamos a hacer el contraste. ¿En qué se parece la noticia que escribí yo y la que me piden en el libro?

E: ¿Qué te parece el programa de lenguaje, en el área de lectura, que propone el MINEDUC?

P: ¿El qué está en Curriculum en Línea?

E: En los planes y programas hay un eje, que es el eje de lectura...

P: ¿Pero te refieres a las habilidades o a las lecturas subjetivas?

E: A las habilidades, en cómo el ministerio ha enfocado la lectura, o que está diciendo que es leer, las habilidades que pretende que trabajemos.

P: Yo creo que la intención del curriculum es buena porque, tomando el mapa de progreso que es secuencial, que va creciendo. Si tomo un niño en quinto básico y le digo que explícito es algo que aparece en el texto, en séptimo básico me dice otra cosa de lo que es explícito. Puede ver que diversa información explícita me puede ayudar a construir una pregunta, entonces esa secuencia de dificultad es interesante en lo que se produce, en cuanto a las habilidades. Yo concuerdo profundamente con lo que dice que la lectura es un goce, entonces lo que plantea el ministerio de enseñar la lectura con una mirada crítica, con goce lector, estoy súper de acuerdo con lo que señala. En un colegio particular pagado lo puedes hacer y el un particular subvencionado no puedes. Ahí hay una distancia que no se produce acá.

E: ¿Hay algún elemento con el que tu estés menos conforme? Algo que te parezca dificultoso o no tan pertinente de lo que propone el currículo.

P: Yo creo que es muy amplio en el trabajo de habilidades y me pasa un poco con el SIMCE. Siento que hay una distancia en lo que propone, en lo de los lectores críticos y esta literalidad tremenda que propone a través de los planes y programas que propone el currículo, pero no tiene relación con el SIMCE. Hay una dicotomía. Trabaja esto, lectores críticos, que sean capaces de mirar el mundo a través de la lectura, pero en el SIMCE me piden otras cosas. O sea, no me piden otras cosas, me piden mecanizar el trabajo con la lectura. El SIMCE mide comprensión de lectura, pero cómo trabajamos comprensión de lectura.

E: Y también hay que ver cómo los colegios se toman el SIMCE.

P: Claro, son sólo resultados. Yo creo que debería ser una medición más bien parcelada, o pocos niños de ciertos colegios o que los resultados no se muestren porque el daño tremendo que hay es qué se hace con los resultados. Deberían ser para la unidad educativa, no para que los colegios hagan ranking, no para que el resultado SIMCE esté en la puerta del colegio.

E: O para que no dediquen la gran mayoría de las horas o el trabajo completo del año para preparar un buen SIMCE.

P: Hace uno años atrás hacía 10 horas de lenguaje, veía a 3 cursos dos horas al día. Los niños no (Inaudible 27:14) la asignatura. Y ahora siento que son 6 horas, son mucho más cortas que antes. El trabajo no está en la cantidad, sino que en la calidad de cosas que puedas hacer. El trabajo de lectura tiene que ver un poco con... En la lectura debe haber un hilo conductor, que hemos tratado de hacerlo para el próximo año. Hicimos varias cosas, dentro del plan lector hice entrevistas a los niños: ¿Qué te gustaría leer? Hay muchos niños que leen zagas, les entregas su plan lector y se lo terminan en 2 días y luego saca su saga de 400. Entonces ¿Qué quieres leer? Había 3 categorías y si no tengo categorías, tenían que anotar temas de fútbol, de rap y ahí tenemos una mirada. La otra mirada es que me pide el ministerio, que los niños deben saber leer. La otra mirada la coloco yo como docente. La otra fue hablar con los profesores de asignatura. Por ejemplo, en séptimo, un curso de historia, van a leer el mito griego y concuerda con la unidad de agosto, entonces vamos a estar hablando todos de Grecia. En lenguaje vamos a hablar de Grecia y en historia hablarán de Grecia y en artes justo construyen modelos. Entonces, vamos a hacer que todo sea temático. Es un proyecto que está en sexto y séptimo del 2015.

E: Con los otros chicos, de los otros cursos ¿También son tan lectores? ¿Es una cosa de colegio o es particular de este curso?

P: Los quinto son más leedores, con los sextos he tenido que meterme en su mundo. He leído los juegos del hambre, bajo una estrella. Los he leído porque igual me pasa lo que les pasa a ellos. ¿Por qué un niño de sexto básico lee una novela que no está pensada para un niño de 11 años? ¿Qué le pasa a niños de sexto o de séptimo que leen ese tipo de novelas?

E: ¿Esos libros los tienen acá en el colegio?

P: No, los niños los compran. En séptimo básico A, las damas de ese curso son muy lectoras. Yo creo que 12 o 13 están leyendo zagas que yo desconozco, pero que están enfocadas para adolescentes. Es tratar de entenderlos también, ellos están leyendo una tortuga básica de la tortuga y el conejo. Darles lecturas que tengan que ver con sus intereses y con lo que están descubriendo.

E: Con respecto a los aprendizajes esperados que propone el MINEDUC ¿Cómo ha sido trabajando los aprendizajes esperados en Lectura?

P: En cada trimestre hacemos dos cosas. Uno, tiene que ver con la cobertura curricular, que le llama el colegio, que nos manda un link y tú vas viendo que aprendizajes, lo hago todos los trimestres, qué aprendizajes ya viste, en qué unidad. Aprendizaje, unidad, clase. ¿Y cuál nos falta? ¿Y cómo lo hago para abordarlo en la Unidad que viene? La idea es que de acá al 30 de noviembre, los aprendizajes para séptimo básico estén cubiertos en las 7 unidades.

E: ¿Eso te lo pide UTP?

P: Sí y lo mandan a cada termino de trimestre. Ahí salen los aprendizajes que son más transversales como comprende un texto, cosas que puedo ir viendo en todas las unidades.

E: ¿Cómo ha sido tu experiencia trabajando los aprendizajes del MINEDUC?

P: Yo tomo el aprendizaje esperado y ese aprendizaje abarca tres clases, dos clases, a veces una clase cuando es sencillo, y tenemos el aprendizaje como aprendizaje amplio, que son siempre los

tres, y de ahí (inaudible) Sacamos los aprendizajes que son más bien los objetivos que son como los de clases y que apuntan a objetivos más globales, así los trabajamos.

Si me preguntas ahora en cuántos voy atrasado – como en cuatro- o sea, que debería haber abordado en otras unidades, pero por tiempo, la salida pedagógica de historia, que las (inaudible). Lo típico de la dinámica escolar, entonces por ejemplo ahora estaba atrasado, debería ir en la unidad 6, terminé hace muy poco la unidad 5, la unidad 4 perdón, entonces ¿qué hice? Las clones, o sea tenía que ver el cuento realista más el contenido, propuesto desde planes y programas y tenía que ver el texto informativo, entonces ¿qué hice? Las uní, entonces la unidad se llama “Lo narrativo y lo informativo”. Entonces voy trabajando la diversidad de textos realistas narrativos y la diversidad de textos informativos. (Inaudible) entonces agarro dos unidades a partir de un tema.

E: Y, además de los aprendizajes propuestos por el MINEDUC, ¿Tú propones para 7mo básico aprendizajes extras? Como en tus planificaciones, en tu trabajo...

P: Es que tenemos planificados los objetivos de clases, que son bien como.... Se extraen como del aprendizaje global. Si el aprendizaje dice “Comprender diversidad de textos informativos” yo sé que textos informativos abarca muchos tipos de textos informativos, por ejemplo textos informativos: noticia, entonces hoy en esta clase eso fue lo que utilizamos.

E: Ya, pero no es que tú digas por ejemplo “El ministerio no considera esto, para mí es súper importante así lo voy a agregar, no como protagónico pero también lo vamos a trabajar.... No hay algún tipo de aprendizaje que esté fuera del currículum, que no esté señalado, que no esté explícito, pero que para ti sea importante trabajar, quizás no con todos los séptimos.. Con uno... ¿no te ha pasado?

P: No.

E: ¿Propondrías alguna modificación al programa en el eje de lectura, específicamente?

P: Un cambio curricular no, Sabes qué la base de los planes y programas no es tan tácito. Uno puede ir tomando ciertas cosas, entonces lo veo como un recurso más que como uno guiarse por ahí. Lo que tiene es que tiene las habilidades como de una manera secuenciada, y yo siempre he pensado que tienen que ser integradas. Ya, hoy día sólo información explícita, hoy día sólo trabajo de los procesos comunicativos. Entonces no, ¿por qué en una clase no pueden estar todas? Entonces uno lo puede ir trabajando.

E: Y que es lo que tú haces.

P: Es que yo creo que mirar el currículum como sólo lo que tengo que hacer, no, uno lo tiene que mirar como un recurso. Está ahí y lo usas.

E: ¿A cuáles aprendizajes esperados del eje de lectura tú le pones más énfasis?

P: Comprender diversidad de textos y crear.

E: ¿Por qué esos dos?

P: Básicamente porque comprender un texto, comprender lo que está detrás del texto, lo que me quiere decir el autor, como lo puedo relacionar toda la información que tiene el texto, podemos comprender todo lo que... es como (inaudible 37:29) los niños. Así este texto ocurrió por algo, en un lugar. Entonces también es descubrir porque el escritor escribió ese texto, en ese tiempo.

Entonces yo creo, personalmente, que es uno de los hechos más importantes. Y ¿por qué crear? Porque a través de esos aprendizajes, a través de la comprensión del (inaudible 37:45) yo puedo crear otras cosas, el préstamo literario, o leo un cuento y creo una noticia, leo una noticia y creo una opinión.

E: O sea, estás como bien enfocado en lo que es la comprensión crítica, en que los chicos puedan pensarlo con respecto a la sociedad que ellos viven, que es lo que ellos piensan, que es lo que ellos sienten y desde ahí ellos puedan elaborar algo como interpretando también.

P: Hay varios temas que abordar, siempre uno lo infiere desde ahí, o sea el texto no dice “la violencia es”, no. *¿Qué significa este texto? ¿Qué opinas tú de esto?* También tiene que ver con el tipo de preguntas que uno hace, o sea siempre hay que hacer preguntas de carácter explícito, pero también de una visión un poco más crítica.

E: Cuéntame: que ellos comprendan distintos tipos de textos... parece que tú le estás dando más énfasis no al que sean distintos tipos de textos, sino al hecho de que ellos lo comprendan, de que de verdad lo comprendan, y por otra parte a que ellos tengan la capacidad de crear. ¿Cómo trabajas estos dos aprendizajes?

P: Ya, como te conté en un principio, yo le llamo “diseño de experiencias educativas”, más que unidades didácticas. Entonces tenemos un tema, que es el tema transversal y trabajamos diversidad de textos. Por ejemplo “Los derechos de hombres y mujeres a través de la historia”, y les ha costado también esta modalidad se preguntan *¿Por qué estamos viendo derechos si no es historia?* y aquí viene este mister que viene a romper un poco este esquema y al final la unidad es una excusa para ver biografías, autobiografías, fuentes informativas, distintos personajes, vimos unos poemas de Gabriela Mistral. A eso me refiero con diversidad de textos, cómo el tema es una excusa para ver diversidad de textos, que al fin y al cabo los niños están viendo contenidos pero no se dan cuenta de eso. Se dan cuenta de que leímos varias biografías y autobiografías y que después de tanto leer, se dieron cuenta que todos cumplían una cierta estructura, y de ahí ellos crearon su propia autobiografía.

Aunque no siempre, no digo que todos los meses leemos y escribimos, no todos los meses se dan. Como por ejemplo ahora con un séptimo estamos leyendo crítica literaria y después de dos semanas leyendo tanta crítica literaria ellos ya saben cómo planificar una crítica literaria. Saben que tiene un título, que tiene una imagen, que tiene un resumen, que tiene una opinión.

E: Claro. Cuéntame alguna experiencia que me pueda graficar cómo tú trabajas el desarrollo de esa comprensión de la que tú me hablabas, de algún tipo de texto.

P: Ya mira, lo que yo hago lo aprendí en la universidad. En la universidad aprendimos a trabajar la lectura más explícita. Siempre lo pienso así, mi clase está pensada en tres momentos. Siempre activar los conocimientos previos. Los niños hacen actividades que ya son emblemáticas, por ejemplo el “piensa y comparte” que al principio es terrible para ellos, pero después de la tercera vez ya lo hacen los niños lo saben. Yo planteo una pregunta, ellos piensan la pregunta y la comparten con el compañero, en relación a la lectura... esto es previo la lectura, te estoy hablando de actividades de activación de conocimientos previos de la lectura. Al principio era un caos, las dos primeras te mentiría si digo que resultaron, pero ya a la tercera funcionó, cuando yo les digo “piensa y comparte” saben de qué se trata la actividad. Entonces planteo una inquietud (a un alumno) en cuanto al tema que está detrás, que tiene que ver con la lectura, él lo comparte y

después yo le pregunto al otro compañero *¿Qué dijo tu compañero?*, entonces tiene que ser capaz de escuchar lo que dijo su compañero, sino no va a poder responder.

Entonces, actividades de activación de conocimientos previos y todo lo que sea leer. Hacemos lecturas guiadas compartidas, donde parto leyendo yo modelando la lectura, y saben que tienen que seguir la lectura porque le puede tocar a cualquiera. Todos deben estar atentos, porque a cualquiera le puede tocar... hablamos, entendemos, hacemos un análisis, una síntesis, volvemos atrás y *¿qué palabras no entienden?* No avanzo si los niños no terminan la lectura, Si me demoro dos horas no importa. Si iniciara por último saber por qué nos costó la lectura.

Si me hablas de tiempo, en la libertad que he tenido con los niños en cuanto a eso, ellos se dan cuenta porque no es como para leer para responder preguntas que están atrás. Hacemos actividades de profundización de la lectura, actividades después de leer que pueden ser preguntas de carácter oral, predicciones y preguntas después de leer de tres tipos: de carácter explícito, también otras como de la experiencia *¿qué opino de lo que le pasó a tal personaje?* Y actividades que te contaba como de crear cosas a través de la excusa de leer.

E: ¿Tú eres profesor de básica?

P: Sí

E: ¿Con mención en lenguaje?

P: Sí.

E: ¿Y dónde estudiaste?

P: En la Alberto Hurtado. Yo todo lo que te he contado, todo lo que implemento en mis clases lo aprendí en la universidad.

Es la excusa el contenido. Jamás voy a poner “nombre de contenido dos puntos”. Uno también puede hacer eso de inductivo-deductivo, pero el trabajo de la lectura lo hago tal y como me lo enseñaron en la universidad. Los tres momentos didácticos de la lectura, antes, durante y después.

E: Ahora vamos al tema de la planificación. Tú me contabas que la planificación la hacías en base, o bastante en base a lo que te resultaba de la evaluación inicial diagnóstica.

P: Sí, hay una evaluación diagnóstica en Marzo, en Mayo y en Septiembre, entonces lo que nos permite la evaluación diagnóstica, que no pasa en la primera unidad porque esa ya está diseñada, me permite integrar las habilidades que los niños no han alcanzado, o que los niños no lograron los años anteriores en la de marzo, los aprendizajes no alcanzados en el primer trimestre en la de mayo, y los que no alcanzaron en el segundo trimestre, en la de septiembre. Cosas que deberían saber para poder enfrentar los nuevos aprendizajes. Entonces ¿qué hace uno? Toma el resultado y ve: *Mira en realidad los niños no saben lo que es causa – efecto en un texto*, entonces ¿cómo lo integro yo a mi nueva unidad? Aunque al principio no haya estado pensado. A lo mejor lo tomé del planes y programas en la unidad uno, pero tengo que hacerme cargo de él en la unidad que sigue.

E: Ya, perfecto. Pensando en la planificación para séptimo del próximo año ¿Cómo vas a hacerla? ¿La haces sólo? ¿La ves con UTP? ¿La haces con algún colega?

P: Mira, aquí en un principio había un trabajo de departamento, pero luego me quedé con los niveles de 5, 6 y 7mo y yo planifico para esos cursos. Mi planificación la puede hacer cualquier persona: Yo la contextualizo, planteo el objetivo, los objetivos ministeriales que pretendo abarcar en la unidad, después los objetivos específicos y después viene el clase a clase, y pongo el objetivo de la clase, el contenido de la clase, los materiales del alumno, los materiales del profesor y pongo también el inicio, desarrollo y cierre de la clase. Entonces redacto de tal manera, que la jefa de UTP se ríe porque digo todo, para que un día que yo no venga, la persona que le toque hacer la clase sepa qué es lo que tiene que hacer.

E: ¿Esas planificaciones cuándo las haces?

P: Aquí tengo horas de colaboración que se llaman. Tengo 36 hrs pedagógicas, y por cada curso tengo 2 hrs para planificar.

E: ¿Esas las vas haciendo al ritmo que vas avanzando?

P: No, termino la unidad antes.

E: Pero igual vas planificando a lo largo del año, no es que en marzo tengas todas tus planificaciones listas y le digas al jefe de UTP *tome aquí está mi álbum*.

P: No, imposible. No podemos, además están las pruebas de diagnóstico.

E: ¿Y esas pruebas son por diseño del colegio o tuyo?

P: Del colegio. Se puede planificar por dos cosas: o por unidad, o quincenal. Otros docentes prefieren quincenal porque van viendo como los alumnos van desarrollando la unidad y van integrando durante los otros quince días. (Inaudible 50:51).

E: ¿Cuál es el valor que tú le das a la lectura? ¿Por qué es importante para ti como profesor de lenguaje en séptimo enseñarles a los niños a leer?

P: Bueno, yo creo que algunos profesores creen que enseñar a leer ocurre sólo en primero básico. En segundo ciclo es mucho más difícil enseñar a leer, porque uno tiene que enseñar a leer entre líneas lo que está detrás. Conversaba con los niños de séptimo, Baldomero Lillo no escribió eso por casualidad, hay que ver en qué tiempo lo escribió, por qué lo escribió, por qué lo redactó de esa manera. Yo creo que enseñar a leer, y especialmente enseñar a leer en séptimo básico es enseñar la realidad, enseñar a mirar la realidad a través de la lectura. Es comprender el mundo, entender el mundo a través del lenguaje.

E: Esto ya lo conversamos un poco, pero bien puntual la pregunta ¿Qué te parece el SIMCE en lectura?

P: Yo creo que el simce mide comprensión de lectura. Sí estoy de acuerdo con que se haga el simce, no estoy de acuerdo con lo que se hace con los resultados del simce. No se debería preparar el SIMCE, porque si tú eres un profesor competente, si tú haces buenas clases, si trabajas la comprensión de la lectura de manera explícita, sistemática, ordenada dentro de tus clases y la integras dentro de la planificación, no tendrías por qué preparar el simpe.

Si diseñas una experiencia educativa, cuyo objetivo sea enseñar habilidades de comprensión lectora, pero no ejercitar ni mecanizar. Yo creo que haciendo bien las clases no hay que preparar el simce.

E: Y con respecto al material de trabajo, la selección de textos que ocupas con tus estudiantes, me contaste que utilizas el texto SM, y que los del plan lector los estás escogiendo a raíz de los intereses de los niños.

P: Si mira, hay varios criterios para escoger las lecturas que ven los chicos. Uno tiene que ver con sm que es el libro que está en la visión pedagógica del colegio. Pero uno tiene que abordar el texto que está ahí, o sea no es la regla, es un recurso nomás. SM tienen muy buenas lecturas, lecturas profundas, lecturas extensas para niños de séptimo básico. Terminar una lectura de una plana, para mí en séptimo básico, yo creo que no corresponde. Lecturas que son acordes, con temáticas que se puede hacer un trabajo profundo y reflexivo en torno al tema que se está leyendo. No me he encontrado con ninguna lectura no agradable en SM. Primero voy seleccionando las lecturas que tienen que ver con el tema de la unidad, luego con los propósitos de la unidad y además con el interés de los estudiantes.

Hace dos unidades atrás estábamos viendo el tema de los trasplantes y de la noticia llegamos a leer la ley de los trasplantes, porque pusimos dudas, no sabíamos de qué se trataba así que leímos también un texto normativo. Trato de integrar diversidad de textos, a mí lo que me importa es el tema. Me carga eso de planificar *como el texto narrativo, dos puntos*.

Y en el plan lector, en un principio fui súper dictatorial y escogí todos los textos para este año y hemos tenido fracasos y aciertos... en séptimo más aciertos que fracasos. Elegí libros que tenían temáticas profundas. Me leí un libro que se llamaba "La decisión de Ema" Si me preguntas cual fue mi criterio, leí las 15 primeras líneas y me gustó. Súper poco pedagógico, pero fue súper lindo porque los niños engancharon de tal manera con el libro, que le mandé un mail a la escritora y le puse *¿Sabes qué? Los niños están leyendo el libro demasiado embalados, ¿qué posibilidades hay de que vengas a verlos?* Y va a venir el miércoles.

E: ¿Ellos saben?

P: Si saben, están embaladísimos, y las preguntas que le van a hacer, porque a todo esto, de ese libro yo hice una prueba escrita, y cuando entregué las pruebas había mucho (inaudible 58:37) porque yo les pregunté finalmente *¿cuál había sido la decisión de Ema?* Algunos pensaban una cosa, otros pensaban otra, y como que están esperando para poder discutir en base a eso, o si viene una Ema 2, etc.

Y también hemos tenido desaciertos como esos best sellers medios infantiles, Entonces si me soporta la coordinadora le digo *vamos a hacer un trabajo mucho más lento*, (inaudible 59:15), volvemos para atrás y entonces hacemos entrevistas y además es un tema que me gusta mucho el plan lector.

Te conté que estoy haciendo un magíster en didáctica del lenguaje, y mi tesis tiene que ver un poco con eso, cuáles son los intereses de los estudiantes y cuál es la propuesta pedagógica de los colegios, cuál es la distancia que hay, cuáles son los criterios para elegir los libros que leerán los niños y cuáles son los intereses que ellos tienen. Cómo acercamos esa brecha y que los intereses de los niños también estén plasmados en lo que van a leer, si al fin y al cabo lo más importante es el gusto por leer. Entonces condenar un libro a una prueba lo encuentro terrible, que los niños sólo lean para una prueba.

Ha sido un poco eso, y también ha sido quebrar también el esquema de Lenguaje, de partida ¿por qué hablamos de derechos humanos en lenguaje si no estamos en historia? Desde fundamentos de ese punto, a otros de ¿Por qué no hacemos una prueba de alternativas y por qué hacemos un trabajo del libro?

E: ¿Qué te dicen tus colegas?

P: Que trabajo mucho. Es que a mí me gusta mucho el trabajo del plan lector, de cómo hacer de los intereses de los niños algo pedagógico. Integramos Best Sellers el próximo año, también integré los clásicos del ministerio. Y me gustaría que la reflexión de los niños de octavo - actualmente en séptimo - fuera *Sabe mister, este Best Seller es pésimo...* Hacer esa comparación con este clásico que vamos a leer también. Por ejemplo el lenguaje que utiliza Romeo y Julieta también es distinto. *¿Por qué es más difícil leer Romeo y Julieta que Divergente? Ponte tú.* Llegar a ese tipo de reflexiones.

E: ¿Y el próximo año tú les vas a hacer clase?

P: No lo sé. Me encantaría quedarme en el colegio, pero no lo tengo claro todavía.

E: Acerca de la selección de textos, la del plan lector y la del otro texto. ¿Esa la haces con UTP o sólo?

P: No, hay mucha libertad. Una sola vez, cuando estábamos trabajando argumentación, estábamos con el tema del aborto y de UTP me dijeron *ten cuidado con este tipo de textos*, porque también tiene que ver con una visión un poco religiosa del colegio, pero yo argumenté que uno en verdad tenía que mostrar las distintas opiniones, o sea igual mostramos el reportaje en contra del aborto, vimos la mirada de la iglesia a través de una declaración de Ezatti. Pero en estricto rigor no he tenido prohibiciones para la selección de textos. Y la selección de textos para el trabajo de unidad tiene que ver con el tema de la unidad, con los intereses de los niños y con lo que yo creo también que los niños debiesen leer.

E: ¿En qué manera los textos que ocupaste te permitieron alcanzar tus objetivos de aprendizaje?

P: (1:04:10 Inaudible) Por ejemplo nunca voy a elegir un tema que no tenga relación con la unidad, que no tenga sentido y no le haga sentido a los niños.

Estamos viendo el cuento realista ahora, claramente yo tomo textos de una realidad que los niños no conocen, por ejemplo yo tengo alumnos que no conocen el metro, o leímos Mi planta naranja lima y no pueden creer que existan esos niveles de pobreza en otros países... Niños que conozcan otras realidades, que sean juveniles, pero para qué escoger textos de sus realidades, si ellos ya la conocen. Busquemos textos de otras partes, que hable de temas, que permitan discutir.

E: Ya. Ahora en términos de evaluación. ¿Cada cuánto crees tú que es mejor evaluar la lectura en séptimo?

P: Todos los días. Yo evalúo la lectura todos los días. En todas las actividades de mi clase hay lecturas. Si no es lectura de textos, es lectura de contenidos. Estamos trabajando la lectura constantemente, de carácter formativo. En las unidades a veces tengo evaluaciones que son como del típico texto, las preguntas, porque también hay que hacerlo. Voy mezclando un poco.

En esta unidad vamos a hacer una prueba al final, en esta un trabajo. Vamos tratando de ir mezclando.

E: Y la evaluación formativa que haces, ¿La consignas en alguna parte?

P: Sí, en la planificación. Por ejemplo, cosas que he aprendido también del colegio anterior es el Proyecto de Integración, como que ahí aprendí a trabajar con Educadores Diferencial dentro del aula, entonces le integramos comentarios o trabajo con niños con necesidades educativas especiales, a pesar de que este colegio no tiene Proyecto de Integración, trato un poco de integrar, pero son súper pocos, no me pasa en séptimo por ejemplo, sí me pasa en cursos un poco más chicos. En séptimo lo que tratamos de integrar es el tema de los tutores, por ejemplo ellos saben que hay dos reglas para empezar las clases, una es que tienen que estar ordenados y, en grupos. Hay un séptimo con el que yo no trabajo si no es en grupos, porque me he dado cuenta que hay niños que son un poco más descendidos y yo creo enormemente y firmemente en el trabajo en grupo, entonces ellos saben que si tienen Lenguaje en la 5ta y 6ta hora, en el recreo yo los voy a ordenar, ahora, yo no pierdo tiempo en eso, pero si lo perdí en el primer y segundo trimestre, ahora ya lo hacen solitos, entonces cuando uno llega ya están trabajando en grupo, y me gusta escuchar cuando discuten en torno a la lectura, por ejemplo, *mira, no entendiste ahí, dice esto*. Ahí trato de mirar, corregir, pero es más bien formativo, no en base a una pauta.

E: ¿Qué significado tiene para ti la evaluación?

P: Yo creo que la evaluación permite saber cuáles son los aprendizajes que los niños han logrado. Yo creo que una evaluación es importante, porque me permite saber a mi qué profundizaron más los niños en el término de un proceso, pero esa evaluación no es sentenciativa, o sea quizás me permite saber que no alcanzaste esto, pero a lo mejor lo va a alcanzar en el otro. Cuando hago pruebas en la unidad, sobre todo con séptimo, lo que hacemos en la evaluación: entrego la evaluación y la revisamos, vemos cuántos fallaron en la uno, qué tipo de habilidades estaban involucradas ahí, que nos basemos en un trabajo metacognitivo, o sea, tengo una prueba hoy y a la semana siguiente los niños saben que hay una revisión de prueba, y la revisión de prueba significa ¿en qué fallamos?, y a veces los hago escribir – es bien tonto- pero por ejemplo, nombre de la pregunta, número de pregunta, tipo de pregunta, ahí tiene que identificar la habilidad, qué me pregunta la pregunta, en qué fallé, cómo puedo mejorar, entonces hacemos eso sólo en las incorrectas, después lo verbalizan. Esta es como la clase que yo le digo la metacognitiva, la de la evaluación. Me he encontrado también con que yo he colocado textos muy complicados, y digo no, en verdad era muy difícil el texto, o sea, asumo errores y digo no sabes qué, creo que me equivoqué, o a veces llegamos a acuerdos, “en verdad esta pregunta tenía tal respuesta”, y se lo digo, lo que significa que ese ítem estaba malo entonces no corresponde.

E: Entonces, como me contabas, evalúas todos los días, formativamente y al final de la unidad para poner la nota, en términos de cantidad ¿Estás satisfecho?

P: Si, o a veces trato de evaluar lo que realmente significa. Si en una unidad estoy enseñando conectores causales por ejemplo, y sé que durante el proceso los niños lo han aprendido, no voy a preguntar enumera los conectores. No, me interesa más bien que sean capaces de interpretar, que sean capaces de responder preguntas de inferencia, ya sea léxica, global, local, más bien eso.

E: ¿Me podrías dar algunos ejemplos de los tipos de evaluación que tú haces o que has hecho por ejemplo este año?

P: Mira, como te contaba, trato de hacer una mixtura de evaluación. Por ejemplo, terminamos la unidad de debate, los niños sabían que no habría una prueba porque el trabajo final era un debate, entonces hubo dos notas en esa unidad, una que tuvo que ver con la planificación, y la otra de la exposición misma del debate, y fue agotador, fue un trabajo súper agotador, porque estuvimos dos semanas investigando, después los niños ya estaban cansados, además que no se habían visto enfrentados a este tipo de evaluación. A veces, cuando tú haces otro tipo de evaluación sienten que estás regalando la nota, no sé si he logrado como encamar a los niños que también interesa saber que hayan aprendido de esas instancias evaluativas, donde yo les hago entrega de una rúbrica, se ríen de mí porque yo siempre les entrego la rúbrica antes de cada trabajo, entonces les digo *ya mira, este es el ideal, esto espero más o menos, ¿necesita revisión antes del trabajo?*, a veces lo reviso, a veces no, entonces los niños me dicen *no, porque usted quiere que seamos perfectos, por qué todo tan perfecto*, ellos saben lo que yo voy a evaluar de antes. Si hay un informe escrito, al niño yo le entrego la rúbrica antes, entonces yo me evito que después me digan *¿por qué me puso un 5.0?, vea la rúbrica*.

E: Está súper explícito a lo que ellos tienen que llegar.

P: Ahora por ejemplo, les acabo de entregar la pauta de la crítica literaria, crearon un blog, y te das cuenta de que leyeron un texto, un plan lector. Estamos creando un blog a través de esa lectura, entonces tenían que investigar sobre el autor, relacionar por qué el título se llamaba de esa manera, a algunos niños se les colocó una canción de los prisioneros, qué relación tiene la canción con el libro, con la temática, entonces hay varios aspectos que evaluar en la pauta, si no cumplió con alguno de los aspectos claramente no va a tener el 7.0. También hago pruebas, no sé, si estoy viendo el texto expositivo ahí hago una prueba de comprensión lectora. Vimos el texto informativo, la prueba fue 80% comprensión lectora, 20% contenido.

E: Y ¿Qué haces tú con esas evaluaciones?

P: En séptimo no uso muchas estrategias, o sea uso estrategias hay una que trabajo con quinto, que la uso a diario para ver los niños que son más descendidos. Por ejemplo, tengo unos palos de helado de colores y los niños solo ven el color, pero yo tengo el nombre, entonces los voy identificando, para mí los amarillos son los que están un poco más débil, entonces les digo *ya voy a sacar un color*, pero está todo intencionado, hay niños que no saben, entonces hago preguntas a esos niños, sé que los verdes son los que más saben y evito hacerle preguntas a ellos. Como este tipo de estrategias, por ejemplo los cierre de clase en séptimo siempre están intencionados, para aquellos que no pusieron atención, o para aquellos que tienen menos notas conmigo, entonces yo digo *ya el cierre de la clase o la síntesis la va hacer Felipe*, porque yo sé que Felipe no trabajó tanto en la clase, entonces lo hago responsable, trato de utilizar ese tipo de estrategias. Si una clase llegó hasta la mitad y los niños no entendieron, yo llego a mi casa y estructuro la información, pero con el mismo contenido y mismo objetivo. Me pasó con un séptimo la semana pasada, que llegamos a la mitad y no alcanzamos a hacer la creación del texto informativo, entonces yo les decía *¿Por qué no alcanzamos?, ¿Por qué perdemos tiempo?*, tratar un poco de responsabilizarlos de su aprendizaje, entonces tenemos un desafío, el cierre queda para la casa como tarea, yo no les doy tarea, pero las tareas son los desafíos no logrados, lo que no logramos cumplir en la clase.

En lo mensual, en pruebas de unidad hacemos trabajo metacognitivo post entrega de la nota, *en qué pregunta me equivoqué*, los niños tratan de corregir, y a veces compartimos, yo les digo *ya, ¿en qué crees que te equivocaste?*, entonces el niño tiene que ser capaz en el cuadrito que llena de su cuaderno, *me equivoqué acá o no volví al texto, o no identifiqué la marca textual*. Hay niños que me dicen *es que no traje destacador*, porque los niños para mis pruebas y mi clases tienen que tener destacador. Se elige un texto por ejemplo, si no tienen marca textual ellos lo saben. Los niños dicen *no traje destacador y por eso no usé las marcas textuales, o no volví al texto*, hay otros que te dicen *no, me dio lata leer, entonces no recurrí al texto o me fui a otra estrategia*, cuál le digo yo, *leí la pregunta y busqué las respuestas*, entonces nos damos cuenta que no sirve.

E: ¿Con las evaluaciones del plan lector también haces un trabajo metacognitivo?

P: Sí, pero no les va mal en realidad, son muy pocas las malas notas, porque hay un trabajo tan sistemático antes, que nos encontramos con niños que saben todo de memoria. Con los séptimos estamos en la semana tres del libro que están leyendo, entonces hay entrevista entre pares. Ellos saben lo que es la entrevista entre pares, entrego preguntas, los divido en dos y se entrevistan, después yo le pregunto *¿Tú compañero leyó el libro?*, me dice *Sí Mr. porque logró responder 3 de 4, o no se acuerda de esta parte*, entonces *¿qué es lo que hay que hacer?*, les hago preguntas así como *¿qué es lo que le pasó al personaje* o más preguntas que tienen que ver con el tema, que haga síntesis, que haga predicciones, que relacione con los personajes, por qué le pasó eso, caracterizaciones... ese tipo de preguntas.

Han pasado cosas interesantes, me contaba la coordinadora que los alumnos antes no se leían los libros.

E: Lograste motivar.

P: Sí, pero bien Pavlov en un principio, súper conductista. ¿Me trae el libro? Yo tenía una encargada, cada día una décima, me trae el libro una décima, no me trae el libro menos décimas, en cada clase de lenguaje colocaba décimas, no me importa poner sietes, si sólo le pongo un siete por traer el libro me da igual, pero estoy seguro que de aquí a fin de año o para el otro año, todos van (inaudible 1:21), y mi meta a largo plazo es que los niños ya no terminen una prueba o tiempos muertos como le llaman, me digan *Mr., ¿puedo sacar mi celular?*, sino que me digan *¿puedo sacar mi libro?*, porque va a estar siempre en la mochila. Ahora tenemos en promedio 14 niños que andan siempre con el libro, mientras yo sigo dando décimas, hasta que generemos esa cultura letrada, que el niño tenga su libro en la mochila, que estén siempre con el libro, que pregunten.

E: ¿Hay algún tipo de aprendizaje esperado que te sea más difícil de evaluar?

P: Un poco la poesía, cómo interpretar textos poéticos. Tiene que ver un poco con que igual es un tema que no me gusta mucho, y no sé si se los transmito a los niños. Me pasó en séptimo sobre todo y mi manera de planificar para el próximo año será distinta, voy a tratar de involucrarme un poco y ver qué le pasa a los niños con respecto a la poesía, porque me costó mucho. Hicimos un autorretrato, entonces leímos hartos autorretratos, trabajamos hartos a Nicanor, pero siento que no los motivé, incluso encontraba tan lindo el diseño de la unidad, pero fue un fracaso porque decían *es que no tengo imaginación, me carga la poesía*, entonces vienen con un arrastre de esta cuestión tan romántica y como que no logré enganchar con distinta poesía, incluso con anti poesía, traje canciones, les decía *veamos esta poesía que les quiero enseñar hoy*, pero no,

interpretar textos poéticos es un desafío un poco pendiente, cómo van a interpretar este lenguaje literario que está locamente en las bases curriculares, lo trabajé, pero no sé si profundo.

E: ¿Por qué crees que costó más?

P: Yo creo que hay varias responsabilidades. Si tuviera que asumir una, no sé si transmití que me carga la poesía también, o como está tratada en el libro, esa poesía tan contenidista y no como la forma de expresión que yo creo que es. No me gustó ni un texto que estaba en el libro, no tenía relación con los niños tampoco, tiene que ver un poco con lo que les pasa a los niños, no logré descubrirlo. Si me preguntarás qué trabajaría ahora, sería el concepto del amor, de ahí partiría, ya que están como en esa etapa, pero, me costó un poco, además como es la primera unidad, veía recién conociéndolos.

E: Entonces redondeando lo conversado, ¿Te parece importante evaluar la lectura?

P: Claramente, es que si no evalúo la lectura cómo yo sé si mi estudiante está aprendiendo. Pero yo te definiría qué es lo que entiendo como evaluación, porque si tu pregunta es ¿Es importante la evaluación?, y si me hablas de la evaluación como ese tipo de instrumento donde hay texto de pregunta respuesta y alternativas, yo encuentro que esa no es la evaluación que al menos yo comparto.

E: ¿Cuál sería tu concepto de evaluación?

P: Este tipo de evaluación más bien dialógica, donde yo converso con el niño en torno a lo que estamos leyendo, a través de su discurso yo me puedo dar cuenta si entendió o no entendió el texto, y si no entendió el texto está pasando algo ahí, o la estrategia que yo estoy usando no sirve o simplemente tengo que identificar qué le está pasando al niño, y eso se ve en clases diariamente y en las pruebas que uno hace de comprensión lectora claramente, pero no sólo en las pruebas de comprensión lectora, sino que en el trabajo en aula también. Entonces si me preguntas si estoy de acuerdo con la evaluación, sí, con ese tipo de evaluaciones.

E: Ahora te voy a mostrar unas tarjetas, en las cuales hay tres consignas distintas, por favor escoge la que te representa con mayor cercanía, según tu realidad, tu trabajo como profesor, etc.

P: El proceso de mediación para el desarrollo de la comprensión.

E: ¿Qué me puedes decir de eso?

P: La mediación es un proceso en el que uno aprende del otro y el otro aprende de uno, lo vemos en la teoría de Vigotsky por ejemplo (inaudible 1:28), entonces el proceso de mediación es importante, por qué es importante y dónde lo veo yo. Uno en el trabajo que hago yo, que es esta planificación como instrumento para mediar cómo trabajar con cualquier diversidad de textos y también en la mediación que existe en el trabajo de los niños, en el trabajo entre pares, entre grupos. La construcción de la comprensión lectora es más significativa cuando se hace con más de uno.

E: Acá tengo una lista de algunas habilidades o elementos digamos, ¿Podrías elegir del más importante al menos importante a la hora de trabajar la lectura en séptimo?

P: El menos importante velocidad lectora, porque de qué me sirve que un niño lea 200 palabras si no entiende lo que lee. Bueno hay estudios más bien políticos que señalan que a mayor decodificación hay mayor comprensión, pero eso está totalmente errado.

E: ¿En el otro colegio te exigían trabajar la velocidad lectora?

P: Sí, terrible, pero allá no le llamaban velocidad lectora, pero sí lo era, incluso ahora hasta el Ministerio jerarquiza esto de que los niños en cuarto básico tengan que leer 125 palabras por minuto, pero no me dice que si lee mayor cantidad de palabras va a tener mayor comprensión, eso no está comprobado, no que yo sepa, lo más penoso es que se le da mucho énfasis. Dicción también en menos importante, puede ser que un niño tenga problemas de lenguaje o a lo mejor no tiene buena dicción pero sí comprende, entonación tampoco, porque se aprende, a través del profesor y un modelo a seguir. La estrategia siempre tiene que ser el profesor parte la lectura, modela, el alumno escucha y aprenderá. La seguridad no sé, el niño la adquiere. Hay dos cosas que me parecen muy importantes, daría dos ranking, por ejemplo activar conocimientos previos y la anticipación a la lectura (inaudible 1:33) es fundamental. Tú no puedes partir diciendo *vamos a leer este texto*, abro la página, título, imposible. Tiene que haber una actividad de conocimientos previos a través de actividades de anticipación, no sé, el docente tiene que ver el texto antes para saber de qué va a tratar y hacer preguntas que indaguen y los motive. Imagínate un texto de 4 páginas, si no ha motivado, si no han hecho actividades de anticipación a la lectura, cómo vamos hacer que los niños lean esas 4 hojas, imposible. Y, esta yo la identifico claramente con el desarrollo de la lectura, durante la lectura tiene que haber preguntas de carácter explícito, implícito, tienen que reconocer ideas principales en un texto. Pero yo ahí agregaría una, la visión crítica de la lectura, la opinión es importante, *¿Qué opina de lo que acaba de leer?*, como la pregunta a mí mismo *¿Qué opino del tema, del personaje? ¿Estás de acuerdo o no estás de acuerdo?*, o sea, en qué momento argumento en torno a lo que leo, o relacionar.

Si tuviera que ordenarlas, las pondría así:

1. Conocimientos previos / anticipación
2. Ideas principales/extracciones
3. Críticas

E: ¿Tú las pones en igualdad de importancia en el trabajo con séptimo básico?

P: Yo creo que las tres son importantes pero sí le doy mayor relevancia al después de leer.

ANEXO 5: Muestra del método de Análisis Cualitativo a través de Atlas.Ti

sentido a los aprendizajes.

E: CLARO, LO QUE ESTÁN DESARROLLANDO CLASE A CLASE. Y CON RESPECTO AL ÁMBITO DE LA LECTURA, COMO HA SIDO EL TRABAJO EN ESTA ÁREA DE 7MO BÁSICO. ¿NOS PODRÍA CONTAR QUIZÁS ALGUNA EXPERIENCIA?

P: A ver, de partida aquí en el liceo hemos estado ocupando distintas formas de abordar la lectura. En términos del plan lector –tenemos un plan lector abierto en estos momentos– que si bien tenemos un listado, una pauta de textos, tenemos por evaluación lectora vamos trabajando unidades temáticas que son de contenido. Vamos trabajando los contenidos en función de lo que ofrecen los libros. Por ejemplo en séptimo básico, la cuarta lectura, ya para agosto corresponde al tema de guerra, entonces tenemos tres títulos que solicitamos, entonces los niños pueden elegir entre esos tres libros. Por ejemplo Ana Frank, que es el típico, otros niños escogen "Cuando Hitler robó el conejo rosa" y hay otros niños que piden más a (título inaudible). Entonces los niños eligen dentro de esos tres títulos, pero ellos también pueden traer propuestas. "Ya, encontré este libro que habla sobre la guerra de los bosnios o de los serbio-croatas-yugoslavos" bien. Tenemos de lo que pasa en Irak, bien. Y ahí hay obligado a que la evaluación de lectura no sea una evaluación cerrada o de prueba de selección múltiple, y tienen que haber otros tipos de trabajos. Esos son (señala) trabajos que los chiquillos no terminaron, por ejemplo, de la evaluación anterior en séptimo básico, que tenía que ver con "los niños enfrentados a la vida", entonces nos encontramos en esa evaluación con "La vida simplemente", "mi planta naranja lima" y "nuestras sombras", tres títulos donde son los niños los que abren los ojos a la realidad, y tenían que presentar en una maqueta tres momentos fundamentales, un documento con la fundamentación de por qué escogieron esos momentos, descripción de personajes y ojalá un momento de presentación. La idea de séptimo básico, y así en todos los otros niveles ha sido la diversificación.

E: ¿TANTO DE LA ENSEÑANZA COMO EN LA EVALUACIÓN?

📌 PRACTICAS LECTURA EN SEPTIMO~ 📌 PRAC LEC SEPT:: Elección personal lecturas~

📌 PRAC LEC SEPT: Trabajo con unidades temáticas~

📌 TR UN TEM: Ve contenidos a traves de textos~

📌 PRAC LEC SEPT:: Elección personal lecturas~

📌 PRACTICA MODALIDADES EVALUACION LECTURA~

📌 PRAC MOD EV LEC: Creacion trabajo concreto

📌 PRAC MOD EV LEC: Documento fundamentación personal

📌 PRAC MOD EV LEC: Exposiciones de trabajos

📌 CREE MOD EV LEC: Diversidad de modalidades

📌 CREENCIA MODALIDADES EVALUACION LECTURA~

ANEXO 6: Tabla de categorías emergidas en proceso de análisis

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica	
TRABAJO INSTITUCIONAL	Elaboración de programa propio	Apertura de plan lector		
	Coordinación entre docentes			
	Vínculo con otras asignaturas			
	Selección de textos de lectura complementaria	Institucional		
		Criterio docente		
		Intereses de los estudiantes		
		Objetivos MINEDUC		
		Criterio docente		
	Selección de textos de aula	Que involucre a los estudiantes		
		Criterio docente		
	Trabajar comprensión lectora			
	Existencia de plan lector			
	Desarrollo de cuadernillo propio			
Monitoreo del avance curricular docente				

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica	
	Innovación de evaluaciones			
	Años de ejercicio docente			
PERFIL DOCENTE	Años de ejercicio docente			
	Favorecedores de la práctica	Conocimiento de los estudiantes		
		Conocimiento del curriculum		
		Diversidad de experiencia laboral		
		Conocimiento sobre evaluación		
		Libertad que brinda la institución al docente		
	Dificultades de la práctica	Evaluación idiográfica		
		Evaluar habilidades		
		Evaluar comprensión		
Experiencias previas en otros contextos escolares				

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Formación académica		
	Institución formadora		
	Construcción de concepto de evaluación	Ejercicio docente	
	Concepto de lectura		
	Concepto de evaluación		
ASPECTOS GENERALES DEL TRABAJO EN SEPTIMO	Complejidad de edad versus disciplina		
	Características de estudiantes de séptimo		
	Características del trabajo de lenguaje en séptimo		
CRITERIOS DE LECTURA	Lectura por placer		
	Lectura crítica		
	Lectura para aprender		
	Leer para opinar		
	Apropiación del texto		
	Ampliación de mundo		
	Motivación		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Comparar textos leídos		
HABILIDADES DE LECTURA	Comparar textos leídos		
	Conocimientos literarios		
	Comentar lecturas		
	Uso de mapas conceptuales		
	Vocabulario		
	Mejorar ortografía		
	Capacidad de síntesis		
	Comprensión inferencial		
	Descripción		
	Habilidades gramaticales		
	Organización de un texto		
	Hacer resúmenes		
	Metacognición		
	Leer para escribir		
	Toma de apuntes		
Argumentación			

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Mejorar la comunicación		
	Oralidad		
	Comprensión lectora		
	Dominio de la lectura		
	Dominio de diversidad de textos		
	Velocidad lectora		
	Fluidez lectora		
	Extracción de información explícita		
	Crear		
	Estrategias de lectura		
METODOS DE ENSEÑANZA	Uso de texto escolar		
	Uso de distinto tipo de texto		
	Clase expositiva / práctica		
	Discusión de lecturas		
	Trabajos expositivos		
	Uso de recursos audiovisuales		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Vocabulario en contexto		
	Creación de trabajo concreto		
	Guía de aprendizaje		
	Acercamiento a la narración desde la escritura		
	Trabajos de investigación		
	Coordinación con otras áreas		
	Vínculos entre contenidos y lectura complementaria		
	Lecturas en clase		
	Creación de ensayos		
	Actividades previas a la lectura	Actividades de anticipación	
		Activación de conocimientos previos	
		Presentar libros	
	Actividades durante la lectura	Monitoreo	
		Mediación	
		Modelamiento	

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Actividades después de la lectura	Preguntas explícitas	
		Preguntas de comprensión crítica	
		Creación	
FAVORCEDORES DEL DESARROLLO DE LA LECTURA	Trabajo de lectura en biblioteca		
	Implementación de biblioteca		
	Elección personal de lecturas		
	Conocimiento de profesores de recursos de la biblioteca		
	Uso de TIC'S		
	Coordinación con otras asignaturas		
	Acceso a libros		
	Lectura en clase		
	Motivación		
	Portar el libro		
	Alumnos con base en comprensión		
	Uso de textos pertinentes		
	Conocimientos previos		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
OBSTACULIZADORES DEL DESARROLLO DE LA LECTURA	Texto de estudio		
	Plan y programa del MINEDUC	Exceso de contenido	
	Alumnos con léxico reducido		
	Textos con vocabulario lejano a los estudiantes		
	Desmotivación frente a la lectura		
	Escasez de recursos gramaticales por parte de los alumnos		
	Recurso limitado de tiempo		
	Ediciones de libros poco pertinentes		
	Mal uso de guíade aprendizaje		
	Diversidad en el aula		
	Falta de autonomía de los estudiantes		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Conocer poco a sus estudiantes		
	Estudiantes elijen libros poco pertinentes		
	Rigidez		
	Falta de renovación de libros por escasez de recursos		
	Selección de libros poco pertinente		
	Perspectiva de evaluación del MINEDUC		
	CREENCIA DE LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA LECTURA	Habilidades importantes	Altamente importantes
Realización de inferencias			
Relación con conocimientos previos			
Realización de anticipaciones			
Lectura crítica			
Seguridad			
Menos importantes			Velocidad
			Entonación
			Seguridad
			Dicción

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica	
	Para desarrollar el placer			
	Para aprender distintas cosas			
	Para desarrollar la opinión			
	Ampliación de mundos literarios			
	Para aprender a leer			
	Recurso para vivir			
	Para investigar			
	Modelos de procesamiento	Bottom-Up		
		Interactivo		Modelamiento
		Aporte a la familia		
FAVORECE-DORES DE LA EVALUACION	Flexibilidad de metodologías para evaluar			
	Explicar forma de evaluación			
CREENCIAS DE LOS AGENTES DE LA EVALUACION	Autoevaluación de los estudiantes			
	Coevaluación de los estudiantes			

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
CREENCIAS DE LOS CRITERIOS DE LA EVALUACION	Aprendizajes concretos		
	Disciplina		
	Actitud ante el trabajo		
	Libros por sobre los contenidos		
CREENCIAS DE LA FUNCION DE LA EVALUACION DE LA LECTURA	Evaluación formativa	Evaluación diagnóstica + Sumativa + Formativa	
		Recoger información	
		Evaluar proceso	
		Monitorear	
		Evaluación auténtica	
	Sumativa		
CREENCIAS DE LA FRECUENCIA DE LA EVALUACION DE LA LECTURA	Diariamente		
	Semanalmente		
CREENCIAS DE LOS CRITERIOS DE LA EVALUACION DE LA LECTURA	Evaluar con texto en mano		
	Evaluar oralidad		
	Transformación de texto a imagen		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
CREENCIAS DE LA MODALIDAD DE LA EVALUACION DE LA LECTURA	Diversidad de lecturas en el aula		
	Diversidad de modalidades		
PRACTICAS DE EVALUACION DE LA LECTURA: AGENTES	Autoevaluación de los estudiantes		
	Coevaluación de los estudiantes		
	Heteroevaluación del profesor		
PRACTICAS DE EVALUACION DE LA LECTURA: CRITERIOS	Aspectos actitudinales		
	Contenidos en función del texto		
	Adaptaciones a la evaluación		
	Evaluar expresión escrita		
	Evaluar oralidad		
	Evaluar planificación		
	Evaluar interpretación		
	Evaluar transformación		
	Evaluar adaptación		
	Conocer géneros literarios y autores		
	Inferencia		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Extracción de información explícita		
	Realizar preguntas pertinentes		
	Fundamentar		
	Estudiantes con amplia perspectiva		
	Comprensión		
	Organización del trabajo en grupo		
	Evaluación de la organización del texto		
	Plantear opiniones		
	Elección personal de lecturas		
	Comprensión auditiva		
PRACTICAS FAVORECEDORAS DE LA EVALUACION DE LA LECTURA	Uso de diversidad de materiales	Libro	
	Tiempo en la planificación		
	Coordinación con otros docentes		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
OBSTACULIZADORES DE LAS PRACTICAS DE EVALUACION DE LA LECTURA	Estudiantes no leen enunciados		
	Curriculum contenidista y segmentado		
	Tiempo para evaluar libros nuevos		
	Dialogoentre libro y contenido curricular		
	Pauta sobre legítima evaluación		
	Poco criterio de los estudiantes para autoevaluarse		
	Motivación ante los trabajos de evaluación		
	Coordinación de recursos TIC'S		
	Tiempo para evaluar la oralidad		
	Mala disposición frente al uso de borrador		
	Motivación ante la lectura		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Complejidad de transición de 6to a 7mo básico		
	Preguntas de pruebas de desarrollo poco pertinentes		
PRACTICAS DE EVALUACION DE LA LECTURA: FRECUENCIA	Diariamente		
	Quincenal		
	mensual		
PRACTICAS DE EVALUACION DE LA LECTURA: FUNCION	Sumativa	Desarrollar metacognición	
	Formativa	Monitoreo	
		Desarrollar metacognición	
	Diagnóstica	Para planificar	
	Estandarizada para monitorear		
Dialógica			
PRACTICAS DE EVALUACION DE LA LECTURA: MODALIDAD	Creación de trabajo concreto		
	Documento de fundamentación personal		
	Exposiciones de trabajos		
	Monitoreo de trabajo en biblioteca		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Guía de estudio		
	Trabajo a partir del texto		
	Debate a partir del texto		
	Dictado al cuaderno		
	Pruebas de desarrollo		
	Informes		
	Prueba mixta		
	Observación directa en clases		
	Esquemas		
	Trabajos grupales		
	Discusiones en clase		
	Diario de lectura		
	Uso de instrumentos	Pautas	
		Guía de aprendizaje	
		Prueba estandarizada	
		Prueba de desarrollo	
		Rúbrica	
		Escala de apreciación	
	Revisión de cuadernos		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
CREENCIAS EN TORNO AL EJE DE LECTURA DEL MINEDUC	Memorización de tecnicismos		
	Perspectiva gramatical como herramienta		
	Curriculum centrado en habilidades		
	Lecturas narrativas coherentes con los aprendizajes esperados		
	Falta trabajo con lecturas dramáticas y líricas		
	Modelo no obligatorio		
	Incluye la oralidad positivamente		
	Habilidades segmentadas		
	Lecturas poco pertinentes		
	Valoración de mapas de progreso		
	Pertinencia de habilidades de trabajo		

Categoría	Subcategoría	Categoría específica	Subcategoría específica
	Discrepancia entre programa y SIMCE		
	Habilidades de forma secuenciada		
	Contenido difícil de evaluar		

ANEXO 7: Muestra de tabla de hallazgos por entrevista

Categoría general: Trabajo Institucional

Vínculo con otras asignaturas	“Por ejemplo, en séptimo, un curso de historia, van a leer el mito griego y concuerda con la unidad de agosto, entonces vamos a estar hablando todos de Grecia. En lenguaje vamos a hablar de Grecia y en historia hablarán de Grecia y en artes justo construyen modelos. Entonces, vamos a hacer que todo sea temático. Es un proyecto que está en sexto y séptimo del 2015.”
Existencia de plan lector	“El plan lector, o lectura complementaria, es la que los niños leen de manera mensual. Acá leen 8 libros anuales, desde abril a noviembre, donde tienen un mes para leer este libro. El plan lector se trabaja de manera distinta a otros colegios, aquí no hay eso de la

	prueba todos los meses.”	
Selección de textos de lectura complementaria	Institucional	
	Criterio docente	“Y en el plan lector, en un principio fui súper dictatorial y escogí todos los textos para este año y hemos tenido fracasos y aciertos... en séptimo más aciertos que fracasos... Elegí libros que tenían temáticas profundas.”
	Intereses de los estudiantes	No, los niños los compran. En séptimo básico A, las damas de ese curso son muy lectoras. Yo creo que 12 o 13 están leyendo zagas que yo desconozco, pero que están enfocadas para adolescentes. Es tratar de entenderlos también, ellos están leyendo una tortuga básica de la tortuga y el conejo... Darles lecturas que tengan que ver con sus intereses y con lo que están descubriendo.

	Objetivos MINEDUC	
Selección de textos de aula	Criterio dicente	<p>“Si mira, hay varios criterios para escoger las lecturas que ven los chicos. Uno tiene que ver con sm que es el libro que está en la visión pedagógica del colegio. Pero uno tiene que abordar el texto que está ahí, o sea no es la regla, es un recurso nomás... Sm tienen muy buenas lecturas, lecturas profundas, lecturas extensas para niños de séptimo básico... Terminar una lectura de una plana, para mí en séptimo básico... yo creo que no corresponde... Lecturas que son acordes, con temáticas que se puede hacer un trabajo profundo y reflexivo en torno al tema que se está leyendo... No me he encontrado con</p>
		<p>ninguna lectura no agradable en Sm... Primero voy seleccionando las lecturas que tienen que ver con el tema de la unidad, luego con los propósitos de la unidad y además con el interés de los estudiantes.”</p> <p>“Y en el plan lector, en un principio fui súper dictatorial y escogí todos los textos para este año y hemos tenido fracasos y aciertos... en séptimo más aciertos que fracasos... Elegí libros que tenían temáticas profundas.”</p>
	Que involucre a los estudiantes	

<p>Monitoreo del avance curricular al docente</p>	<p>“En cada trimestre hacemos dos cosas. Uno, tiene que ver con la cobertura curricular, que le llama el colegio, que nos manda un link y tú vas viendo que aprendizajes, lo hago todos los trimestres, qué aprendizajes ya viste, en qué unidad. Aprendizaje, unidad, clase. ¿Y cuál nos falta? ¿Y cómo lo hago para abordarlo en la Unidad que viene? La idea es que de acá al 30 de noviembre, los aprendizajes para séptimo básico estén cubiertos en las 7 unidades. E: ¿Eso te lo pide UTP?</p> <p>P: Sí y lo mandan a cada termino de trimestre. Ahí salen los aprendizajes que son más transversales como comprende un texto... cosas que puedo ir viendo en todas las unidades.”</p>
---	---

Categoría general: Perfil docente

<p>Favorecedores de la práctica</p>	<p>Conocimiento de los estudiantes</p>	
	<p>Conocimiento del currículum</p>	
	<p>Diversidad</p>	
	<p>Experiencia laboral</p>	<p>“Este es mi primer año en séptimo básico, es mi cuarto año de egreso de la Universidad. Los tres años anteriores trabajé en los niveles que van de cuarto a séptimo básico y este año sólo me centro de quinto a séptimo.”</p>
	<p>Trabajo colaborativo colegas</p>	
	<p>Conocimiento sobre evaluación</p>	

	<p>Libertad que brinda la institución al docente</p>	<p>“Lo otro, es que en mi nuevo puesto estoy en libertad profesional, porque aquí yo planifico mi clase, mis unidades y trabajar con la comprensión de lectura se te graban las unidades de trabajo, la experiencia, logras desarrollar todo dentro de las planificaciones.”</p>
<p>Dificultades de la práctica</p>		<p>“Ha sido un poco eso, y también ha sido quebrar también el esquema de Lenguaje, de partida ¿por qué hablamos de derechos humanos en lenguaje si no estamos en historia? Desde fundamentos de ese punto, a otros de ¿Por qué no hacemos una prueba de alternativas y por qué hacemos un trabajo del libro?”</p>
<p>Experiencias previas en otros contextos</p>		<p>“Mis primeros tres años fueron en contexto de vulnerabilidad, este es primer año en que estoy trabajando en un colegio particular</p>

<p>escolares</p>	<p>pagado. Otra realidad es en la que había trabajado en años anteriores.”</p> <p>“Hay una diferencia del contexto en el que trabajé con el que trabajo ahora, como trabajar específicamente la comprensión de lectura, yo trabajaba en una fundación en la que te entregaban todo tipo de instrumentos, desde la planificación hasta los elementos para trabajar la comprensión que se trabajaba de manera distintas. Las horas de lenguaje eran distintas, por ejemplo, hace un año atrás yo hacía 10 horas de lenguaje en un nivel, que era sólo de séptimo básico, y ahora hago 6 horas de lenguaje.”</p> <p>“No, a pesar de que uno pueda tener muchos prejuicios con la educación particular pagada, yo me he quitado espanto en este tipo de contexto. Si me preguntas cuántas de estas actividades hice en el otro colegio, ninguna. Cuántas intenté hacer, el contexto no te lo permite, la cantidad de alumnos. Pasar de un séptimo y tener 43 alumnos y pasar a uno de 28, es totalmente distinto. Allá tenía inicio de clases para 15 minutos y me demoraba 45 en hacerlos callar, entonces el contexto es tremendamente importante para trabajar. Además, lo otro que yo siento es el hecho que te contaba que tenía un manual, que es el del profesor y el manual de los alumnos y el manual era el manual, entonces salían situaciones de clase externas... las preguntas no eran enfocadas en lo que pasaba en la clase, sino el por qué iba atrasado en dos páginas. Los textos elegidos no te daban esa libertad. Yo conozco a los niños y sé qué no va a servir y se lo cambio. Tenían unos textos totalmente alejados del mundo de ellos y por eso lo más importante para trabajar la comprensión lectora tiene que ver con la motivación.”</p> <p>“Hace uno años atrás hacía 10 horas de lenguaje, veía a 3 cursos dos horas al día. Los niños no (Inaudible 27:14) la asignatura. Y ahora siento que son 6 horas, son mucho más cortas que antes.”</p>
<p>Formación académica</p>	<p>“Te conté que estoy haciendo un magíster en didáctica del lenguaje, y mi tesis tiene que ver un poco con eso, cuáles son los intereses de los estudiantes y cuál es la propuesta pedagógica de los colegios, cuál es la distancia que hay, cuáles son los criterios para elegir los</p>
	<p>libros que leerán los niños y cuáles son los intereses que ellos tienen. Cómo acercamos esa brecha y que los intereses de los niños también estén plasmados en lo que van a leer.”</p>

Concepto Lectura	“Es la excusa el contenido... Jamás voy a poner (nombre de contenido dos puntos). Uno también puede hacer eso de inductivodeductivo, pero el trabajo de la lectura lo hago tal y como me lo enseñaron en la universidad. Los tres momentos didácticos de la lectura, antes, durante y después.”
---------------------	---

Categoría general: Aspectos generales del trabajo en séptimo básico

Complejidad edad versus disciplina	
Características estudiantes séptimo	
Características trabajo lenguaje en séptimo	<p>“Creo que séptimo es una transición que tiene que ver, primero con lo que le pasa interiormente, como los cambios físicos que se ven reflejados en séptimo básico y que son un desafío para quien le enseña.”</p> <p>“Pasa algo en séptimo. Hay una dualidad en los niños, uno no sabe cómo tratarlos porque a veces son muy niños, siempre los tratamos como niños, pero a veces hay unos que son más grandes, por ejemplo a una niña que tiene como 12 años. Hay que lidiar con eso, con la lata externa.”</p> <p>“La enseñanza en lenguaje, por lo general se suele pensar que es repetitivo. Yo creo que séptimo básico debe fortalecer ciertos aprendizajes que no se dieron en quinto y sexto. También es un nivel que te prepara para contenidos que uno matiza y que se profundizan en octavo, primero y segundo medio. Es un nivel súper potente, yo creo que es uno de los niveles más difíciles, los niños lo dicen. La</p>

	mayoría son aprendizajes nuevos.”
--	-----------------------------------

Categoría general: Criterios de trabajo de la lectura

Leer para opinar	“Es que a mí me gusta mucho el trabajo del plan lector, de cómo hacer de los intereses de los niños algo pedagógico. Integramos Best Sellers el próximo año, también integré los clásicos del ministerio. Y me gustaría que la reflexión de los niños de octavo (actualmente en séptimo) fuera Sabe míster, este Best Seller es pésimo... Hacer esa comparación con este clásico que vamos a leer también. Por ejemplo el lenguaje que utiliza Romeo y Julieta también es distinto. ¿Por qué es más difícil leer Romeo y Julieta que Divergente? Ponte tú. Llegar a ese tipo de reflexiones.”
Apropiación del texto	
Ampliación de mundo	“Estamos viendo el cuento realista ahora, claramente yo tomo textos de una realidad que los niños no conocen, por ejemplo yo tengo alumnos que no conocen el metro, o leímos Mi planta naranja lima y no pueden creer que existan esos niveles de pobreza en otros países... Niños que conozcan otras realidades, que sean juveniles, pero para qué escoger textos de sus realidades, si ellos ya la conocen.” “Cómo de un cuento narrativo podemos descubrir, en la realidad que existe noticias que me permiten conocer que la mina del chiflón del diablo existe, que hay personas que van a protestar ahí... cómo la lectura del cuento ha servido para conocer otras aristas.”
Motivación	“Tengo 28 y 30. Lo más importante cuando uno trabaja lectura es la motivación. Si uno no motiva el texto, no hay discusión previa... los

	<p>textos que se traen para séptimo básico son de 4 páginas, son muy extensos. Uno tiene que pensar estrategias que sirvan para, porque uno no puede estar leyendo 90 minutos con un niño. Puedes, pero una lectura no la puedes hacer por una hora o los 90 minutos.”</p>
--	--

Categoría general: Habilidades a desarrollar con la lectura

<p>Dominio diversidad de textos</p>	<p>“Básicamente porque comprender un texto, comprender lo que está detrás del texto, lo que me quiere decir el autor, como lo puedo relacionar toda la información que tiene el texto, podemos comprender todo lo que... es como (inaudible 37:29) los niños. Así este texto ocurrió por algo, en un lugar. Entonces también es descubrir porque el escritor escribió ese texto, en ese tiempo... entonces yo creo, personalmente, que es uno de los hechos más importantes.”</p>
<p>Extracción explícita información</p>	<p>“Hoy me pasó en séptimo que no alcanzamos a trabajar la creación. Había varios objetivos en la clase, uno era descubrir los sentimientos de los personajes y el personaje se sentía triste, entonces ellos tenían que buscar una cita textual en donde dijera en qué parte del cuento puedo decir mira, en esta parte me siento triste, entonces la niña colocaba la cita al lado o, en esta parte está feliz porque encontró un billete. Esto lo trabajamos con la noticia en relación al cuento, en general con el texto informativo o noticia. ¿Por qué lo hago con noticia? Porque en la Unidad que viene a continuación vamos a trabajar la noticia, entonces vamos a hacer una comparación. La noticia que</p>
	<p>hicieron ellos va a ser como un formato moratorio de la noticia. Vamos a hacer una actividad inductiva hoy día y mañana vamos a hacer el contraste. ¿En qué se parece la noticia que escribí yo y la que me piden en el libro?”</p>

Crear	<p>“Y ¿por qué crear? Porque a través de esos aprendizajes, a través de la comprensión del (inaudible 37:45) yo puedo crear otras cosas, el préstamo literario, o leo un cuento y creo una noticia, leo una noticia y creo una opinión.”</p>
Estrategias de lectura	<p>“Mi primer desafío era que los niños, bueno aquí, a pesar de que son con un texto más fácil que trabajar, había niños que no conocían las habilidades como qué tipo de pregunta es esta, qué habilidades está midiendo... los niños no sabían. Entonces ahí, una pregunta explícita... el trabajo en primer y segundo trimestre fue ese, explicitar el trabajo con habilidades. Que los niños sean capaces de reconocer que esta pregunta esto, que esta pregunta tiene estas cosas del autor, qué tipos de pregunta me pueden hacer para este tipo de habilidades. Incluso, tenemos paneles pegados en la pizarra en donde explícito significa que lo busco con el dedo, que inferir es tratar de adivinar y debo buscar las pistas, relación causa efecto decimos que es una bolita para (inaudible 21:30). Hacemos ejemplos de pregunta, por ejemplo, ¿Cuándo uno le pregunta el tipo de texto? O ¿Qué tipo de pregunta hace uno cuando les pregunta el autor? Primer y segundo trimestre fue eso, trabajar de manera explícita en torno a las habilidades y tercer trimestre es solo el pensamiento”</p>
Comentar lecturas	<p>“Es que a mí me gusta mucho el trabajo del plan lector, de cómo hacer de los intereses de los niños algo pedagógico. Integramos Best Sellers el próximo año, también integré los clásicos del ministerio. Y me gustaría que la reflexión de los niños de octavo (actualmente en séptimo) fuera Sabe mister, este Best Seller es pésimo... Hacer esa comparación con este clásico que vamos a leer también. Por ejemplo el lenguaje que utiliza Romeo y Julieta también es distinto. ¿Por qué es más difícil leer Romeo y Julieta que Divergente? Ponte tú. Llegar a ese tipo de</p>
	<p>reflexiones.”</p>

Comprensión inferencial	“Hacen inferencias orales sobre de qué se tratará durante 45 minutos sólo en construcciones orales”
-------------------------	---

Categoría general: Métodos de enseñanza

Uso de texto escolar	“ La planificación acá, nosotros trabajamos con FM. La unidad tiene lecturas centrales. Decir primero que la planificación que viene, las lecturas las abordamos desde el texto porque también tenemos que aprovechar el material que está, es un material que los papás compran, los papás dicen que son costosos y que se deben usar. El 70% u 80% de nuestras planificaciones se dan en base al libro también. Yo digo que es como mi troncal y desde ahí uno le saca otros acercamientos, las cosas que uno como profesor le coloca.”
Discusión Lectura	“y ahí puedo entrevistar yo mientras los otros niños leen y la última es la prueba final.”
Trabajos expositivos	“El niño crea el título, crean la secuencia narrativa y después adelante con las imágenes exponen a los demás compañeros.”
Uso recursos audiovisuales	“En séptimo tenemos un plan lector y estamos creando un Blog y también estamos trabajando la argumentación, entonces a través del Blog ellos van argumentando y a través de desafíos que yo pongo, cuando termina el mes tengan una experiencia y calificarla, pero todo en función del texto, no en función de la prueba.”
Creación trabajo concreto	“como textos de pregunta abierta, construcción de noticias,
	construcción de características de los personajes.”

Vínculos contenidos con lect complementaria	<p>“Si me preguntas ahora en cuántos voy atrasado - como en cuatro o sea, que debería haber abordado en otras unidades, pero por tiempo, la salida pedagógica de historia. Lo típico de la dinámica escolar, entonces por ejemplo ahora estaba atrasado... debería ir en la unidad 6, terminé hace muy poco la unidad 5, la unidad 4 perdón, entonces ¿qué hice? Las cloné, o sea tenía que ver el cuento realista más el contenido, propuesto desde planes y programas y tenía que ver el texto informativo, entonces ¿qué hice? Las uní, entonces la unidad se llama “Lo narrativo y lo informativo”. Entonces voy trabajando la diversidad de textos realistas narrativos y la diversidad de textos informativos. (Inaudible) entonces agarro dos unidades a partir de un tema.”</p>	
Lecturas en clase	<p>“Hacemos lecturas guiadas compartidas, donde parto leyendo yo modelando la lectura, y saben que tienen que seguir la lectura porque le puede tocar a cualquiera. Todos deben estar atentos, porque a cualquiera le puede tocar... hablamos, entendemos, hacemos un análisis, una síntesis”</p>	
Actividades previas a la lectura	Actividades de anticipación	<p>“Los niños hacen actividades que ya son emblemáticas, por ejemplo el “piensa y comparte” que al principio es terrible para ellos, pero después de la tercera vez ya lo hacen los niños lo saben. Yo planteo una pregunta, ellos piensan la pregunta y la comparten con el compañero, en relación a la lectura... esto es previo la lectura, te estoy hablando de actividades de activación de conocimientos previos de la lectura. Al principio era un caos, las dos primeras te mentiría si digo que resultaron, pero ya a la tercera funcionó, cuando yo les digo “piensa y comparte” saben de qué se trata</p>

		<p>la actividad. Entonces planteo una inquietud (a un alumno) en cuanto al tema que está detrás, que tiene que ver con la lectura, él lo comparte y después yo le pregunto al otro compañero ¿Qué dijo tu compañero?, entonces tiene que ser capaz de escuchar lo que dijo su compañero, sino no va a poder responder.”</p> <p>“Trabajamos con la portada, hacemos predicciones y de ahí damos el desafío, entonces les digo niños, vamos a leer hasta la página 50 la próxima semana”</p>
--	--	--

	Presentar libros	<p>“Hoy terminamos una clase en séptimo, estábamos haciendo una actividad con un cuento realista peruano que habla de los niños e hicimos una actividad previa a la lectura que es mostrar unas imágenes, que se llama rompecabezas de la expresión oral, en donde yo muestro a cada uno de los niños distintas imágenes, que son secuencias del cuento. Entonces, en grupos de a cuatro los niños infieren la imagen y de qué se tratará el cuento. Hacen inferencias orales sobre de qué se tratará durante 45 minutos sólo en construcciones orales, que les llamamos grupo experto y grupo base. Los grupos expertos son todas las imágenes iguales a un lado y luego vuelven a su grupo base, en donde explican la descripción que hicieron con su grupo experto y crean su narración oral. A todo esto, no han leído nada del cuento. El niño crea el título, crean la secuencia narrativa y después adelante con las imágenes exponen a los demás compañeros. Una vez que cada grupo expuso, leemos el cuento y hacemos contraste de las proyecciones de los cuentos y la verdad del cuento.”</p> <p>“Uno tiene que pensar en una estrategia, qué estrategia me sirve a mí, qué estrategia le sirve a los niños para leer un cuento. Antes de leer El chiflón del diablo hicimos miles de cosas, como ver un extracto de la película, definir primero qué significa chiflón. Hacer muchas cosas previas antes de leer el texto.”</p>
--	------------------	---

tividades durante la lectura	Monitoreo	<p>“Hacemos lecturas guiadas compartidas, donde parto leyendo yo modelando la lectura, y saben que tienen que seguir la lectura porque le puede tocar a cualquiera. Todos deben estar atentos, porque a cualquiera le puede tocar... hablamos, entendemos, hacemos un análisis, una síntesis.”</p>

	Modelamiento	<p>“Hacemos lecturas guiadas compartidas, donde parto leyendo yo modelando la lectura, y saben que tienen que seguir la lectura porque le puede tocar a cualquiera. Todos deben estar atentos,</p>
		<p>porque a cualquiera le puede tocar... hablamos, entendemos, hacemos un análisis, una síntesis.”</p>
Actividades después de la lectura	Preguntas explícitas	<p>“Hacemos actividades de profundización de la lectura, actividades después de leer que pueden ser preguntas de carácter oral, predicciones y preguntas después de leer de tres tipos: de carácter explícito, también otras como de la experiencia ¿qué opino de lo que le pasó a tal personaje? Y actividades que te contaba como de crear cosas a través de la excusa de leer”</p>
	Preguntas comprensión crítica	
	Creación	

	<p>“Me leí un libro que se llamaba La decisión de Ema... Si me preguntas cual fue mi criterio... leí las 15 primeras líneas y me gustó... súper poco pedagógico... pero fue súper lindo porque los niños engancharon de tal manera con el libro, que le mandé un mail a la escritora y le puse Sabes qué? Los niños están leyendo el libro demasiado embalados, qué posibilidades hay de que vengas a verlos? Y va a venir el miércoles... E: Y ellos saben.</p> <p>P: Si saben, están embaladísimos, y las preguntas que le van a hacer... porque a todo esto, de ese libro yo hice una prueba escrita, y cuando entregué las pruebas había mucho (inaudible 58:37) porque yo les pregunté finalmente cuál había sido la decisión de Ema? Algunos pensaban una cosa, otros pensaban otra, y como que están esperando para poder discutir en base a eso, o si viene una Ema 2, etc.”</p>
--	--

Trabajo en biblioteca	“De las 6 horas de lenguaje, destinamos una a biblioteca y ellos van a biblioteca. Los niños traen su libro y vamos a la biblioteca y hacemos las actividades que correspondan a la planificación.”
Vínculos contenidos con lectura en aula	<p>“Hemos tenido un poco de suerte con el libro que tenemos, que es de donde yo saco las lecturas. Hay un tema que me gusta mucho a mí, que es el ámbito social. Hay lecturas que abordan temas sociales en el texto. Estamos terminando de leer ahora el chiflón del diablo y cómo la lectura ha servido como excusa para conocer otro tipo de cosas, como el maltrato a los trabajadores, que se infieren de la lectura. Estamos empezando un trabajo muy interesante ahora porque la Unidad se llama</p> <p>“De lo narrativo a lo informativo” y trabajamos ese cruce.”</p>

Planteamiento objetivos de clase	<p>“Trabajamos el objetivo de la clase y yo pongo el objetivo y los desafíos y esos son las metas para cumplir el objetivo y si no los logramos no alcanzamos el objetivo. Las clases a veces no son perfectas y llegamos hasta la mitad, entonces, ¿qué nos pasó? O ¿Por qué no alcanzamos a lograr los objetivos? Un poco dándoles responsabilidad a ellos.”</p>
Monitorizar el avance de los objetivos de clase junto a los alumnos	<p>“Si una clase llegó hasta la mitad y los niños no entendieron, yo llevo a mi casa y estructuro la información, pero con el mismo contenido y mismo objetivo. Me pasó con un séptimo la semana pasada, que llegamos a la mitad y no alcanzamos a hacer la creación del texto informativo, entonces yo les decía ¿Por qué no alcanzamos?, ¿Por qué perdemos tiempo?, tratar un poco de responsabilizarlos de su aprendizaje, entonces tenemos un desafío, el cierre queda para la casa como tarea, yo no les doy tarea, pero las tareas son los desafíos no logrados, lo que no logramos cumplir en la clase. “</p> <p>“Trabajamos el objetivo de la clase y yo pongo el objetivo y los desafíos y esos son las metas para cumplir el objetivo y si</p>
	<p>no los logramos no alcanzamos el objetivo. Las clases a veces no son perfectas y llegamos hasta la mitad, entonces, ¿qué nos pasó? O ¿Por qué no alcanzamos a lograr los objetivos? Un poco dándoles responsabilidad a ellos.”</p>

<p>Diversidad tipos de preguntas de lectura</p>	<p>“ tiene que ver con el tipo de preguntas que uno hace, o sea siempre hay que hacer preguntas de carácter explícito, pero también de una visión un poco más crítica.”</p> <p>“También tiene que ver con el tipo de preguntas que uno hace, o sea siempre hay que hacer preguntas de carácter explícito, pero también de una visión un poco más crítica.”</p>
---	--

Categoría general: Favorecedores del trabajo de la lectura

<p>Motivación</p>	<p>“Tengo 28 y 30. Lo más importante cuando uno trabaja lectura es la motivación. Si uno no motiva el texto, no hay discusión previa... los textos que se traen para séptimo básico son de 4 páginas, son muy extensos. Uno tiene que pensar estrategias que sirvan para, porque uno no puede estar leyendo 90 minutos con un niño. Puedes, pero una lectura no la puedes hacer por una hora o los 90 minutos.”</p>
<p>Portar el libro</p>	<p>“Sí, pero bien Pavlov en un principio, súper conductista. ¿Me trae el libro? Yo tenía una encargada, cada día una décima, me trae el libro una décima, no me trae el libro menos décimas, en cada clase de lenguaje colocaba décimas, no me importa poner sietes, si sólo le pongo un siete por traer el libro me da igual, pero estoy seguro que de aquí a fin de año o para el otro año, todos van (inaudible 1:21), y mi meta a largo plazo es que los niños ya no terminen una prueba o tiempos muertos como le llaman, me digan Mr., ¿puedo sacar mi celular?, sino que me</p>

	<p>digán ¿puedo sacar mi libro?, porque va a estar siempre en la mochila. Ahora tenemos en promedio 14 niños que andan siempre con el libro, mientras yo sigo dando décimas, hasta que generemos esa cultura letrada, que el niño tenga su libro en la mochila, que estén siempre con el libro, que pregunten.”</p> <p>“Sí, pero bien Pavlov en un principio, súper conductista. ¿Me trae el libro? Yo tenía una encargada, cada día una décima, me trae el libro una décima, no me trae el libro menos décimas, en cada clase de lenguaje colocaba décimas, no me importa poner sietes, si sólo le pongo un siete por traer el libro me da igual, pero estoy seguro que de aquí a fin de año o para el otro año, todos van (inaudible 1:21), y mi meta a largo plazo es que los niños ya no terminen una prueba o tiempos muertos como le llaman, me digan Mr., ¿puedo sacar mi celular?, sino que me digan ¿puedo sacar mi libro?, porque va a estar siempre en la mochila. Ahora tenemos en promedio 14 niños que andan siempre con el libro, mientras yo sigo dando décimas, hasta que generemos esa cultura letrada, que el niño tenga su libro en la mochila, que estén siempre con el libro, que pregunten.”</p>
--	---

Categoría general: Obstaculizadores del trabajo de la lectura

<p>Texto de estudio</p>	<p>“Yo creo que hay varias responsabilidades. Si tuviera que asumir una, no sé si transmití que me carga la poesía también, o como está tratada en el libro, esa poesía tan contenidista y no como la forma de expresión que yo creo que es. No me gustó ni un texto que estaba en el libro, no tenía relación con los niños tampoco, tiene que ver un poco con lo que les pasa a los niños, no logré descubrirlo. Si me preguntaras qué trabajaría ahora, sería el concepto del amor, de ahí partiría, ya que están como en esa etapa, pero, me costó un poco, además como es la primera unidad, veía recién conociéndolos.”</p>
<p>Conocer poco a sus estudiantes</p>	<p>“Yo creo que hay varias responsabilidades. Si tuviera que asumir una, no sé si transmití que me carga la poesía también, o como está tratada en el libro, esa poesía tan contenidista y no como la forma de expresión que yo creo que es. No me gustó ni un texto</p>

	<p>que estaba en el libro, no tenía relación con los niños tampoco, tiene que ver un poco con lo que les pasa a los niños, no logré descubrirlo. Si me preguntaras qué trabajaría ahora, sería el concepto del amor, de ahí partiría, ya que están como en esa etapa, pero, me costó un poco, además como es la primera unidad, veía recién conociéndolos.”</p>
--	---

Categoría general: Creencia de la importancia del trabajo de la lectura

Habilidades importantes	Altamente importante	Identificar la idea principal	
		Realización inferencias	
		Relación con conocimientos previos	<p>“Hay dos cosas que me parecen muy importantes, daría dos ranking, por ejemplo activar conocimientos previos y la anticipación a la lectura (inaudible 1:33) es fundamental. Tú no puedes partir diciendo vamos a leer este texto, abro la página, título, imposible. Tiene que haber una actividad de conocimientos previos a través de actividades de anticipación, no sé, el docente tiene que ver el texto antes para saber de qué va a tratar y hacer preguntas que indaguen y los motive. Imagínate un texto de</p>

			<p>4 páginas, si no ha motivado, si no han hecho actividades de anticipación a la lectura, cómo vamos hacer que los niños lean esas 4 hojas, imposible. Y, esta yo la identifico claramente con el desarrollo de la lectura, durante la lectura tiene que haber preguntas de carácter explícito, implícito, tienen que reconocer ideas principales en un texto. Pero yo ahí agregaría una, la visión crítica de la lectura, la opinión es importante, ¿Qué opina de lo que acaba de leer?, como la pregunta a mí mismo ¿Qué opino del tema, del personaje? ¿Estás de acuerdo o no estás de acuerdo? , o sea en qué momento argumento en torno a lo que leo, o relacionar.”</p>
--	--	--	--

		Realización de anticipaciones	<p>“Hay dos cosas que me parecen muy importantes, daría dos ranking, por ejemplo activar conocimientos previos y la anticipación a la lectura (inaudible 1:33) es fundamental. Tú no puedes partir diciendo vamos a leer este texto, abro la página, título, imposible. Tiene que haber una actividad de conocimientos previos a través de actividades de anticipación, no sé, el docente tiene que ver el texto antes para saber de qué va a tratar y hacer</p>
--	--	-------------------------------	--

			<p>preguntas que indaguen y los motive. Imagínate un texto de 4 páginas, si no ha motivado, si no han hecho actividades de anticipación a la lectura, cómo vamos hacer que los niños lean esas 4 hojas, imposible. Y, esta yo la identifico claramente con el desarrollo de la lectura, durante la lectura tiene que haber preguntas de carácter explícito, implícito, tienen que reconocer ideas principales en un texto. Pero yo ahí agregaría una, la visión crítica de la lectura, la opinión es importante, ¿Qué opina de lo que acaba de leer?, como la pregunta a mí mismo ¿Qué opino del tema, del personaje? ¿Estás de acuerdo o no estás de acuerdo? , o sea en qué momento argumento en torno a lo que leo, o relacionar.”</p>
		Lectura crítica	
		Seguridad	

	Menos importante	Velocidad	“El menos importante velocidad lectora, porque de qué me sirve que un niño lea 200 palabras si no entiende lo que lee. Bueno hay estudios más bien políticos que señalan que a mayor decodificación
--	------------------	-----------	---

			hay mayor comprensión, pero eso está totalmente errado.”
		Entonación	entonación tampoco, porque se aprende, a través del profesor y un modelo a seguir . La estrategia siempre tiene que ser el profesor parte la lectura, modela, el alumno escucha y aprenderá.
		Seguridad	
		Dicción	Dicción también en menos importante, puede ser que un niño tenga problemas de lenguaje o a lo mejor no tiene buena dicción pero sí comprende
Para desarrollar el placer	“si al finz y al cabo lo más importante es el gusto por leer. Entonces condenar un libro a una prueba lo encuentro terrible, que los niños sólo lean para una prueba.”		

Ampliación mundo	<p>“Bueno, yo creo que algunos profesores creen que enseñar a leer ocurre sólo en primero básico. En segundo ciclo es mucho más difícil enseñar a leer, porque uno tiene que enseñar a leer entre líneas lo que está detrás. Conversaba con los niños de séptimo... Baldomero Lillo no escribió eso por casualidad... hay que ver en qué tiempo lo escribió, por qué lo escribió, por qué lo redactó de esa manera... Yo creo que enseñar a leer, y especialmente enseñar a leer en séptimo básico es enseñar la realidad, enseñar a mirar la realidad a través de la lectura. Es comprender el mundo, entender el mundo a través del lenguaje.”</p>		
Modelos de	Bottom up		
procesamiento			
	Interactivo	Modelamiento	
		<p>P: La mediación es un proceso en el que uno aprende del otro y el otro aprende de uno, lo vemos en la teoría de Vigotsky por ejemplo (inaudible 1:28), entonces el proceso de mediación es importante, por qué es importante y dónde lo veo yo. Uno en el trabajo que hago yo, que es esta planificación como instrumento para mediar cómo trabajar con cualquier diversidad de textos y también en la mediación que existe en el trabajo de los niños, en el trabajo entre pares, entre grupos. La construcción de la comprensión lectora es más significativa cuando se hace con más de uno.</p>	
Aporte a la familia			

Categoría general: Favorecedores de la evaluación

Flexibilidad de metodologías para evaluar	
Explicar forma de evaluación	

Categoría general: Creencia sobre los agentes de la evaluación

<p>Coevaluación Estudiantes</p>	<p>“Sí, pero no les va mal en realidad, son muy pocas las malas notas, porque hay un trabajo tan sistemático antes, que nos encontramos con niños que saben todo de memoria. Con los séptimos estamos en la semana tres del libro que están leyendo, entonces hay entrevista entre pares. Ellos saben lo que es la entrevista entre pares, entrego preguntas, los divido en dos y se entrevistan, después yo le pregunto ¿Tú compañero leyó el libro?, me dice Sí Mr. porque logró responder 3 de 4, o no se acuerda de esta parte, entonces ¿qué es lo que hay que hacer?, les hago preguntas así como ¿qué es lo que le pasó al personaje o más preguntas que tienen que ver con el tema, que haga síntesis, que haga predicciones, que relacione con los personajes, por qué le pasó eso, caracterizaciones... ese tipo de</p>
	<p>preguntas.”</p>

Categoría general: Creencia sobre los criterios de la evaluación

<p>Aprendizajes concretos</p>	
<p>Disciplina</p>	
<p>Actitud ante el trabajo</p>	
<p>Libros por sobre contenidos</p>	

Categría general: Creencia de la función de la evaluación de la lectura

Evaluación formativa	Diagnostico + Sumativo + Formativo	
	Recorger información	“Yo creo que la evaluación permite saber cuáles son los aprendizajes que los niños han logrado. Yo creo que una evaluación es importante, porque me permite saber a mi qué profundizaron más los niños en el término de un proceso, pero esa evaluación no es sentenciativa, o sea quizás me permite saber que no alcanzaste esto, pero a lo mejor lo va a alcanzar en el otro.”
	Muchos alumnos por Curso (PONERLE QUE ES OBSTÁCULO!)	
	Evaluar proceso	
	Monitorear	
	Auténtica	
Sumativa		

Categoría general: Creencia de la frecuencia de la evaluación de la lectura

Diariamente	
Semanal	

Creencia sobre los agentes de la evaluación de la lectura (sin sub códigos!)

Categoría general: Creencia sobre los criterios de la evaluación de la lectura

Evaluar con texto en mano	
Evaluar oralidad	
Transformación texto a imagen	

Categoría general: Creencia sobre las modalidades de evaluación de la lectura

Diversidad de lecturas en el aula	
Diversidad de modalidades	

Categoría general: Prácticas de evaluación de la lectura / Agentes

Coevaluación estudiantes	<p>“Sí, pero no les va mal en realidad, son muy pocas las malas notas, porque hay un trabajo tan sistemático antes, que nos encontramos con niños que saben todo de memoria. Con los séptimos estamos en la semana tres del libro que están leyendo, entonces hay entrevista entre pares. Ellos saben lo que es la entrevista entre pares, entrego preguntas, los divido en dos y se entrevistan, después yo le pregunto ¿Tú compañero leyó el libro?, me dice Sí Mr. porque logró responder 3 de 4, o no se acuerda de esta parte, entonces ¿qué es lo que hay que hacer?, les hago preguntas así como ¿qué es lo que le pasó al personaje o más preguntas que tienen que ver con el tema, que haga síntesis, que haga predicciones, que relacione con los personajes, por qué le pasó eso, caracterizaciones... ese tipo de preguntas.”</p>
--------------------------	---

Categoría general: Prácticas de evaluación de la lectura / Criterios

Aspectos actitudinales	
Contenidos	
Contenido en función del texto	
Adaptaciones a Evaluación	
Evaluar planificación	<p>“entonces hubo dos notas en esa unidad, una que tuvo que ver con la planificación”</p>
Evaluar interpretación	<p>“Si, o a veces trato de evaluar lo que realmente significa. Si en una unidad estoy enseñando conectores causales por ejemplo, y sé que durante el proceso los niños lo han aprendido, no voy a preguntar enumera los conectores... no ... me interesa más bien que sean capaces de interpretar, que sean capaces de</p>
	<p>responder preguntas de inferencia, ya sea léxica, global, local, más bien eso.”</p>

Extracción explícita	información	“Si, o a veces trato de evaluar lo que realmente significa. Si en una unidad estoy enseñando conectores causales por ejemplo, y sé que durante el proceso los niños lo han aprendido, no voy a preguntar enumera los conectores... no ... me interesa más bien que sean capaces de interpretar, que sean capaces de responder preguntas de inferencia, ya sea léxica, global, local, más bien eso.”
Comprensión		“La prueba de diagnóstico me permite saber que habilidades de comprensión lectora están descendidas, cual está más avanzada y veo qué es lo que hay que reforzar. Así planificamos en lenguaje.”
Organización del trabajo en grupo		“entonces hubo dos notas en esa unidad, una que tuvo que ver con la planificación”

Cateogría general: Práctica de evaluación de la lectura / Facilitador Cateogría general:
Práctica de evaluación de la lectura / Frecuencia

Uso diversidad materiales	Libro	
Tiempo en la planificación		

<p>Diariamente</p>	<p>“Todos los días. Yo evalúo la lectura todos los días. En todas las actividades de mi clase hay lecturas. Si no es lectura de textos, es lectura de contenidos. Estamos trabajando la lectura constantemente, de carácter formativo. En las unidades a veces tengo evaluaciones que son como del típico texto, las preguntas... porque también hay que hacerlo. Voy mezclando un poco.</p> <p>En esta unidad vamos a hacer una prueba al final, en esta un trabajo... vamos tratando de ir mezclando.”</p> <p>“Este tipo de evaluación más bien dialógica, donde yo converso con el niño en torno a lo que estamos leyendo, a través de su discurso yo me puedo dar cuenta si entendió o no entendió el texto, y si no entendió el texto está pasando algo ahí, o la estrategia que yo estoy usando no sirve o simplemente tengo que identificar qué le está pasando al niño, y eso se ve en clases diariamente y en las pruebas que uno hace de comprensión lectora claramente, pero no sólo en las pruebas de comprensión lectora, sino que en el trabajo en aula también. Entonces si me preguntas si estoy de acuerdo con la evaluación, sí, con ese tipo de evaluaciones.”</p>
--------------------	---

Categoría general: Práctica de evaluación de la lectura / Función

<p>Sumativa</p>	<p>Desarrollar metacognición</p>	<p>“En lo mensual, en pruebas de unidad hacemos trabajo metacognitivo post entrega de la nota, en qué pregunta me equivoqué, los niños tratan de corregir, y a veces compartimos, yo les digo “ya en qué crees que te equivocaste”, entonces el niño tiene que ser capaz en el cuadrito que llena de su cuaderno, me equivoqué acá o no volví al</p>
-----------------	----------------------------------	--

		<p>texto, o no identifiqué la marca textual. Hay niños que me dicen es que no traje destacador, porque los niños para mis pruebas y mi clases tienen que tener destacador. Se elige un texto por ejemplo, si no tienen marca textual ellos lo saben. Los niños dicen no traje destacador y por eso no usé las marcas textuales, o no volví al texto, hay otros que te dicen no, me dio lata leer, entonces no recurrí al texto o me fui a otra estrategia, cuál le digo yo, leí la pregunta y busqué las respuestas, entonces nos damos cuenta que no sirve.”</p>
Formativa	Desarrollar metacognición	

	<p>Monitoreo</p>	<p>“Sí, pero no les va mal en realidad, son muy pocas las malas notas, porque hay un trabajo tan sistemático antes, que nos encontramos con niños que saben todo de memoria. Con los séptimos estamos en la semana tres del libro que están leyendo, entonces hay entrevista entre pares. Ellos saben lo que es la entrevista entre pares, entrego preguntas, los divido en dos y se entrevistan, después yo le pregunto ¿Tú compañero leyó el libro?, me dice Sí Mr. porque logró responder 3 de 4, o no se acuerda de esta parte, entonces ¿qué es lo que hay que hacer?, les hago preguntas así como ¿qué es lo que le pasó al personaje o más preguntas que tienen que ver con el tema, que haga síntesis, que haga predicciones, que relacione con los personajes, por qué le pasó eso, caracterizaciones... ese tipo de preguntas.”</p> <p>“Sí, en la planificación. Por ejemplo, cosas</p>
--	------------------	---

		<p>que he aprendido también del colegio anterior es el Proyecto de Integración, como que ahí aprendí a trabajar con Educadores Diferencial dentro del aula, entonces le integramos comentarios o trabajo con niños con necesidades educativas especiales, a pesar de que este colegio no tiene Proyecto de Integración, trato un poco de integrar, pero son súper pocos, no me pasa en séptimo por ejemplo, sí me pasa en cursos un poco más chicos. En séptimo lo que tratamos de integrar es el tema de los tutores, por ejemplo ellos saben que hay dos reglas para empezar las clases, una es que tienen que estar ordenados y, en grupos. Hay un séptimo con el que yo no trabajo si no es en grupos, porque me he dado cuenta que hay niños que son un poco más descendidos y yo creo enormemente y firmemente en el trabajo en grupo, entonces ellos saben que si tienen Lenguaje en la 5ta y 6ta hora, en el recreo yo los voy a ordenar, ahora, yo no pierdo tiempo en eso, pero si lo perdí en el primer y segundo trimestre, ahora ya lo hacen solitos, entonces cuando uno llega ya están trabajando en grupo, y me gusta escuchar cuando discuten en torno a la lectura, por ejemplo, “mira, no entendiste ahí, dice esto...” . Ahí trato de mirar, corregir, pero es más bien formativo, no en base a una pauta.”</p> <p>“En séptimo no uso muchas estrategias, o sea uso estrategias hay una que trabajo con quinto, que la uso a diario para ver los niños que son más descendidos. Por ejemplo, tengo unos palos de helado de colores y los niños solo ven el color, pero yo tengo el nombre, entonces los voy identificando, para mí los amarillos son los que están un poco más débil, entonces les digo ya voy a sacar un color, pero</p>
--	--	---

		<p>está todo intencionado, hay niños que no saben, entonces hago preguntas a esos niños, sé que los verdes son los que más saben y evito hacerle preguntas a ellos. Como este tipo de estrategias, por ejemplo los cierre de clase en séptimo siempre están intencionados, para aquellos que no pusieron atención, o para aquellos que tienen menos notas conmigo, entonces yo digo ya el cierre de la clase o la síntesis la va hacer Felipe, porque yo sé que Felipe no trabajó tanto en la clase, entonces lo hago responsable, trato de utilizar ese tipo de estrategias. Si una clase llegó hasta la mitad y los niños no entendieron, yo llevo a mi casa y estructuro la información, pero con el mismo contenido y mismo objetivo. Me pasó con un séptimo la semana pasada, que llegamos a la mitad y no alcanzamos a hacer la creación del texto informativo, entonces yo les decía ¿Por qué no alcanzamos?, ¿Por qué perdemos tiempo?, tratar un poco de responsabilizarlos de su aprendizaje, entonces tenemos un desafío, el cierre queda para la casa como tarea, yo no les doy tarea, pero las tareas son los desafíos no logrados, lo que no logramos cumplir en la clase.”</p> <p>“como entrevistas entre pares, pueden ser guiadas por el docente, entregarles preguntas a ellos y después yo preguntarles a ellos. Después, la tercera semana otra actividad de profundización y ahí puedo entrevistar yo mientras los otros niños leen y la última es la prueba final.”</p> <p>“Todos los días. Yo evalúo la lectura todos los días. En todas las actividades de mi clase hay lecturas. Si no es lectura de textos, es</p>
--	--	--

		<p>lectura de contenidos. Estamos trabajando la lectura constantemente, de carácter formativo. En las unidades a veces tengo evaluaciones que son como del típico texto, las preguntas... porque también hay que hacerlo. Voy mezclando un poco.”</p> <p>“Cuando hago pruebas en la unidad, sobre todo con séptimo, lo que hacemos en la evaluación: entrego la evaluación y la revisamos, vemos cuántos fallaron en la uno, qué tipo de habilidades estaban involucradas ahí, que nos basemos en un trabajo metacognitivo, o sea, tengo una prueba hoy y a la semana siguiente los niños saben que hay una revisión de prueba, y la revisión de prueba significa ¿en qué fallamos?, y a veces los hago escribir - es bien tonto- pero por ejemplo, nombre de la pregunta, número de pregunta, tipo de pregunta, ahí tiene que identificar la habilidad, qué me pregunta la pregunta, en qué fallé, cómo puedo mejorar, entonces hacemos eso sólo en las incorrectas, después lo verbalizan. Esta es como la clase que yo le digo la metacognitiva, la de la evaluación.”</p> <p>“Claramente, es que si no evalúo la lectura cómo yo sé si mi estudiante está aprendiendo. Pero yo te definiría qué es lo que entiendo como evaluación, porque si tu pregunta es ¿Es importante la evaluación?, y si me hablas de la evaluación como ese tipo de instrumento donde hay texto de pregunta respuesta y alternativas, yo encuentro que esa no es la evaluación que al menos yo comparto.”</p>
--	--	--

Diagnóstica	Para planificar	<p>“Sí, hay una evaluación diagnóstica en Marzo, en Mayo y en Septiembre, entonces lo que nos permite la evaluación diagnóstica, que no pasa en la primera unidad porque esa ya está diseñada, me permite integrar las habilidades que los niños no han alcanzado, o que los niños no lograron los años anteriores (en la de marzo), los aprendizajes no alcanzados en el primer trimestre en la de mayo, y los que no alcanzaron en el segundo trimestre, en la de septiembre ... cosas que deberían saber para poder enfrentar los nuevos aprendizajes... entonces ¿qué hace uno? Toma el resultado y ve... Mira en realidad los niños no saben lo que es causa - efecto en un texto, entonces ¿cómo lo integro yo a mi nueva unidad? Aunque al principio no haya estado pensado... A lo mejor lo tomé del planes y programas en la unidad uno, pero tengo que hacerme cargo de él en la unidad que sigue”</p>

	<p>“En cada trimestre los profesores de asignatura deben hacer una prueba de diagnóstico. Hay dos modalidades, puede ver el contenido que se ha establecido de manera anterior, de semestres anteriores, uno debería tener cimientos para otro aprendizaje o tomar un aprendizaje nuevo para ver cómo están preparados los niños para enfrentar ese aprendizaje. En base a eso, uno diseña y planifica. En base a los resultados nosotros planificamos. La prueba de diagnóstico me permite saber que habilidades de comprensión lectora están descendidas, cual está más avanzada y veo qué es lo que hay que reforzar. Así planificamos en lenguaje.”</p>
Dialogica	<p>Este tipo de evaluación más bien dialógica, donde yo converso con el niño en torno a lo que estamos leyendo, a través de su discurso yo me puedo dar cuenta si entendió o no entendió el texto, y si no entendió el texto está pasando algo ahí, o la estrategia que yo estoy usando no sirve o simplemente tengo que identificar qué le está pasando al niño, y eso se ve en clases diariamente y en las pruebas que uno hace de comprensión lectora claramente, pero no sólo en las pruebas de comprensión lectora, sino que en el trabajo en aula también. Entonces si me preguntas si estoy de acuerdo con la evaluación, sí, con ese tipo de evaluaciones.</p>

Prácticas de evaluación del a lectura / Obstaculizadores

Estudiantes no leen enunciados	
Currículum contenidista y segmentado	
Tiempo para evaluar libros nuevos	

Dialogo entre libro y contenido curricular	
Pauta sobre legitima calificación	
Poco criterio de los estudiantes para autoevaluarse	
Motivación ante los trabajos de evaluación	
Coordinación recursos TIC'S	
Tiempo para evaluar oralidad	
Motivación ante lectura	
Preguntas prueba desarrollo poco pertinentes	

Prácticas de evaluación de la lectura / Modalidades

Debate a partir del texto	“Por ejemplo, terminamos la unidad de debate, los niños sabían que no habría una prueba porque el trabajo final era un debate, entonces hubo dos notas en esa unidad, una que tuvo que ver con la planificación, y la otra de la exposición misma del debate”
Dictado al cuaderno	
Pruebas de desarrollo	“En esta unidad vamos a hacer una prueba al final, en esta un trabajo... vamos tratando de ir mezclando.”
Esquemas	
Trabajos grupales	“Entonces, las evaluaciones son de tipo formativas, grupales.”

Creencias en torno al eje de lectura planteado por el MINEDUC para séptimo básico

Modelo no obligatorio	“Un cambio curricular... no (piensa)... Sabes qué la (inaudible) de la base de los planes y programas no es tan tácito. Uno puede ir tomando ciertas cosas, entonces lo veo como un recurso más que como uno guiarse por ahí.”
Valorización mapas de progreso	“Yo creo que la intención del curriculum... Es buena porque, tomando el mapa de progreso que es secuencial, que va creciendo. Si tomo un niño en quinto básico y le digo que explícito es algo que aparece en el texto, en séptimo básico me dice otra cosa de lo que es explícito. Puede ver que diversa información explícita me puede ayudar a construir una pregunta, entonces esa secuencia de dificultad es interesante en lo que se produce, en cuanto a
	las habilidades. Yo concuerdo profundamente con lo que dice que la lectura es un goce, entonces lo que plantea el ministerio de enseñar la lectura con una mirada crítica, con goce lector, estoy súper de acuerdo con lo que señala. En un colegio particular pagado lo puedes hacer y el un particular subvencionado no puedes. Ahí hay una distancia que no se produce acá.”
Discrepancia entre programa y Simce	“Yo creo que es muy amplio en el trabajo de habilidades y me pasa un poco con el SIMCE. Siento que hay una distancia en lo que proponte, en lo de los lectores críticos y esta literalidad tremenda que propone a través de los planes y programas que propone el currículo, pero no tiene relación con el SIMCE. Hay una dicotomía. Trabaja esto, lectores críticos, que sean capaces de mirar el mundo a través de la lectura, pero en el SIMCE me piden otras cosas... O sea, no me piden otras cosas, me piden mecanizar el trabajo con la lectura. El SIMCE mide comprensión de lectura, pero cómo trabajamos comprensión de lectura”

Contenido difícil de evaluar	<p>“Un poco la poesía, cómo interpretar textos poéticos. Tiene que ver un poco con que igual es un tema que no me gusta mucho, y no sé si se los transmito a los niños. Me pasó en séptimo sobre todo y mi manera de planificar para el próximo año será distinta, voy a tratar de involucrarme un poco y ver qué le pasa a los niños con respecto a la poesía, porque me costó mucho. Hicimos un autorretrato, entonces leímos hartos autorretratos, trabajamos mucho a Nicanor, pero siento que no los motivé, incluso encontraba tan lindo el diseño de la unidad, pero fue un fracaso porque decían es que no tengo imaginación, me carga la poesía, entonces vienen con un arrastre de esta cuestión tan romántica y como que no logré enganchar con distinta poesía, incluso con anti poesía, traje canciones, les decía veamos esta poesía que les quiero enseñar hoy, pero no, interpretar textos poéticos es un desafío un poco pendiente, cómo van a interpretar este lenguaje literario</p>
	<p>que está locamente en las bases curriculares, lo trabajé, pero no sé si profundo.”</p>