

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LAS
PROFESORAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN PARA
EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES
DE 4° BÁSICO DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE LA
COMUNA DE HUALPÉN**

POR ALEJANDRA CAROLINA FUENTEALBA LEAL

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, PARA
OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS: JORGE OSORIO BAEZA

COMISIÓN INFORMANTE: IRSA CISTERNAS FIERRO
CECILIA MALDONADO ELEVANCINI

CONCEPCIÓN, CHILE

2017

Dedicado a esas personas
que luchan por mejorar la calidad de nuestra educación,
y que buscan eliminar las brechas sociales que apagan la libertad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a las profesoras que colaboraron respondiendo a las entrevistas, a los establecimientos educacionales que facilitaron la investigación: Liceo Técnico Profesional Lucila Godoy Alcayaga, Colegio República del Perú, Escuela Blanca Estela, Colegio Thomas Jefferson, Escuela Helen Keller Adams y Colegio Cristóbal Colón.

Además agradezco a mis amigas, amigos y colegas por regalarme palabras de aliento, a mi profesor Jorge por esas tardes de conversación, a mi familia por creer en mí y a mi compañero... por esperarme.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	ix
RESUMEN	x
SUMMARY	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Delimitación del problema	4
1.2. Objetivo de investigación	8
1.2.1. Objetivo general	8
1.2.2. Objetivos específicos	8
1.3. Interrogantes de la investigación	8
1.3.1. Interrogante general	8
1.3.2. Interrogantes específicas	9
1.4. Definición de Supuestos	9
1.5. Categorías de análisis	10
1.6. Justificación investigación	14
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	17
2.1. Marco Conceptual	18
2.1.1. Aproximación al concepto de Lectura y Comprensión Lectora	18
2.1.1.1. Concepto de lectura	19
2.1.1.2. Concepto de comprensión lectora	20
2.1.2. Conceptos fundamentales de evaluación	27
2.1.2.1. Evolución del concepto de evaluación	27

2.1.2.2.	Enfoques de evaluación	32
2.1.2.3.	Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica	35
2.1.2.4.	Tipología de evaluación	38
2.1.2.5.	Estrategia de evaluación	47
2.1.2.6.	Procedimiento e instrumentos de evaluación	48
2.2.	Marco referencial	63
2.2.1.	Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional en Chile	63
2.2.2.	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo	64
2.2.3.	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora	66
2.2.4.	Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones	67
2.2.5.	La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo	68
CAPÍTULO 3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS		70
3.1.	Tipo de investigación	71
3.2.	Universo y muestra	72
3.3.	Técnicas e instrumentos para la recopilación de información	74
3.3.1.	Análisis documental	74
3.3.2.	Entrevista semiestructurada	75
3.4.	Análisis de la información	76
3.5.	Criterios de validez y confiabilidad	77
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		80
4.1.	Resultados del análisis documental	81

4.2. Resultados del análisis de las entrevistas y matriz de análisis de contenido individual	96
4.2.1. Análisis de entrevista P 1	97
4.2.2. Análisis de entrevista P 2	103
4.2.3. Análisis de entrevista P 3	109
4.2.4. Análisis de entrevista P 4	115
4.2.5. Análisis de entrevista P 5	121
4.2.6. Análisis de entrevista P 6	127
4.3. En relación a las categorías de análisis	131
4.3.1. Análisis de categorías	131
4.3.1.1. Conceptualización de la comprensión lectora	131
4.3.1.2. Hábitos de lectura	133
4.3.1.3. Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)	134
4.3.1.4. Conceptualización de la evaluación	136
4.3.1.5. Resultados obtenidos	137
4.3.1.6. Procedimientos de evaluación	138
4.3.1.7. Instrumentos de evaluación	138
4.3.2. Matriz de análisis por categoría-objetivo	140
4.4. Análisis documental y su relación con las entrevistas	151
4.4.1. Matriz de análisis de planificaciones de docentes	151
4.4.2. Matriz de triangulación de datos	160
4.5. Perfiles evaluativos	171
4.5.1. Organizadores gráficos por categoría	171
4.5.1.1. Perfil docente - Conceptualización comprensión lectora	172
4.5.1.2. Perfil docente - Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)	176
4.5.1.3. Perfil docente – Conceptualización de evaluación y resultados obtenidos	182
4.5.1.4. Perfil docente- Procedimientos e instrumentos de	187

evaluación	
4.5.2. Perfiles individuales	192
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES	197
5.1. Conclusiones	198
5.1.1. Sobre las estrategias de evaluación utilizadas	199
5.1.2. Sobre los procedimientos de evaluación utilizados	201
5.1.3. Sobre los instrumentos de evaluación utilizados	201
5.2. Proyecciones	203
5.3. Limitaciones	204
BIBLIOGRAFÍA	
Referencias bibliográficas: documentos impresos	205
Referencias bibliográficas: documentos electrónicos	208
ANEXOS	214
Anexo 1: Puntajes promedios por establecimientos educacionales	215
Anexo 2: Estándares de aprendizaje	223
Anexo 3: Transcripción de entrevistas	226
Anexo 4: Ejemplo de planificación	260
INFORME DE LAS PROFESORAS REVISORAS	274

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	72
Participantes	
Tabla 2	73

Información colegios municipales de Hualpén	
Tabla 3	82
Análisis documental P 1	
Tabla 4	84
Análisis documental P 2	
Tabla 5	88
Análisis documental P 3	
Tabla 6	90
Análisis documental P 4	
Tabla 7	95
Análisis documental P 5	
Tabla 8	95
Análisis documental P 6	
Tabla 9	97
Matriz de análisis de contenido individual P 1	
Tabla 10	103
Matriz de análisis de contenido individual P 2	
Tabla 11	109
Matriz de análisis de contenido individual P 3	
Tabla 12	115
Matriz de análisis de contenido individual P 4	
Tabla 13	121
Matriz de análisis de contenido individual P 5	
Tabla 14	127
Matriz de análisis de contenido individual P 6	
Tabla 15	141
Matriz de análisis por categoría-objetivo	
Tabla 16	152
Matriz de análisis de planificaciones de docentes.	

Tabla 17	160
Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P1	
Tabla 18	162
Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P2	
Tabla 19	164
Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P2	
Tabla 20	165
Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P4	
Tabla 21	167
Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P 5	
Tabla 22	168
Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P6	

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

2 – 1 Evolución del concepto de Evaluación educativa	30
--	----

RESUMEN

El desarrollo de la comprensión lectora, aporta tanto en el ámbito educacional como en la vida de cada persona (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2011), ya que permite desarrollar habilidades que da oportunidad de enfrentarse a diversas situaciones de orden cotidiano. Es por esto que, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) la presenta como una habilidad transversal del currículum. Sin embargo, las evaluaciones estandarizadas y estudios dan cuenta que muchos estudiantes no comprenden lo que leen. Ante esta realidad, se presenta como objetivo en esta investigación el describir las prácticas de las profesoras de lenguaje y comunicación en la evaluación de la comprensión lectora de estudiantes de 4° año básico de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Hualpén. Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, que tiene como intención interpretar la realidad de las participantes con respecto a sus prácticas evaluativas, con el fin de describirlas desde su desarrollo natural. Como técnica e instrumento de recopilación de información se utilizaron dos, por un lado el análisis documental de las planificaciones e instrumentos evaluativos de las docentes, a través de una tabla de análisis, y por otro lado, la ejecución de entrevista semiestructurada a partir de un guion de siete preguntas. Con esta información se realizó un análisis interpretativo basado en un análisis de contenido, a través de la confección de tablas, matrices de contenidos y organizadores gráficos.

Queda en evidencia que las docentes parten desde un enfoque evaluativo tradicional, no obstante, las profesoras van implementando estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos que están alineados a un enfoque constructivista, en donde se incorporan aspectos relacionados con la evaluación auténtica, que permite al estudiante ser un agente activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto construir aprendizajes significativos.

SUMMARY

Regarding the development of the reading comprehension as a skill, it is for certain that improves our personal aspect as well as our educational life (National Council of Culture and Arts [CNCA], 2011), since it provides us the opportunities to develop the different skills to face those diverse situations present in our daily life. Due to the previous fact, the ministry of education (MINEDUC, 2017) presents reading comprehension as a transversal skill in our national curriculum. However the standardized evaluation and studies on this matter reveal that most of the students do not comprehend what they read. Taking into consideration the previous reality, the objective for the upcoming research is to describe the pedagogical practices of the language teachers and evaluate the reading comprehension skill of students of 4th grade -primary- from public schools of Hualpén. The following study is defined within the qualitative approach which is intended to interpret the reality of the participants according to their evaluation practices with the purpose of describing them into their natural development. As a technique and also as an instrument for gathering data there were applied two of them. First of all the documentary analysis of their planning and instruments of evaluation through an analysis chart. On the other hand, the application of the semi-structured interview guided through a script with seven questions. Regarding the data collected an interpretative analysis was applied based on a content analysis through the creation of charts, data matrices and graphic organizers.

It is of great importance to evidence that the teachers started working from a traditional qualitative approach, however, the teachers go through this process by applying, different strategies, procedures and evaluation tools that are aligned with a constructivist approach, where are incorporated some aspects of the authentic evaluation that allow the students to take an active role into their teaching and learning process in order to build and create meaningful learning.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, la lectura y la escritura ya no son actividades meramente instrumentales, sino acciones intelectuales y culturales de alto nivel, que tiene como objetivo principal la producción de significados (Medina y Gajardo, 2010).

Según Medina, Gajardo y Fundación Arauco (2010), los avances científicos y tecnológicos del siglo XX han logrado una revolución tanto en el ámbito de la información como en el de la comunicación, con múltiples efectos en la economía y la cultura. Podemos observar que la cantidad de información que circula en el planeta es inmensa y, por lo tanto, la capacidad de construir conocimientos se hace mayor aún. Ante esto, se puede considerar lo propuesto por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1994; citado en Medina et al., 2010) en el sentido de que hay ciertas competencias de la vida moderna que deben ser desarrolladas por una persona, a fin de integrarse realmente a la sociedad y ejercer una ciudadanía plena. Dentro de estas competencias se considera la capacidad de buscar y seleccionar información, la lectura comprensiva de textos, el desarrollo de pensamiento complejo, la interpretación de diversos mensajes que entregan los medios de comunicación (Medina et al. 2010), entre otras. Esto da muestra clara que es de suma importancia el desarrollo de la competencia lectora, ya que de esta forma se tendrá a una persona que se integra profundamente en sociedad.

Si se consideran los resultados de las diversas pruebas aplicadas en nuestro país, ya sea nacionales o internacionales, el nivel de comprensión lectora de nuestra población, tanto adulta como escolar, es insuficiente (Medina y Gajardo, 2010) al compararla con otros países. Por otra parte, surge el interés de distintos teóricos, como Mabel Condemarín, Felipe

Alliende, Alejandra Medina y Ana María Gajardo, de elaborar instrumentos que puedan evaluar el nivel de comprensión lectora de los niños, con la finalidad de determinar cuál es el nivel de comprensión lectora desarrollada por el estudiante, dando de esta forma la oportunidad a investigadores y docentes detectar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes, determinando así las debilidades para luego mejorarlas.

Si bien, la elaboración de instrumentos es beneficioso para determinar el nivel de comprensión de la población, y da la oportunidad de entregar información que permite abordar la problemática que se presenta a nivel de país con respecto a la comprensión de textos, también es de suma importancia centrarse en las prácticas evaluativas que están realizando las docentes en el aula, y determinar si se utiliza una variedad de procedimientos e instrumentos de evaluación para emitir juicios valorativos con respecto al entendimiento de diversos textos.

Es por esto que nace esta investigación, que tiene como principal objetivo describir cómo evalúan la comprensión lectora, las profesoras de lenguaje y comunicación en estudiantes de 4^a básico de colegios municipales de la comuna de Hualpén.

Capítulo 1.
PLANTEAMIENTO DEL
PROBLEMA

1.1. Delimitación del problema

Si se piensa en la ventaja que tiene el desarrollo de la comprensión lectora, nos podremos dar cuenta que no sólo ayuda en el ámbito educacional, sino que también es un aporte para la vida de cada persona (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2011), permitiéndole enfrentarse a diversas situaciones de orden cotidiano, en donde podrá utilizar todos sus conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para responder a ellas; por ejemplo, leer y comprender una boleta, folletos informativos, formularios, comunicaciones, recetas, revistas, documentación electrónica y otros textos de uso cotidiano.

El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) manifiesta que la comprensión lectora es una habilidad transversal del currículum, que tiene un gran impacto en el desarrollo de las personas, en el logro de los contenidos curriculares, en el desarrollo de habilidades sociales y del pensamiento, entre otros varios aspectos. Además, expresa la necesidad de desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad, ya que los resultados obtenidos en evaluaciones y encuestas han dado cuenta que hay muchos estudiantes que no comprenden lo que leen (CNCA, 2011). Por otro lado, en evaluaciones que han sido aplicadas en el contexto de la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) se muestra que el 40 % de niños y niñas de 4º año básico no supera el nivel inicial de lectura y que casi el 60% de los estudiantes de 10 años no comprende lo que lee (MINEDUC, 2017).

El Ministerio de Educación ha emprendido distintas reformas y ajustes en sus políticas educacionales durante las últimas décadas. En 1993 se constituyó la primera comisión para reforma del currículum nacional bajo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); en el 2002 se realizaron

ajustes a los marcos curriculares del decreto supremo N° 40 de 1996, correspondiente a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de educación básica, y el 2005 correspondiente a enseñanza media; en el año 2007 se comenzó a diseñar un ajuste curricular que consideraba mayores cambios al currículum, los que se estructuraron bajo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Chile (LOCE), firmándose en agosto de 2009. En septiembre del mismo año es promulgada la Ley General de Educación (LGE); el año 2012 se aprueban las bases curriculares y programas de estudio de educación básica en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Idioma Extranjero: Inglés; y el año 2013 las relacionadas con Artes Visuales, Música, Orientación, tecnología y Educación Física y Salud (MINEDUC, 2013).

Por otro lado, el año 1998 se implementa el Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE), un sistema de evaluación de resultados de aprendizajes, con el objeto de institucionalizar distintas iniciativas relacionadas con evaluación, las que se venían desarrollando en Chile desde los años sesenta. De este modo, se instala un sistema de evaluación externa cuyo principal objetivo es la contribución al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, entregando información con respecto a los logros de aprendizajes de los estudiantes en diferentes asignaturas del currículum nacional, relacionando además el contexto social y escolar de los educandos. A partir del 2012, la Agencia de Calidad de la Educación utiliza el SIMCE para evaluar los resultados de aprendizajes de los establecimientos educacionales, evaluando de esta forma, el logro de contenidos y habilidades de los estudiantes en diversas áreas del currículum, además permite acceder a información de profesoras, profesores, padres y apoderados a través de un cuestionario (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Como se mencionó anteriormente, esta prueba estandarizada se aplica a todos los estudiantes chilenos que cursan los niveles evaluados; al analizar los resultados del SIMCE de los últimos años, se puede observar una gran brecha entre los promedios de establecimientos de nivel socioeconómico bajo, que se encuentran en un nivel de logro Inicial, y los promedios de establecimientos de nivel socioeconómico alto, los que alcanzan un nivel de logro avanzado (Medina, Gajardo y Fundación Educacional Arauco, 2010). Esta situación también se reflejó en los resultados de la prueba estandarizada del *Programme for International Students Assessment* (PISA), que entre el año 2006 y 2012 mantuvo una brecha entre el nivel socioeconómico alto y bajo, la que equivale a un poco más de dos años aproximados de escolaridad. Ésta misma situación se esperaba en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2015), ya que en la medición del año 2006, se encontraba Chile posicionado como uno de los países con diferencias socioeconómicas más marcadas en la región (Ministerio de Educación, 2015), sin embargo, tuvieron un progreso en la competencia lectora de la región, obteniendo el 2015 un avance significativo y los mejores resultados de Latinoamérica.

La finalidad que persigue la educación en el área de la comprensión lectora, es que el niño, niña o joven pueda enfrentarse a cualquier texto, entenderlo, realizar una interpretación, y por lo tanto, una construcción propia de significado, asumiendo así el lector un papel activo, relacionando sus conocimientos con los mensajes que se van presentando en los textos (MINEDUC, 2012). Es por esto que al contrastar los aspectos positivos que tiene el desarrollo de la comprensión lectora con los resultados que se han obtenido en el SIMCE de lenguaje durante la última década, se puede entender la necesidad de mejorar esta área, sobre todo en los establecimientos educacionales que pertenecen a grupos socioeconómicos bajos, medios-bajos o medios, los que no han presentado aumentos

significativos y que, en consecuencia, no han tenido mejoras en el área del lenguaje, competencia que influye de forma transversal en las otras asignaturas del saber y sobre todo en la vida futura de cada escolar.

Uno de los factores relevantes en el desarrollo de la habilidad es el proceso evaluativo, que permite no sólo dar cuenta de los progresos en el desempeño lector, en las diferentes etapas y aspectos de las múltiples tareas involucradas, sino también debiera proporcionar diagnósticos más fiables de las diferentes dimensiones de la competencia lectora. De tal modo que las prácticas evaluativas en el aula de lenguaje y comunicación requieren una atención especial, por ser un aspecto esencial para el logro de los objetivos de comprensión lectora. Al determinar cuáles son las estrategias, procedimientos e instrumentos que se utilizan se puede detectar y mejorar los aspectos débiles, y de este modo mejorar directamente el desarrollo de esta habilidad tan relevante.

Teniendo en cuenta la finalidad de la comprensión de lectura en la educación chilena, los resultados obtenidos en el SIMCE 2015, y la escasa investigación nacional en el área de evaluación de esta área, es que se propone esta investigación, que pretende analizar específicamente las prácticas evaluativas de las docentes en el sistema educacional municipal de Hualpén, comuna de la octava región que ha mantenido, en general, una tendencia a la baja de los resultados en la evaluación de la comprensión lectora, principalmente en el grupo socioeconómico medio bajo.

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Describir las prácticas de las profesoras de lenguaje y comunicación en la evaluación de la comprensión lectora de estudiantes de 4° año básico de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Hualpén.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias utilizadas por las profesoras de lenguaje y comunicación en la evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de 4° básico, pertenecientes a establecimientos municipales de la comuna de Hualpén.
2. Identificar los procedimientos que utilizan las profesoras de lenguaje y comunicación para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de 4° básico de establecimientos municipales de la comuna de Hualpén.
3. Describir los instrumentos que son aplicados por las docentes de lenguaje y comunicación en la evaluación de la comprensión lectora de estudiantes de 4° básico que pertenecen a establecimientos municipales de la comuna de Hualpén.

1.3. Interrogantes de la investigación

1.3.1. Interrogante general

¿Cómo llevan a cabo las profesoras de Lenguaje y Comunicación los procesos de evaluación de la comprensión lectora, en los estudiantes de 4° básico de los colegios municipales de Hualpén?

1.3.2. Interrogantes específicas

1. ¿Qué estrategias evaluativas conocen y utilizan las profesoras de Lenguaje y Comunicación de 4° básico para evaluar la comprensión lectora en los establecimientos municipales de la comuna de Hualpén?
2. ¿Cuáles son los procedimientos que utilizan las profesoras de Lenguaje y Comunicación para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de 4° básico en los establecimientos educacionales municipales de Hualpén?
3. ¿Cómo son los instrumentos que utilizan las profesoras de Lenguaje y Comunicación de 4° básico para evaluar la comprensión lectora en los establecimientos municipales de la comuna de Hualpén?

1.4. Definición de supuestos

Los supuestos que guían esta investigación son los siguientes:

1. Las estrategias que utilizan las docentes de Lenguaje y Comunicación en la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes de 4° básico se centran principalmente en un plan que considera el final del proceso evaluativo, siendo su finalidad sumativa y teniendo como agente evaluador solo a la docente.
2. Los procedimientos de evaluación que utilizan las docentes de Lenguaje y Comunicación para realizar juicio valorativo sobre la comprensión lectora desarrollada por los estudiantes de 4° básico son pruebas.
3. Las profesoras de Lenguaje y Comunicación utilizan principalmente las pruebas escritas como instrumentos para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de 4° año básico.

1.5. Categorías de análisis

A fin de obtener una descripción pormenorizada de las prácticas evaluativas, específicamente, dentro del campo de la comprensión lectora, *a priori* se definieron algunas categorías de análisis fundamentales y se reservó para la etapa de reducción de los datos la eventual configuración de categorías emergentes.

Así, las categorías de predefinidas para esta investigación son: Comprensión Lectora, Estrategias de Evaluación, Procedimientos de Evaluación, Instrumentos de Evaluación, las que se definen a continuación:

- **Comprensión Lectora**

La lectura se considera como un proceso en el que se produce una interacción entre el lector y el texto, y se pretende satisfacer algún objetivo de lectura (Solé, 2006), ya sea buscar una información, entretenerse, estudiar, entre otros. Ahora bien, la lectura está en estrecha relación con la comprensión, ya que a medida que se va leyendo un texto se va realizando una interpretación de éste, se va entendiendo la información, y por tanto, se va comprendiendo; es por esto que se puede concebir la comprensión como aquel proceso en el que se construyen significados (Solé, 2006), el que se genera al enfrentarse el lector y el texto. Ante esto se puede agregar que la comprensión es aquel acto consciente en donde se reúnen un sinnúmero de procesos personales de interpretación de los significados o sentidos de las cosas (Gómez, 1997).

Según Bigas y Correig (2001), señalan que la comprensión es el objetivo de todo lector, la que puede variar según la intención del escritor, y por lo tanto, se podría definir la comprensión lectora como el proceso

mediante el cual los lectores relacionan lo que dice el texto con la información que poseen almacenada a lo largo de la vida.

Por otra parte, Roca (2013) expone que el marco de PISA 2000 en coherencia con el conjunto de proyectos de OCDE sobre competencias básicas, introdujo una nueva valoración del concepto de comprensión lectora, que la considera como “una de las competencias básicas imprescindible para los ciudadanos” (p.94).

El programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) define que la competencia lectora es la capacidad que tiene una persona para “comprender, utilizar, reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial personales, y participar en la sociedad” (PISA, 2009, p.14). se puede afirmar, entonces, que en esta definición se incluye un conjunto de competencias cognitivas y metacognitivas.

Según Solé (2011) es ampliamente conocida la definición que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económicos (OCDE, 2000; 2009), según la cual la competencia lectora consiste en:

[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14).

La lectura se vincula a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social (Solé, 2011, p. 49).

- **Estrategias de evaluación**

Las docentes realizan un plan en el que especifican cómo recolectarán las evidencias que dan a conocer el nivel de logro de los aprendizajes, tomando así en cuenta tanto las actividades e instrumentos que se aplicarán en diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, midiendo así los indicadores de evaluación logrados; este plan es considerado como estrategia de evaluación.

- **Procedimientos de evaluación**

Para realizar un juicio valorativo con respecto al desarrollo de aprendizajes, y en este caso de la comprensión lectora, se utilizan diversos procedimientos que evidencian los logros de los estudiantes. Estos pueden ser de observación, de pruebas, informes o procedimientos renovados o auténticos.

- **Instrumentos de evaluación**

Para lograr conceptualizar el instrumento de evaluación es necesario realizar una diferenciación entre procedimiento e instrumento de evaluación, ya que de esta forma se puede clarificar la diferencia que existe entre ambos términos, y además dejar claro que tienen una estrecha relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procedimientos de evaluación se les denomina a los procesos que están en directa relación con los métodos usados para obtener información y posteriormente emitir un juicio que nos lleve a evaluar un aprendizaje para tomar decisiones

Se puede decir que el instrumento de evaluación es el medio real y tangible mediante el cual el profesor traduce el desempeño de un estudiante a indicadores cuantitativos o cualitativos que le permitan evaluar dicho desempeño.

Los docentes utilizan en la sala de clases diversos medios e “instrumentos” para la evaluación, considerando pruebas escritas u orales, realizando preguntas y la observación directa, revisando trabajos y portafolios, entre otros. En algunas oportunidades estos instrumentos van acompañados de calificaciones que pueden ser cuantitativas o cualitativas (Roca, 2013).

Existen distintos tipos de instrumentos de evaluación que se pueden utilizar, esto va depender de la estrategia evaluativa planteada por la docente. A continuación se presentan diversos instrumentos de evaluación que se pueden usar para evaluar la comprensión lectora:

- Registro anecdótico
- Lista de cotejo
- Escala de valoración: numérica, gráfica y descriptiva
- Rúbricas
- Pruebas orales o escritas
- Test de Cloze
- Prueba estandarizada: CLP y CL-PT
- Informes
- Mapas semánticos
- Mapas conceptuales
- Mapas mentales
- Disertación

- Entrevistas
- Cuestionarios
- Portafolio
- Inventario lectura inicial
- Análisis de Miscues
- Lista de Cotejo para evaluar la construcción del significado de un texto
- Diario de aprendizaje
- Diarios reflexivos
- Diagrama de UVE de Gowin
- Mandalas
- Pruebas situacionales

1.6. Justificación

Existe por parte de la sociedad un gran interés por mejorar la calidad de la educación, esto es, que los estudiantes puedan ir construyendo y desarrollando saberes significativos y relevantes para la vida, ubicando tanto “las prácticas de enseñanza y, de manera especial, a las evaluativas en un lugar central” (Prieto y Contreras, 2008, párrafo 48).

Durante los últimos diez años se han publicado estudios e investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que abordan la temática de la comprensión lectora, su evaluación y la influencia que tiene ésta para el desarrollo del país. Sin embargo, estos no dan cuenta de la realidad actual con respecto a la evaluación de la comprensión de lectura en el aula chilena, más bien constituyen una medida de los rendimientos generales de la población escolar, tanto a nivel nacional (SIMCE) como internacional (TERCE; PISA).

Se debe tener presente que si bien hay un Sistema de Medición de la Calidad en Educación (SIMCE), que es un sistema de evaluación formal y que aplica pruebas estandarizadas, también hay procesos evaluativos que deben ser realizados de manera constante, siendo las docentes en el aula responsables de su planeación, ya que la evaluación es un proceso en donde se recoge información, de manera rigurosa y sistemática (Casanova, 2012), lo que debe realizarse durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para así tener oportunidad de poder realizar juicios valorativos con respecto al logro de objetivos de los estudiantes.

Esta atención preferente es aún más nítida respecto de establecimientos cuya alta tasa de vulnerabilidad suele implicar dificultades mayores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ende, en el logro de la comprensión lectora. Es la situación de Hualpén, comuna en donde casi el 60% de la población escolar estaba matriculada en establecimientos municipales el año 2005¹ y cuyos resultados en la evaluación SIMCE 2015 de comprensión lectora en 4° año básico fluctuaba entre 239 y 265 puntos, con un promedio de 247.

Se espera que la investigación realizada contribuya a entregar información que permita a los docentes darse cuenta de cuáles son las estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos que utilizan, determinar si estas prácticas evaluativas permiten desarrollar la comprensión lectora y además ver si responde a lo propuesto por el Ministerio de Educación (2005) que es realizar una evaluación para el aprendizaje, enfoque desarrollado por un grupo de académicos ingleses (Assessment Reform Group), concibiendo y constituyendo a la evaluación como la “recopilación sistemática de trabajos realizados por los estudiantes de tal

¹ Según información oficial de la I. Municipalidad de Hualpén.

manera de recibir información sobre lo que saben y lo que son capaces de hacer” (MINEDUC, 2013, p.21)

Entre las consecuencias que podrían observarse, a partir de esta investigación se proyectan:

- Mejorar las prácticas evaluativas de las docentes, determinando cuáles son las estrategias de evaluación, los procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten desarrollar y evaluar la comprensión lectora.
- Favorecer el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año básico en la comuna de Hualpén, a partir de un conocimiento más explícito de los procesos evaluativos en relación con los aprendizajes esperados.

Capítulo 2.
MARCO TEÓRICO

Este marco teórico se ha dividido en dos partes. La primera discute las referencias bibliográficas relevantes y la segunda parte está destinada al análisis de nuevas investigaciones en torno a la evaluación de la comprensión lectora.

2.1. Marco conceptual

Con el fin de organizar los elementos bibliográficos más pertinentes al desarrollo del marco conceptual, se establecieron dos ámbitos. En primer lugar, la aproximación al concepto de lectura y comprensión lectora, y luego, la evolución del concepto de evaluación, considerando tanto el paradigma tradicional como el constructivista, dando a conocer las tipologías de evaluación según su momento, finalidad y agente evaluador; definiendo además, el concepto de estrategias de evaluación, procedimientos e instrumentos de evaluación correspondientes.

2.1.1. Aproximación al concepto de Lectura y Comprensión Lectora.

La problemática abordada en esta investigación implica determinar las prácticas evaluativas de las docentes al evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año básico. En este contexto, se hace necesario, en primer término, establecer un concepto de comprensión lectora que sea aplicable al contexto estudiado y considerando el marco curricular correspondiente. Por esto, en esta conceptualización se comenzará por una definición de lectura y, posteriormente, se describirá el proceso de comprensión lectora y las estrategias habituales aplicadas en su enseñanza.

2.1.1.1. Concepto de lectura

Los niños aprenden a leer desde sus primeros años de escolaridad y con ello amplían progresivamente su conocimiento, a través de la interacción con diversos tipos de textos. Esto tiene estrecha relación con lo expuesto por González (2010), quien presenta la lectura como “el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales” (p.15).

Ahora bien, el mismo autor (González, 2010) ve en el concepto de lectura dos etapas que responden a diferentes dimensiones:

- En una primera etapa, la lectura se concibe como aprender a leer, y su actividad más importante es la decodificación.
- Posteriormente, es sinónimo de aprendizaje a partir de textos, pudiendo esta actividad alcanzar diferentes niveles entre los lectores.

Para complementar lo expuesto anteriormente, Solé (2006) expresa que leer “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector pretende satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p.37), por lo tanto, necesariamente el individuo desde un inicio debe tener un objetivo claro que guíe su lectura y sentir motivación hacia la lectura, transformándose el lector en un sujeto activo, que procesa y examina un texto.

Por lo tanto, es posible concordar con Condemarín, Galdames y Medina (2011), quienes señalan que “leer es establecer una comunicación con los textos impresos través de activa búsqueda de significado. Aprender a leer implica, simultáneamente, aprender a decodificar y a comprender diferentes tipos de textos” (p.52). Ahora bien, la lectura está en estrecha relación con la comprensión, ya que a medida que se va leyendo un texto se va realizando

una interpretación de éste, se va entendiendo la información, y por tanto, se va comprendiendo, dándose así “un proceso interactivo entre los aportes que el lector hace al texto y las características del texto mismo” (Condemarín et al. 2011, p.52)

2.1.1.2. Concepto de comprensión lectora

Solé (2006) sostiene que “leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 37). Para llegar a una construcción de significados se debe considerar textos que sean significativos para los lectores, ya que de esta forma encuentran sentido a la nueva información y es más fácil de entenderla.

La comprensión, según Gómez (1997), es el acto consciente en donde culminan innumerables procesos personales de aprehensión interior de los significados o sentidos de las cosas. El mismo autor plantea que cuando un lector concluye el acto de comprensión, ejecuta una triple tarea:

- Presta atención de algo percibido, pensado, recordado, imaginado o intuitivo.
- Inicia una toma de conciencia de ese algo con el fin de aprehenderlo mejor; analiza estructuras y sus relaciones con otras “realidades”, compara, dimensiona.
- Finalmente concluye tal toma de conciencia, valorando lo que la ha motivado y los resultados alcanzados.

Es por esto que el acto de comprender se define como un proceso dinámico, en donde se adquieren nuevos conocimientos, se va reforzando

los conocimientos ya adquiridos y se van utilizando diversas estrategias de aproximación.

Por otra parte, Bigas y Correig (2001), señalan que la comprensión es el objetivo de todo lector, la que puede variar según la intención del escritor, y por lo tanto, se podría definir la comprensión lectora como el proceso mediante el cual los lectores relacionan lo que dice el texto con la información que poseen almacenada a lo largo de la vida.

Ahora bien, existen diferentes factores que influyen en el desarrollo de la competencia lectora, y es de suma importancia identificarlos ya que es necesario desarrollar la comprensión lectora desde los primeros años, para que así los y las estudiantes puedan leer comprensivamente al mundo al que pertenecen. Es por esto que para desarrollar la competencia de lectura y comprensión se deben considerar los factores que pueden tanto favorecer como entorpecer el proceso: El entorno social y las interacciones dentro de éste influyen en la construcción de aprendizaje, ya que aprende “el niño a leer y escribir en un medio social” (Craig, 2001, p.345). La selección de las lecturas presentadas a los estudiantes, debe considerar la etapa de desarrollo para seleccionar textos con el nivel de complejidad pertinente para el estudiantado. Finalmente, es necesario establecer objetivos y lograr la atención de los y las estudiantes, para que reconozcan qué debe hacer y sentir que son capaces de realizarlo.

Tampoco puede olvidarse que analizar los propios procesos de pensamiento, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009), ayuda a los niños a monitorear su comprensión de lectura y les permite desarrollar estrategias para aclarar cualquier problema. Es por esto que se debe considerar la enseñanza de la metacognición, ya que de esa forma los y las estudiantes serán conscientes de su propio proceso de pensamiento, ayuda a monitorear

la comprensión de lo que van leyendo y desarrollan estrategias determinando lo que deben mejorar, logrando disfrutar, comprender y recordar información, y por tanto la comprensión del texto será real. Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) proponen que “las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación porque los lectores deben tener tanto conocimientos estratégicos como la disposición a usar dichas estrategias” (p.184).

Finalmente, debe considerarse que el aumento del vocabulario que conoce el alumno o alumna es la base de la comprensión lectora, ya que si no conocen estas palabras es difícil que logren entender el texto (MINEDUC, 2012). Para que un vocabulario nuevo pueda incorporarse a la memoria largo plazo, éste debe ser utilizado en diversas instancias de aprendizaje, como por ejemplo, ser definido de manera amigable, relacionado con experiencias del estudiante y finalmente, verbalizado por éste en diferentes contextos.

- **Estrategias de comprensión lectora**

De acuerdo a Ronsenblatt (1978, citado en Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012, p. 184), “la comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad”, en donde los lectores expertos utilizan de manera flexible las estrategias de comprensión, a diferencia de los lectores que presentan dificultad en comprensión lectora, siendo estos incapaces de activar conocimientos previos apropiados, construir representaciones estructuradas del texto, realizar inferencias y aplicar el conocimiento metacognitivo (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Según Condemarín (2001), la lectura, en la gran mayoría de los niños y niñas, requiere ser desarrollada tanto en los textos literarios como expositivos, a través de una enseñanza explícita, es por esto que “los procedimientos para cumplir con ese fin constituyen un efectivo andamiaje o ayuda para mejorar la comprensión lectora y pueden ser divididos en estrategias antes, durante y después de la lectura” (Condemarín, 2001, p. 60). Si se consideran estos tres momentos de la lectura, debe secuenciarse una serie de estrategias específicas para cada uno de ellos.

a) Antes de la lectura

Las estrategias para aplicar antes de la lectura, se relacionan con tener claro el propósito de la misma; es decir, para qué van a leer, ya que de esta forma los y las estudiantes se concentrarán mejor, puesto que tendrán razones para leer comprensivamente el texto. Algunos de los objetivos que propone Condemarín y Larraín (2003) son: leer por placer, leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, leer para aprender y leer para comunicar un texto a un auditorio; ahora bien, Solé (2006) incorpora los objetivos anteriormente mencionados y además plantea los siguientes: leer para obtener una información de carácter general, leer para darse cuenta de que se ha comprendido, leer para revisar un escrito propio, leer para practicar la lectura en voz alta.

Además, se recomienda activar y desarrollar los conocimientos previos de los estudiantes, ya sea planteando preguntas acerca del texto o de algunos elementos incluidos en él, como el título, subtítulos, imágenes; realizando hipótesis que en el transcurso de la lectura serán comprobadas o rechazadas (Condemarín y Larraín, 2003). También puede utilizarse la lluvia de ideas, como una estrategia de activación de conocimientos previos, de manera grupal.

b) Durante de la lectura

Las estrategias para ser aplicadas durante la lectura corresponden a identificar información importante o ideas principales, para lo cual se pueden realizar actividades que permiten distinguir lo importante de lo secundario, tales como “subrayar, utilizar colores, tomar nota, ordenar en secuencia, resumir, colocar títulos, contestar guías, utilizar técnicas de cloze” (Condemarín y Larraín, 2003, p. 104). Además, se sabe que mejorar el nivel de vocabulario de los y las estudiantes “es crucial en la comprensión de texto, pero es conveniente que además, los lectores de nivel inicial usen estrategias que le permitan utilizar el contexto o la morfología de las palabras para deducir el significado de una palabra” (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012, p. 187).

c) Después de la lectura

Condemarín y Larraín (2003), plantean que después de la lectura se puede estimular el recuerdo o paráfrasis, la que consiste en decir los contenidos de un párrafo o texto con las propias palabras del o la estudiante. También proponen hacer resúmenes, puesto que de este modo los estudiantes seleccionan y jerarquizan la información que han decidido considerar importante.

Las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

La utilización de estrategias de lectura permite a los estudiantes acceder a la comprensión global del texto y a desarrollar aprendizajes significativos, desarrollándose un proceso que implica interacción entre la información nueva con la estructura específica del conocimiento que el estudiante posee. (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Las estrategias que el docente decida utilizar deben ser enseñadas a los estudiantes, a fin de que puedan posteriormente utilizarlas en forma autónoma. Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) plantean tres etapas para su correcta adquisición.

“En la primera fase los estudiantes no son capaces aún de usar de manera espontánea las estrategias, por lo que el docente debe introducir la estrategia y, mediante la enseñanza directa y modelación a través de la lectura y el pensamiento en voz alta, explicitar qué, cómo y cuándo y por qué usar estrategias en una variedad de situaciones. En la segunda fase, tras un número considerable de experiencias prácticas, el escolar es capaz de usar estrategias con práctica guiada o con andamios diseñados al efecto; también es adecuado usar el aprendizaje cooperativo para promover el uso espontáneo y autónomo en los escolares. En la tercera fase, los escolares usan de manera espontánea las estrategias y comienzan a desarrollar habilidades metacognitivas, por lo tanto, la labor del docente es ofrecer más situaciones de aprendizaje y promover una mayor responsabilidad sobre la realización de la tarea en los escolares” (p. 193)

- **Estrategias metacognitivas**

Según Condemarín (1998), la metacognición se refiere a la “habilidad de monitorear la propia cognición, es decir, el pensamiento sobre el pensamiento” (p.165), y cuando se aplica esta conceptualización al acto de lectura, se supone que el lector es capaz de elegir las destrezas y estrategias que sean adecuadas para responder a la demanda lectora.

Las estrategias metacognitivas son invocadas por el lector como apoyo para “focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar metas, en lograrlas con éxito y resolver las dificultades de la comprensión lectora” (Condemarín, 1998, p.165).

Si se aplica la metacognición a la lectura, se puede considerar como una secuencia que se inicia con el conocimiento metacognitivo del lector y termina con la aplicación de estrategias metacognitivas. A continuación se presenta un listado propuesto por Babbs y Moe (1983), basado en el modelo de Flavell (1979) sobre el monitoreo cognitivo, según el cual el lector:

- intenta controlar el proceso lector de manera consciente;
- establece el propósito de lectura;
- focaliza su atención en su conocimiento metacognitivo (una experiencia metacognitiva);
- planifica estratégicamente la regulación y el monitoreo del acto del lector sobre la base de consideración de estrategias metacognitivas, selección de estrategias y destrezas metacognitivas aplicables al objeto de estudio y la implementación de las destrezas y estrategias.
- Aplica una evaluación periódica del éxito en el logro de las metas lectoras. (Condemarín, 1998, p.166).

La lectura comprensiva es un proceso de construcción de significados que conllevan utilizar diversas estrategias para su desarrollo, lo que finalmente permite a las personas enfrentarse a cualquier situación cotidiana. Para esto es necesario, llevar a cabo un planteamiento evaluativo que promueva el logro de habilidades del pensamiento en los estudiantes, que desemboquen en la adquisición de habilidades en los distintos niveles de comprensión.

2.1.2. Conceptos fundamentales de evaluación

En el siguiente apartado se presenta la evolución que ha tenido el concepto de evaluación de aprendizajes; además, se exponen los enfoques de evaluación, las diversas tipologías de evaluación, considerando su temporalización, finalidad y agente evaluador; también se incorpora la definición de estrategias de evaluación e instrumentos de evaluación correspondientes a cada procedimiento evaluativo.

2.1.2.1. Evolución del concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha tenido diversas transformaciones, y esto según Ahumada (2005) ha tenido estrecha relación con el concepto de educación predominante. La **“evaluación como juicio”**, que prevaleció durante mucho tiempo y a fines del siglo XIX, comenzó a reemplazarse por la concepción de una **“evaluación como medición”**, la que rápidamente se ganó espacios y permitió una visión cuantificadora del proceso evaluativo.

Luego, nos relata Ahumada (2001), en la década del 30, Ralph Tyler presenta un tipo de evaluación que se relaciona con el **“logro de determinados objetivos formulados con antelación”**, permitiendo esto un cambio en la comprensión del concepto y proceso evaluativo, aun cuando

todavía apuntando a los resultados del proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que aún existe cuantificación en el proceso evaluativo, ya que existía dificultad de evaluar objetivos que querían demostrar propósitos de carácter cualitativo, definiéndose así la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Casanova, 2012, p.20). Este modelo según Casanova (2012) se ha mantenido hasta la actualidad, “a pesar que sus bases radican en modelos psicopedagógicos ya superados” (p.20).

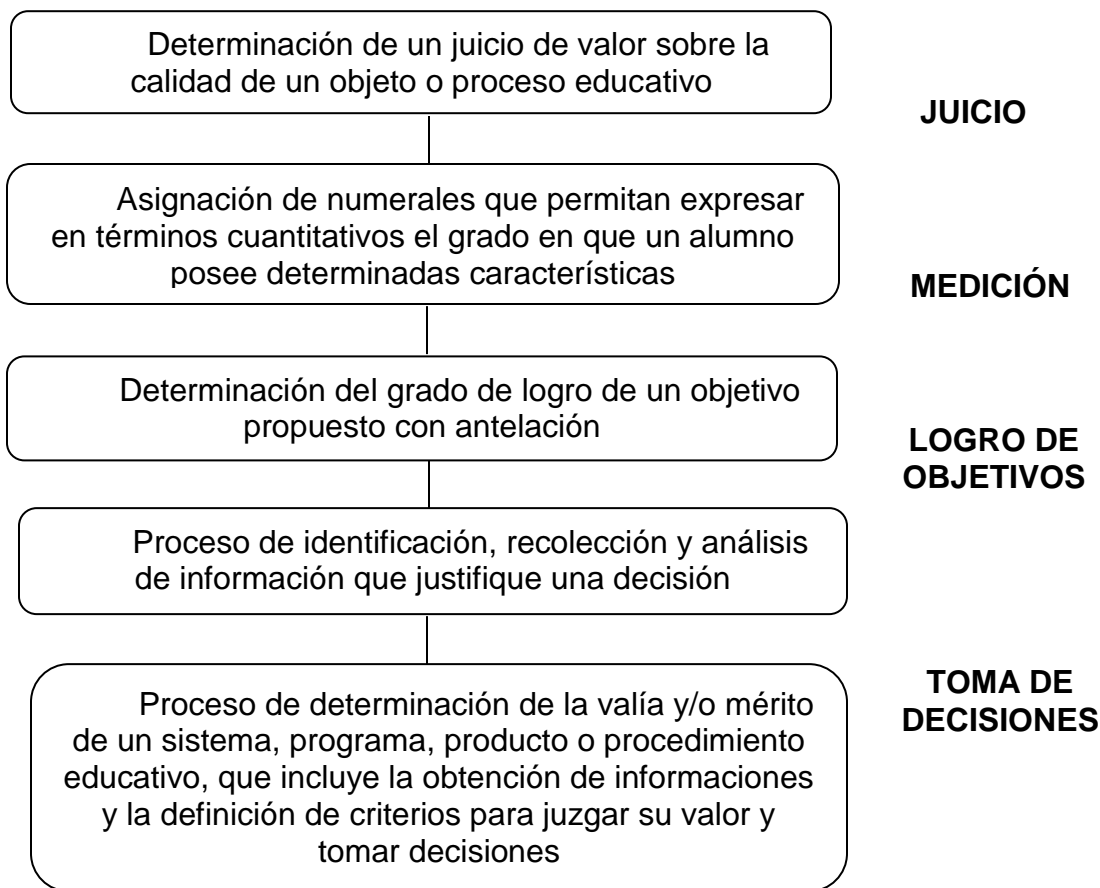
Durante la década del 70, “Daniel Stufflebeam propicia una concepción administrativa de la evaluación, entendida como un **proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones**” (Ahumada, 2001, p.22), lo que permitía un mejoramiento, optimización y reciclaje en el proceso y en los resultados de aprendizajes; así, “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.175, citado en Casanova, 2012, p.62), además destacando así la importancia del contexto en que acontece el aprender y la influencia de los recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

Según Ahumada (2005) la última concepción se ha ido modificando, incorporando a la vez lo mejor de las concepciones de juicio, de medición y de logro de objetivos, aceptándose en la actualidad una concepción eclética, es decir se han ido combinando diferentes características, las que podrían resumirse como “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora” (Ahumada, 2001, p. 22).

Surge, entonces, una nueva propuesta que se basa en “un proceso evaluativo personalizado y variado, que pretende ser consustancial e inherente al proceso de aprender” (Ahumada 2001, p 36), intentando dar mayor relevancia a los procesos que a los productos o resultados, dando mayor importancia al registro de evidencias auténticas del proceso de aprendizaje del estudiante, transformándose así en una evaluación de carácter más participativo, tomando un rol importante tanto la autoevaluación como la coevaluación, ya que de esta manera, expresa Ahumada (2001), el estudiante se hace responsable de su proceso de enseñanza, recopilando evidencias y vivencias de aprendizajes, mientras sus pares entregan información complementaria con respecto a su desempeño.

Es necesario señalar que los procesos de evaluación también han tenido cambios con respecto a sus referentes en el tiempo. Comenzó siendo una “evaluación referida a un comportamiento **relativo** de los grupos-curso” (Ahumada, 2001, p.22), lo que predominó hasta la década del 60, y se caracterizaba como un criterio necesario como comparación entre las personas, apoyado por componentes de tipo estadístico en relación a la curva normal. Luego se pasó a un referente **absoluto** en donde tomaba relevancia el logro individual de objetivos previamente establecidos. Después vino un enfoque de **criterios**, con auge en las décadas del 80 y 90. Finalmente, en la actualidad se intenta “reemplazar por una evaluación en la que se pretende conocer el grado de apropiación del conocimiento y la significación experiencial” (Ahumada, 2001, p. 23) que cada estudiante atribuye a sus aprendizajes construidos.

A continuación se presenta una figura en la que se grafica la evolución del concepto de evaluación educativa, según Ahumada (2001).



2 – 1 Evolución del concepto de Evaluación educativa (Ahumada, 2001)

La última propuesta de Ahumada tendría estrecha relación con lo señalado por Casanova (2012), ya que presenta la evaluación como “un proceso de recogida de información, rigurosa y sistemática, para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de emitir un juicio de valor relativo a la misma” (pp. 131-132); de este modo, se puede determinar la satisfacción de sus resultados y luego tomar decisiones que sean oportunas, con la finalidad de reforzar lo positivo o mejorar las debilidades detectadas. Este es un modelo de evaluación fundamentalmente cualitativo y formativo, que es considerado por Casanova (2012) como “válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana” (p.61).

Así también, la evaluación se propone como un proceso continuo y de carácter formativo; los objetivos, según Casanova (2012), no pasan a ser una comprobación de los resultados obtenidos o la comparación con lo que debería alcanzar el sujeto, sino que colaboran en lo siguiente:

- Detectar la situación de partida general para dar comienzo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Facilitar la elaboración de la programación adecuada, en función de la información obtenida en la evaluación inicial.
- Durante la aplicación y desarrollo de las unidades didácticas” (Casanova, 2012, p.133) será necesario conocer:

Los conocimientos previos y adaptar elementos de la unidad didáctica en función de las características de cada estudiante y del grupo de curso, regulando el proceso de enseñanza y aprendizaje, para lograr superar las dificultades surgidas a partir de las tomas de decisiones durante el proceso.

Considerar la orientación que se debería hacer a los y las estudiantes en sus futuros estudios.

Realizar informes descriptivos que permiten conocer en mayor profundidad los aprendizajes de los y las estudiantes.

Regular y mejorar la actuación del profesor.

Controlar el rendimiento general del estudiantado, para lograr su oportuna promoción y/o titulación.

La evaluación es un proceso de recopilación de información a través de medios formales (Casanova, 2012), es decir, utilizando diversos procedimientos e instrumentos de evaluación, para emitir juicios valorativos que sirven de base para tomar decisiones y así contribuir a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que debe darse antes, durante y después de estos procesos, permitiendo la regulación de las interrelaciones, la detección de las dificultades que se van

presentando y de sus causas, y la acción oportuna, sin esperar que el proceso termine.

2.1.2.2. Enfoques de evaluación

Para organizar estos cambios en el concepto de evaluación, se relaciona cada periodo a un enfoque evaluativo (Ahumada, 2005), se presentó en primer lugar un enfoque referido a normas (1960-1980), que se centraba principalmente en el comportamiento de los estudiantes frente al aprendizaje, luego se modificó a una evaluación referida a criterios (1980-2000) que tenían como finalidad determinar logros individuales de los estudiantes a partir de criterios absolutos trazados para un estudiante o un grupo de alumnos, y el tercer enfoque que apareció posteriormente del año 1990, un modelo reformista que tiene un discurso constructivista, lo que trae consigo una propuesta de búsqueda de diversas “formas para la evaluación de aprendizaje significativo” (Ahumada, 2001, p.28), lo que significaba una modificación en el proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto, de las prácticas evaluativas, incorporando procedimientos evaluativos renovados o por lo menos de algunos.

Ahumada (2001) ofrece una comparación entre el enfoque evaluativo tradicional (predominante) y el enfoque auténtico, manifestando que hoy “más que nunca la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso” (p.29). En atención a esto, se debe cambiar la enseñanza-evaluación grupal y uniforme, por una enseñanza personalizada y una evaluación diferenciada que comience a incorporar una mirada más inclusiva. Esta perspectiva se advierte también en otros autores, como es el caso de Condemarín y Medina (2000), quienes exponen la importancia de pasar de la evaluación tradicional a la auténtica, ya que “las prácticas tradicionales de evaluación tienden a comparar los resultados de los

estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos” (p.15), evaluándolos al mismo tiempo y con el mismo instrumento, sin considerar las diferencias culturales y estilos cognitivos de cada uno. En cambio, las prácticas desde un enfoque auténtico se presentan como “parte integral y natural del aprendizaje” (Condemarín y Medina, 2011, pp.12 y 13), en donde se ofrecen oportunidades “para utilizar las reales actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones” (Condemarín y Medina, 2000, p.15), ofreciendo así una variedad de procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes.

Ahumada (2005) plantea que la evaluación bajo un enfoque tradicional tiene como función principal certificar o calificar los aprendizajes, de modo que la evaluación se relaciona de manera paralela al proceso de aprendizaje. La información requerida en las situaciones evaluativas es evidencia concreta del logro de un aprendizaje, a través de la aplicación de instrumentos evaluativos centrados en pruebas orales o escritas, pautas de observación rígidas, que son utilizados al finalizar un tema o unidad teniendo así una finalidad sumativa. Bajo este enfoque, el docente es el responsable principal de realizar los procesos evaluativos, efectuándose así sólo heteroevaluación. Con respecto a los errores que presentan los estudiantes, son sancionados y no se ven como una oportunidad de aprendizajes. La evaluación tradicional no considera el contexto en que ocurre el aprendizaje y se presenta al docente como la principal fuente del conocimiento. Se evalúa la adquisición de determinados conocimientos de los educandos, en donde se presencia una inequidad en el trato, ya que se distribuye a los estudiantes en niveles que apuntan a jerarquías de excelencia.

En cambio, la evaluación auténtica tiene como principal función mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en

donde la evaluación se concibe como consustancial al aprender, considerando como información fundamental las evidencias y vivencias personales de cada estudiante, utilizando diversos procedimientos e instrumentos evaluativos que dan cuenta del aprendizaje del estudiante, las que son asociadas a actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje, teniendo como finalidad formativa y siendo los mismos estudiantes los evaluadores de sus propios procesos (coevaluación y autoevaluación), permitiéndose así un procedimiento colaborativo y multidireccional. Bajo este enfoque se considera el error como una oportunidad de aprendizaje, el cual se reconoce, estimulando la superación. Por otro lado, no se evalúan sólo contenidos, sino competencias y desempeños que ha desarrollado el estudiante, considerando el contexto en donde se da el aprendizaje, asegurándose de dar la oportunidad a todos los educandos para que puedan desarrollar aprendizajes significativos, considerando así la diversidad que existe en el aula, en donde el docente pasa a ser un mediador entre el conocimiento previo del estudiante y la nueva información. Por lo tanto, la evaluación auténtica se basa en identificar los conceptos que un estudiante tiene sobre un tema, la posibilidad de cambiar esos conceptos confrontando al estudiante con sus ideas previas, la nueva propuesta y el aprendizaje que está logrando; además de entregar la posibilidad de aplicar los nuevos conceptos a situaciones concretas para asegurar su transferibilidad (Ahumada, 2005).

Se plantean cuatro principios orientadores en la construcción de aprendizajes significativos, considerando así un enfoque constructivista en la enseñanza y el aprendizaje, los cuales son:

1. "Aceptación de la existencia de diferentes corrientes de aproximación al conocimiento

2. Reconocimiento de la existencia de un proceso negociador del aprendizaje
3. Aceptación de la importancia de los conocimientos previos del alumno.
4. Respetar ciertas condiciones que favorecen el alcance de aprendizajes significativos”. (Ahumada, 2001, pp.41-43).

Según Condemarín y Medina (2011), la evaluación auténtica se basa en cuatro ámbitos, siendo en el primero la teoría del esquema, el que plantea que el aprendizaje se da cuando la nueva información se asimila con un esquema cognitivo previo, es decir, es más fácil desarrollar relaciones cuando el estudiante tiene experiencias o conocimientos con las temáticas planteadas, el segundo es la perspectiva ecológica y sociocognitiva, en donde se considera como relevante que se tome en cuenta el contexto del estudiante, estableciéndose así “relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos” (p.37), y el tercero es el Constructivismo, en donde el aprendizaje se considera como un proceso constructivo, ya que el estudiante realiza su propia interpretación del conocimiento, a partir de sus experiencias previas y conocimientos, relacionándolo con lo que se está aprendiendo, y finalmente la práctica pedagógica reflexiva, lo que permite que los docentes y estudiantes puedan reflexionar sobre sus propias prácticas, a través de diversas instancias de autoevaluación o diálogos permanentes consigo mismo.

2.1.2.3. Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica

Según Condemarín y Medina (2011), la evaluación auténtica ha recogido diversos aportes de algunas tendencias actuales, alternativas a la evaluación tradicional, entre ellas las siguientes:

1. Evaluación formativa: “La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa” (p.39), la que tiene por objetivo desarrollar aprendizajes dentro de una pedagogía diferenciada, considerando los diferentes ritmos de aprendizajes y variados métodos de enseñanza. Además, deja de verse la evaluación formativa como el intermedio entre evaluación diagnóstica y final, y pasar a ser considerada un medio para mejorar la calidad de aprendizaje de forma permanente. Condemarín y Medina (2011) plantean que la evaluación auténtica considera la evaluación como un proceso de retroalimentación constante, en donde el estudiante va autorregulándose; de esta forma, se va haciendo consciente de su propio proceso de aprendizaje. La evaluación formativa aporta a la propuesta de evaluación auténtica, ya que inserta una modificación en la relación que tiene el estudiante con su saber y con sus propios procesos, “y en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes” (p.40).
2. Evaluación de desempeños: éste comenzó como un procedimiento utilizado en el área de ciencias y también ha sido utilizado en educación física y en las Artes, no obstante, durante los años noventa “se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito” (Guthrie, et al. 1999 citado en Condemarín y Medina, 2011, p.40) constituyendo un aporte a la evaluación auténtica, en donde se plantea que los estudiantes deberían ser evaluados a través de elaboración de productos o respuestas que den cuenta del dominio de la competencia o conocimiento, considerando situaciones significativas y contextualizadas. Al considerar la comprensión de textos, según Medina y Condemarín (2011) los estudiantes pueden dramatizar, elaborar organizadores gráficos o resúmenes, los que deberían ser evaluados con rúbricas, para dar cuenta sobre su desempeño.

3. Evaluación situada o contextualizada: Esta evaluación aporta a la evaluación auténtica, ya que propone que la recogida de información sobre los aprendizajes de los estudiantes se debe dar “dentro del contexto en donde ocurre tal experiencia” (Anthony et al., 1991, citado en Condemarín y Medina, 2011, p.41)
4. Evaluación del desarrollo: Se define como el “proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje” (Masters y Forster, 1996; Ávalos, 1997, citado en Condemarín y Medina, 2011, p.41), por lo tanto se centra la evaluación en el crecimiento personal del estudiante, considerando el desarrollo de competencias, conocimientos y significados de cada sujeto. En esta evaluación no se consideran calificaciones, sino que se informa el progreso que tiene el estudiante a través de comentarios narrativos, ubicando al estudiante en su respectivo mapa de progreso.
5. Evaluación dinámica: Esta evaluación fue definida por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985) basándose en la noción de Vigotsky (1978) respecto a la zona de desarrollo próximo (Condemarín y Medina, 2011, p.42). Esta evaluación se basa en que los estudiantes aprenden cuando “personas con experiencias les proporcionan andamiajes para construir y producir significados” (p.43), teniendo una interacción social que estimula estos procesos.
6. Evaluación respondente: Esta evaluación se orienta hacia el programa real de actividades realizadas por los estudiantes, que aprenden y hacen dentro del aula, no al programa intentado, por lo tanto los evaluadores no utilizan sólo el programa intentado, ya que así no corren riesgos de visualizar otros aprendizajes que se dan dentro de contexto de la sala de

clases. Condemarín y Medina (2011) plantean que la mente del profesor “constituye el más poderoso y útil instrumento de evaluación que él posee, reconociendo que la subjetividad es una parte esencial del proceso de evaluación” (p.44), y para mantener la credibilidad de los datos y de la interpretación, la evaluación respondiente propone una serie de procedimientos, algunos de los cuales son: “observación persistente, compromiso sostenido *in situ*, triangulación o referencia cruzada de evidencias, análisis de casos negativos, y manejo de un claro seguimiento de los resultados del aprendizaje” (Lincoln y Guba, 1986; citado en Condemarín y Medina, 2011, p.44).

Es necesario que el docente tenga claro cómo realizará la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, teniendo previsto cuál será su plan de evaluación, sin olvidar que para poder emitir un juicio valorativo con respecto a los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, debería utilizar diversas estrategias de evaluación que entreguen variada información con respecto al logro de aprendizaje de cada estudiante.

2.1.2.4. Tipología de evaluación

Dado que los docentes deben adoptar enfoques y procedimientos de evaluación, normalmente a partir de los objetivos de aprendizaje propuestos, y establecer estrategias evaluativas que consideren instrumentos pertinentes, es necesario presentar una tipología de la evaluación que considere dichas opciones. De acuerdo con Casanova (2007), se puede diferenciar los tipos de evaluación según su temporalización, su finalidad o según el agente que la aplica. A continuación se explican, de modo general, cada uno de estos tipos.

- **La evaluación según su temporalización**

Dependiendo de los momentos en los que se realice la evaluación, ésta puede ser inicial, procesual o final.

Evaluación inicial

Es aquella que se aplica al inicio de un proceso evaluador, determinando la situación de partida de las personas que van a seguir su formación académica. (Casanova, 2007). La situación de partida puede presentarse en dos ámbitos:

- “Cuando un estudiante llega por primera vez a un establecimiento educacional, o cuando se comienza su escolaridad o para continuarla.” (Casanova, 2007, p.81).
- “Cuando se inicia un proceso de aprendizaje concreto” (Casanova, 2007, p.82), por ejemplo, el inicio de una unidad didáctica. Es aquí donde el estudiante podrá dar a conocer lo que sabe, cuáles son sus ideas previas con respecto a un tema en específico, además se podrán de manifiesto las actitudes hacia la temática, y determinar el dominio de procedimientos necesarios para el desarrollo de ésta.

Según Casanova (2007), si no se aplica la evaluación inicial, faltaría el conocimiento previo del estudiante que es necesario conocer, ya que de esta forma se podrá adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y así la evaluación cumplir una función reguladora en el proceso.

Evaluación procesual

“Es aquella que consiste en la valoración continua del proceso de aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor” (Casanova, 2007,

p.82), en donde se recogen datos de manera sistemática, para luego ser analizados y con esto tomar decisiones oportunas dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el docente quien determina el plazo para realizar esta evaluación, la que puede ser:

- a) durante el desarrollo de una unidad didáctica.
- b) un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual.

La evaluación procesual es completamente formativa, ya que según Casanova (2007) favorece la continua recogida de datos, permite la adopción de decisiones sobre la marcha, lo que es de suma importancia para el docente, ya que de esta forma puede realizar cambios de sus planificaciones y optar por actividades o explicaciones que permitan el logro de los aprendizajes que no se han desarrollado y, de esta forma, dar la oportunidad a los y las estudiantes de alcanzar los objetivos del nivel.

“Llevar acabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza” (Casanova, 2007, p.83), ya que es este el momento en donde el docente puede comprobar fallos para subsanarlos y además determinar elementos que han ido funcionando correctamente para así fortalecerlos de inmediato. Ante esto, se puede afirmar que la evaluación procesual juega un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que es necesario saber aplicarla y sacar provecho de toda la información que se recolecta.

Evaluación final

Según Casanova (2007), la evaluación final es aquella que se realiza al término de un proceso de enseñanza aprendizaje y éste puede referirse a

- fin de un ciclo, curso o etapa educativa o

- término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso realizado durante un trimestre.

Esta evaluación “es un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes” (Casanova, 2007, p.84). En este momento se logra comprobar los resultados obtenidos por los estudiantes, pero puede adoptar dos funciones, tanto formativa como sumativa.

Casanova (2007) expone que los resultados de la evaluación final, se pueden analizar o interpretar en tres referentes

1. En relación con los objetivos y los criterios de evaluación que han sido establecidos para una unidad didáctica, el final de trimestre, curso o ciclo.
2. En relación con la evaluación inicial que se realizó a cada estudiante y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimó que podría alcanzar.
3. En relación con lo obtenido por el resto del grupo de curso, o con respecto al conjunto del grupo en relación con otros grupos de estudiantes que sean del mismo curso o ciclo del establecimiento educacional.

- **La evaluación según su finalidad**

Se pueden realizar distintas evaluaciones, las que van a depender de la finalidad que tengan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. A continuación se presentan la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa.

Evaluación diagnóstica

La finalidad de este tipo de evaluación es “que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.27). Esto es de suma importancia, ya que de esta forma el docente tiene la oportunidad de considerar diversas estrategias didácticas, tomando en cuenta las características individuales de sus alumnos, en beneficio de su proceso educativo.

Rosales (2009) presenta algunas características específicas que tiene la evaluación diagnóstica:

- “Tiene lugar no al final, sino antes de comenzar el proceso de aprendizaje o en determinados momentos del curso de realización del mismo” (p.18). Esto significa que no se podría comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje sin haber realizado una evaluación al inicio de este proceso, ya que si se realiza en otro momento, no cumpliría con la finalidad.
- Su finalidad consiste en “determinar el grado de preparación del alumno antes de enfrentarse con una unidad de aprendizaje” (p.18). Es en este momento cuando se pueden determinar los conocimientos previos del estudiante y, por lo tanto, aventurarse con las posibles dificultades y aciertos previsibles en el futuro, para el logro y desarrollo de aprendizajes en el estudiantado.
- La evaluación diagnóstica “se utiliza asimismo para la determinación de las causas subyacentes a determinados errores o dificultades en el aprendizaje” (p.18) que se vayan produciendo en el transcurso del proceso educativo. Esto quiere decir que la información que entrega la evaluación diagnóstica puede ser utilizada al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y también durante el desarrollo, ya que con esto

se pueden determinar las causas de posibles dificultades que se le presentan a los y las estudiantes.

Evaluación formativa

Este tipo de evaluación se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, “sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.27). La evaluación con intención formativa puede relacionarse con la evaluación continua, obteniendo así información con respecto a todo el proceso educativo de los estudiantes, para luego poder tomar decisiones.

Según Casanova (2007), la evaluación se debe realizar “a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando – nunca situada exclusivamente al final como mera comprobación de resultados” (p.71). Ante esto, el carácter de la evaluación debe ser de continuidad, porque es de esta manera como se logra la finalidad que tiene la evaluación formativa de mejorar del proceso evaluado.

Dentro de las características que distinguen a este tipo de evaluación se encuentran:

- “La recogida de datos concernientes al progreso y dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.
- La interpretación de esta información, desde una perspectiva criterial, y en la medida de lo posible, diagnóstica los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.
- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos.” (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1939, p.132; citado en Casanova, 2007, p.73).

Considerar la evaluación de procesos como una oportunidad de mejora del proceso educativo, permite tanto al docente como al estudiante la reflexión y una retroalimentación permanente, con respecto a su participación en el proceso educativo. Ante esto, la evaluación de proceso se presenta como un potente medio en donde se puede cumplir, según Barberá (1999) con “una doble misión, informativa, regulativa/ autorregulativa, teniendo en cuenta a dos protagonistas del aprendizaje, profesor y alumno” (p.135).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el docente, al emplear la evaluación formativa, puede obtener una retroalimentación del proceso de enseñanza, y así tomar decisiones didácticas que ayuden al logro de los aprendizajes que presentan dificultades y potenciar los que se ha obtenido. Además, es importante señalar que es este tipo de evaluación puede llevar a la individualización de la enseñanza, ya que a partir de ella podrá centrarse la atención específica a las deficiencias detectadas.

Ahora bien, el empleo de la evaluación formativa para el estudiante se orienta a la retroalimentación permanente, ya que le proporciona información con respecto a sus progresos, las deficiencias y errores que presenta, le da la oportunidad de darse cuenta cuál es su ritmo de aprendizaje, y tomar así decisiones para lograr sus propios aprendizajes.

Esta visión es coincidente con lo planteado por Castillo y Cabrerizo (2003), quienes puntualizan que la evaluación formativa permite: obtener información de todos los elementos que constituyen el proceso educativo; acceder a información de cada estudiante a lo largo del curso; y reorientar, regular, reforzar o comprobar los aprendizajes.

Finalmente, las características de la evaluación formativa determinan, según Rosales (2009), una serie de ventajas, por ejemplo: las posibilidades de recuperación no sólo del alumno, sino también del proceso didáctico; el efecto motivador en el alumno; y el efecto de eficacia y perfeccionamiento profesional, desde la perspectiva del docente (pp. 21-22).

Evaluación sumativa

Este tipo de evaluación se realiza al término de un proceso de aprendizaje siendo su finalidad según Rosales (2009) de carácter selectivo, ya que determina la posición del estudiante con respecto a su grupo de curso, calificándolo y situándolo en un nivel determinado. Tal como señalan Castillo y Cabrerizo (2003), al comprobar el logro de los aprendizajes durante un periodo definido, la evaluación presenta “una función sancionadora en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura, la promoción o no al siguiente curso, o la obtención o no de una determinada titulación” (p.27). De este modo, una característica de esta evaluación es la utilización de una calificación que respalda el juicio valorativo del profesor con respecto al desempeño final que observa del estudiante, al terminar un periodo educativo de duración determinada.

Al momento de realizar la evaluación sumativa, se puede ver el resultado del proceso didáctico, transformándose en una secuencia lógica de la evaluación continua y sistemática que se ha realizado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque la evaluación se da al final de un proceso, también existe la posibilidad de mejora, pero a un más largo plazo.

- **La evaluación según su agente**

Dependiendo la persona que realice la evaluación se pueden dar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (Casanova, 2007)

Autoevaluación

Bonvecchio y Maggioni (2006) establecen que la autoevaluación es “la formulación de juicios de valor que, sobre la base de una información válida sobre los propios aprendizajes en sus procesos y resultados, le sirve a cada sujeto para tomar decisiones a fin de optimizar sus aprendizajes futuros” (p.175), esto quiere decir que este tipo de evaluación se da cuando el estudiante realiza una valoración positiva o negativa con respecto a sus propias actuaciones. Se da de forma permanente en el transcurso de la vida, lo que permite ir tomando decisiones sobre su actuar. Según Casanova (2007), resulta conveniente introducir su práctica de modo habitual entre los estudiantes, utilizando diversos niveles de complejidad, dependiendo la edad que tienen los educandos, para que éstos puedan perfectamente ser capaces de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que les produce.

Coevaluación

Este tipo de evaluación se da de forma mutua, es decir, “evaluadores y evaluados cambian de papel alternativamente (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.29), valorando el trabajo realizado, ya sea de forma individual o grupal. Casanova (2007) plantea que son diversos los caminos a través de los cuales se pueden llevar a cabo la coevaluación, pero se debe tener claro que si hay una práctica sistemática debe considerarse el valorar exclusivamente

lo positivo, ya que las deficiencias o dificultades podrán ser valoradas por el docente. Normalmente se dan dos situaciones claras con fases intermedias entre sí, los que son:

- si los estudiantes la realizan habitualmente, ésta poseerá una visión positiva de la evaluación, lo que contribuirá a mejorar poco a poco el propio aprendizaje.
- si los estudiantes no la han realizado, se tendrá que explicar cuál es la finalidad de la evaluación y sobre todo la coevaluación, demostrándolo el profesor en el aula.

Heteroevaluación

“Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre la otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento” (Casanova, 2007, p.89), entre otros aspectos. Este es la valoración que lleva a cabo generalmente el profesor con los estudiantes. Es un proceso relevante dentro de la enseñanza, donde se tiene la posibilidad de acceder a información sobre el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, la dificultad que se podría presentar es que se realice un enjuiciamiento equívoco, en un momento evolutivo delicado del sujeto, lo que podría provocar en el educando un rechazo hacia la asignatura, el estudio o en gran medida hacia la sociedad. Es por esto que es de suma importancia realizar el juicio valorativo considerándolo como una posibilidad de fortalecer los aspectos positivos y mejorar los negativos.

2.1.2.5. Estrategia de evaluación

Para poder realizar la evaluación de aprendizajes en los estudiantes es vital definir las estrategias de evaluación que se considerarán en este proceso de aprendizaje, entendiendo que la estrategia es el tratamiento

específico acerca de la evaluación del proceso educativo y del propio proyecto curricular. La estrategia considera un plan que incluye el momento en donde se efectuará la evaluación y los instrumentos necesarios para facilitarla (Escamilla & Llanos, 1995). Ante esto, es de suma importancia dentro de este plan de evaluación, tener claro cuáles son los momentos y finalidades de la evaluación, para así lograr determinar qué procedimiento e instrumento de evaluación serán los adecuados para el agente que lo utilizará.

2.1.2.6. Procedimientos e instrumentos de evaluación

Un procedimiento – llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad – es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta (Coll, 1987; citado en Solé, 2000, p.58). Un procedimiento de evaluación, entonces, se refiere a la acción bajo la cual los sujetos son evaluados. Una definición más específica es la que proporciona Castillo (2010; citado por Ruay, Jara y López, 2013, p.96): “el modo o la manera que el profesorado va utilizar para evaluar todos o cada uno de los descriptores que conforman la unidad didáctica”.

Los procedimientos de evaluación que se pueden utilizar son: de observación, de informes, de pruebas, y renovados o auténticos. Éstos dependiendo de la situación evaluativa permiten ocupar distintos instrumentos de evaluación para determinar los aprendizajes logrados por los estudiantes.

A continuación se presentan los cuatro tipos de procedimientos de evaluación con los respectivos instrumentos que permiten evaluar la comprensión lectora.

- **Procedimiento de Observación e Instrumentos de evaluación**

En el proceso de desarrollo de la comprensión lectora, el docente debe tener a su disposición el máximo de instancias de evaluación para conocer el desempeño de sus estudiantes en las diferentes tareas implicadas. En este sentido, los procedimientos de observación juegan un papel importante durante las unidades de aprendizaje, ya que permiten un juicio valorativo acerca del comportamiento, desempeño, destrezas del alumno utilizando como fuente de información la observación directa.

La adopción de un procedimiento de observación durante la evaluación de procesos permitirá tanto al estudiante como al profesor determinar las debilidades y fortalezas, a fin de tomar decisiones que vayan favoreciendo el desarrollo de la competencia lectora. Del mismo modo, el docente podrá emitir juicios valorativos al término de una actividad o de una unidad de aprendizaje. Entre los instrumentos de observación se consideran los siguientes:

Registro anecdótico: Ahumada (2005) plantea que por medio de este instrumento se realiza una descripción de comportamientos representativos (incidentes o hechos) que son manifestados por un estudiante. En éste se debe registrar los siguientes datos “fecha, lugar y el contexto de ocurrencia, la descripción del incidente y una primera valorización inicial” (p.124)

Lista de Cotejo: Consiste en una lista de características, aspectos, cualidades, secuencia de acciones, etc. sobre las que interesa determinar su presencia. Su construcción es muy similar a la de las escalas, salvo en que tiene sólo dos categorías de medición. Este instrumento “permite a los maestros identificar comportamientos con respecto a actitudes, habilidades y contenidos” (López e Hinojosa, 2011, p.70), y una de sus ventajas es que se

puede recopilar información de forma rápida y fácil.

Escala de valoración: Este instrumento “consiste en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación a una persona o una situación” (Casanova, 2007, p.156); valorando éstos en diferentes grados, siendo claros y definidos de tal modo que sean excluyentes entre sí. Pueden clasificarse en numéricas, gráficas y descriptivas.

- **Escala de valoración numérica:** son escalas en donde se “valoran los objetivos o indicadores mediante una serie ordenada de números” (Casanova, 2007, p.156).
- **Escala de valoración gráfica:** este instrumento valora “los objetivos o indicadores dentro de un continuo” (Casanova, 2007, p. 157), en donde se puede marcar con cruces, puntos, círculos, entre otros, los que luego permiten confeccionar un gráfico uniendo los puntos que fueron valorados en cada indicador.
- **Escala de valoración descriptiva:** Según Casanova (2007), éstas valoran el grado de logro de un indicador, a través de un conjunto de expresiones verbales. Este instrumento se destaca por ofrecer mucha información acerca del logro paulatino de los objetivos planteados, por lo tanto, se puede perfectamente utilizar para evaluar procesos y registrar así, la evolución que van teniendo los estudiantes.

- **Procedimiento de Prueba e Instrumentos de Evaluación**

Este procedimiento recopila la información con respecto a los aprendizajes que han logrado los estudiantes. Su propósito es presentar estímulos o reactivos, frente a los cuales el estudiante debe interactuar, registrando su respuesta en forma oral o por escrito. Se emplean dentro de

un tiempo y lugar determinado y consideran un conjunto idéntico de tareas para cada alumno sometido a la evaluación.

Pruebas: Al aplicar una prueba, se puede evaluar “aspectos específicos, contenidos muy concretos, aunque siempre estarán adaptados a las necesidades y capacidades de los estudiantes” (Ruay et al. 2013, pp.116-117). Las pruebas pueden ser:

- a) **Pruebas Orales:** en las pruebas o exámenes orales “*los estudiantes responden en forma verbal a lo requerido*” (López e Hinojosa, 2011, p.40). Es un procedimiento que contribuye a apreciar el grado de memorización de la información suministrada con anterioridad y la capacidad de comunicación y participación de los estudiantes.
- b) **Pruebas escritas:** Las pruebas o exámenes escritos “exigen del sujeto una respuesta ante una base de indagación” (López e Hinojosa, 2011, p.41). Se caracterizan por desarrollarse en un documento escrito que ha sido elaborado en base a ítems y preguntas, que luego deben ser respondidos en un lugar y tiempo establecido.
- c) **Tipo ensayo:** Este instrumento de preguntas abiertas, “exige que los alumnos sean capaces de producir una respuesta” (Ruay et al. 2013, p.117), en lugar de reconocer aquella que es correcta, disminuyendo así, el riesgo de adivinación o del azar. Este instrumento permite evaluar habilidades cognitivas de nivel superior.

Test de Cloze: Con este instrumento se puede evaluar la comprensión lectora, observando cómo la persona procesa la información que se le va presentando, “a partir de las claves grafonémicas, semánticas y sintácticas dadas por el texto” (Condemarín y Milicic, 1992, citado en Condemarín y

Medina 2011, P.143). Consiste en un breve texto con contenido completo, en el que se eliminan algunas palabras con anterioridad, reemplazadas por espacios en blanco, en donde el estudiante debe ir adivinando y escribir la palabras que él cree, para luego comprobar si están correctas sus respuestas.

A continuación se presentan pruebas escritas estandarizadas, que evalúan la comprensión lectora de los estudiantes:

Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (C.L.P.): Formas paralelas: Esta prueba se presenta en 8 niveles de lectura los que corresponden a los 8 cursos de nivel básico. Se espera que al término de la educación básica se dominen los 8 niveles, sin importar si el nivel coincidió con el curso.

Cada nivel tiene dos formas A y B, y van presentando un incremento de dificultad creciente sobre diversas áreas de aplicación, siendo aplicada tanto de forma individual como colectiva. Los resultados se entregan en percentiles, puntajes Z y puntajes. (Alliende, Condemarín y Milicic, 2010)

Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) Kínder a 4° Básico: evalúa la comprensión lectora a partir de seis rasgos: comprensión de estructuras y funciones de los textos, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, reorganización de la organización y manejo del código, los que se definen en cinco niveles de desempeño: Muy desarrollado, Desarrollado satisfactorio, En desarrollo, Emergente, y No desarrollado. Además evalúa la producción de textos a partir de siete rasgos: adaptación a la situación comunicativa, ideas, voz, elección de palabras, fluidez y cohesión, estructura y organización y

convenciones gramaticales (Medina, Gajardo, Y Fundación Educacional Arauco, 2010).

- **Procedimiento e instrumento de Informe**

La elaboración del informe debe realizarse de manera concreta y con un lenguaje simple de manera que se facilite la lectura y su posterior utilización. El informe no sólo debería dar cuenta de las causas o factores intervinientes en la situación estudiada sino también y especialmente incluir sugerencias y propuestas concretas para incorporar en el diseño y en la implementación de proyectos. Es decir, si evaluar supone emitir juicios, valorar una situación y tomar decisiones, el informe debería contemplar estos dos aspectos.

- **Procedimiento e instrumentos renovados o auténticos**

Son aquellos procesos en que los docentes pasan a ser un guía o facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, para que así los y las estudiantes puedan construir sus propios significados estableciendo relación entre lo que ellos saben y la nueva información. Para ello se utilizan instrumentos tales como:

Mapas semánticos: “Son representaciones en las que a partir de un determinado concepto matriz, el alumno busca todas la interrelaciones posibles en relación con el concepto en cuestión” (Ahumada, 2005, p.91) y esto permite demostrar la comprensión que tiene el estudiante con respecto a conceptos.

Mapas conceptuales: Es una forma recomendable para evaluar la construcción significativa de contenidos conceptuales, Ahumada (2005) los define como “una representación visual de la jerarquía y las relaciones entre conceptos” (p.83), que son contenidos en la mente de un sujeto, en donde se tiene por objeto representar relaciones significativas entre los conceptos.

Mapas mentales: Fueron creados por Tony Buzan, quien los define como “una manera gráfica de representar las ideas relacionadas con un concepto en forma simbólica o gráfica utilizando colores, imágenes, lo que permita visualizar de mejor manera sus conexiones”. (Buzan, 1996 citado por Ahumada, 2005, p.91)

Constituyen una representación simbólica de la realidad, primero se internaliza y luego exterioriza su concepción del concepto a través del registro, organización y asociación de ideas tal como la proceso el cerebro y luego se representan en un papel.

Según López e Hinojosa (2011), se realiza una representación a través de un diagrama que organiza cierta información, la que debe partir de un concepto central que es rodeado por cinco o diez ideas o palabras que se relacionan con dicho concepto. Esto les permite a los estudiantes aprender términos o hechos, sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre los términos y así mejorar tanto las habilidades creativas como la memoria a largo plazo.

Disertación: La que consiste en “la exposición y defensa de un tema específico frente a sus pares” (Ahumada, 2001, p. 73), en este no se realiza una lectura del trabajo, sino que se exponen diversos aspectos seleccionados por el estudiante.

Entrevistas: Son instrumentos que le dan la oportunidad al docente de conocer con mayor profundidad los desempeños y procesos de pensamiento que tiene cada estudiante. Éstas se pueden dar en forma individual o grupal, están basadas en el diálogo, y pueden tener diversos propósitos, tales como compartir o comentar un libro, para que el profesor realice preguntas que desafíen a los y las estudiantes, o para proporcionar al estudiante una pequeña lección o una estrategia que le permita lograr superar alguna dificultad que se le presenta. La entrevista se puede realizar de forma espontánea o puede llevarse a cabo a partir de un plan (Condemarín y Medina, 2000).

Cuestionario: “Consiste en un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema” (Casanova, 2007, p.166), por lo tanto este instrumento se basa en la observación indirecta de los hechos a través de las manifestaciones expresadas por los sujetos. Esta característica implica tres supuestos acerca de los sujetos: tienen la información que se solicita, contestan con sinceridad y han entendido las preguntas tal como pretendía el objetivo.

El cuestionario sigue un padrón uniforme, que permite obtener y catalogar respuestas, lo que favorece la comprobación de los resultados. Así, la construcción del cuestionario tiene los siguientes objetivos: permite registrar con veracidad y confiabilidad las respuestas de los encuestados, favorece, motiva y genera la cooperación entre encuestador y encuestado.

Rúbricas: Son “pautas que ofrecen una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado, a partir de un continuo, dando una mayor consistencia a las evaluaciones” (Condemarín y Medina, 2011, p.179), y es recomendada ser utilizada para evaluar la construcción de significados de los estudiantes a través de la lectura y escritura (Cooper, 1997 citado en Condemarín y Medina, 2011)

Si se considera el uso de este instrumento, el Portal Educacional Educarchile plantea que se puede utilizar una rúbrica como:

1. Pauta de corrección: emitir juicios respecto de tareas de ejecución estructuradas como son las respuestas a preguntas abiertas, los ensayos escritos, etc.
2. Herramienta para la evaluación de tareas auténticas: emitir juicios sobre situaciones naturales que permiten apreciar las dimensiones evaluadas, pero que han surgido de manera independiente a la evaluación planificada.

La rúbrica juega un papel muy importante, ya que es un instrumento que entrega información detallada e inmediata, puede ser utilizada tanto por el profesor como por el estudiante (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), permitiendo de esta forma determinar el logro de aprendizajes, dificultades y fortalezas del estudiantado y dando la oportunidad de reflexionar con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, tomando el profesor medidas para el logro de los objetivos planteados.

Se conocen dos tipos de rúbricas, una es denominada global, comprehensiva u holística y la otra es analítica. El portal educativo Educarchile (2012) presenta los siguientes conceptos:

Rúbrica Holística: “Evalúa el trabajo de un estudiante como un todo. El profesor evalúa la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen” (párr.16). Con este instrumento se puede evaluar todo el proceso o producto, sin realizar una valoración por separado de las partes que lo componen.

Con una rúbrica de este tipo se evalúa el todo del proceso o producto, sin juzgar por separado las partes que lo componen. Caracteriza los distintos niveles de desempeño frente a la tarea como un todo: el todo es más que la suma de sus partes.

La Rúbrica Holística describe en forma narrativa las características observadas en cada uno de los criterios a evaluar, tratando de integrar todos los aspectos factibles de evaluar, así como los diversos agentes que participan dentro de una comunidad educativa.

Rúbrica Analítica: Evalúa e identifica los componentes de una tarea o un determinado trabajo; se evalúan por separado las diferentes partes del producto o desempeño y luego suma el puntaje de éstas para obtener un puntaje total” (Educarchile, 2012, párr.17). Una ventaja es que distingue los elementos o dimensiones (indicadores) de tarea, entregando a cada uno niveles de desempeño que podrían tener.

El portafolio: El portal educativo Educarchile lo presenta como “un instrumento de evaluación que permite recoger información sobre el desarrollo de un proceso”, en donde se recopila diversas producciones elaboradas por los estudiantes evidenciando así sus logros alcanzados; “su aplicación en el área de lenguaje y comunicación permite recoger evidencias de los alumnos en respuesta a situaciones reales que ocurren dentro de la sala de clases” (Condemarín y Medina, 2011, pp.113-114).

El portafolio es considerado como un instrumento que da la oportunidad al profesorado de recopilar resultados de la aplicación de diversos instrumentos, tales como lista de cotejos o pruebas, dando la oportunidad de dejar una muestra de las observaciones realizadas por el docente sobre las

interacciones de los alumnos y sus apreciaciones en el transcurso del tiempo. (Condemarín y Medina, 2011)

Inventarios de lectura informal (ILI): Consiste en una serie de muestras de lecturas que son elegidas por el profesor, siendo éstas organizadas a partir del nivel de dificultad que presentan, y considerando así los principales objetivos la evaluación los cuales serían: la lectura oral, el conocimiento de las habilidades de los niños y niñas, siendo primordial las relacionadas con las construcción de significados (Seddon, Kress, y Pikulsky, 1990 citado Condemarín y Medina, 2011).

Análisis de Miscues: Se denomina Miscues, ya que sus investigadores (Kenneth y Yetta Goodman, 1969) no aceptan denominar error o equivocación a las supuestas rupturas del sistema lingüístico que realizan los estudiantes al leer en voz alta, ya que ellas permiten entender las “estrategias particulares que cada estudiante pone en juego para construir el significado” (Condemarín y Medina, 2011, p.133); éste no es “un método para enseñar a leer, sino que es una técnica para examinar y valorar el control que tiene un lector sobre su proceso de lectura” (Osuna y Goodman, 1987). El miscues puede ser definido como la respuesta que dice el lector, y no como la respuesta que se espera del, que sería lo que el docente espera oír en respuesta al texto, por lo tanto sería una puesta de “estrategias particulares que cada estudiante pone en juego para construir el significado (Condemarín y Medina, 2011, p.133). Es por esto que el análisis de Miscues según Osuna y Goodman (1987) permite “comprender cómo el lector utiliza el pensamiento y el lenguaje en su intento de darle significado a todo lo que lee”

A continuación se presenta una pauta propuesta por Condemarín y Medina (2011) para registrar y analizar los miscues que cometen los estudiantes al leer en voz alta.

Pauta de análisis de los “miscues”

Los “miscues” que cometen los alumnos...	SI	NO
- reflejan una forma dialectal del lenguaje del alumno (murciérlago por murciélagos)		
- cambian el significado intentado por el autor		
- son aceptables desde el punto de vista semántico.		
- son gramaticalmente aceptables.		
- se asemejan a la palabra esperada desde el punto de vista de su forma gráfica.		
- muestran confusión de letras similares pero con distinta orientación espacial; por ejemplo d-b; p-q.		
- muestran confusión de letras con sonidos acústicamente próximos como d-t, v-f; m-p-b.		
- muestran inversión de letras dentro de la sílaba. Por ejemplo, “calvo” en vez de clavo.		

Fuente: Condemarín y Medina, 2011, P.134.

Lista de cotejo para evaluar la construcción del significado de textos: Si bien las listas de cotejos son instrumentos que se presentan en los procedimientos e instrumentos de evaluación, Condemarín y Medina (2011) los presentan como instrumentos que pueden utilizarse dentro de la evaluación auténtica, en donde presenta como situación evaluativa la

muestra de lecturas seleccionadas por el educador o por el alumno, en donde realizarán los estudiantes determinadas tareas que pueden incluir: identificar las ideas más importantes del texto, escribir un resumen, responder preguntas explícitas e implícitas, elaborar o completar una secuencia, un mapa o un organizador gráfico sobre el tema, siendo éstas evaluadas con rúbricas de evaluación o con lista de cotejo, dependiendo la intencionalidad de la evaluación.

Condemarín y Medina (2011, p.142), proponen la siguiente lista de cotejo para evaluar la construcción del significado de los textos:

Reconoce tipos de texto a partir de su “silueta” o estructura (por ejemplo, diferencia un poema de una carta, cuento, etc.)
Intenta construir el significado del texto a partir de la activación de sus conocimientos previos.
Construye el significado a partir de la información dada por las diversas claves del texto y el contexto (características físicas, destinatario, etc.)
Identifica las razones para utilizar diferentes tipos de materiales escritos o impresos: libros, revistas, diarios, diccionarios, afiches, avisos publicitarios, etc.
Reconoce elementos de un texto que ayudan a descubrir su significado: título, párrafo, índice, etc.
Reconoce la función de claves morfosintácticas (acentos, puntuación, mayúsculas, etc.)
Utiliza el contexto para reconocer las palabras que contienen sonidos que aún no domina.
Se plantea preguntas cuyas respuestas se encuentran literalmente en el texto.

Realiza inferencias a partir de la lectura del texto.
Diferencia entre la información entregada en el texto y a la que corresponde a sus conocimientos personales.
Identifica los personajes de un relato y los reconoce en cualquiera de las formas en que sean nominados (nombre, pronombre, paráfrasis, etc.)
Recuerda los principales sucesos del texto.
Parafrasea; es decir, dice con sus propias palabras el contenido de un texto.
Lee voluntariamente diversos géneros de ficción, tales como cuentos, leyendas o narraciones.
Utiliza la biblioteca de aula con fines informativos.
Lee oralmente, con adecuada articulación y entonación, textos personalmente significativos.
Utiliza un diccionario regularmente.
Presenta una opinión personal y argumentada sobre lo leído en la prensa u otros materiales.
Dramatiza lecturas, poemas y piezas teatrales breves.
Demuestra, a nivel práctico, la comprensión de textos funcionales. Por ejemplo: prepara una receta, arma un juego, repara un artefacto, etc.
Sus respuestas frente al texto muestran su comprensión de significado (a través de preguntas, esquemas, organizadores gráficos, etc.
Manifiesta comprensión del significado en sus textos escritos (resúmenes, etc.)
Muestra comprensión del significado en su expresión oral (comentarios, paráfrasis, etc.)

Diarios de aprendizaje: Según Condemarín y Medina (2011) es el registro de las experiencias que ha tenido el estudiante, relacionadas con sus aprendizajes, tanto dentro como fuera del aula, en donde pueden escribir

sus pensamientos, anotar las estrategias que han utilizado para procesar el significado de los textos leídos, sus ideas creativas, reflexiones, entre otros aspectos, convirtiéndose así en una instancia metacognitiva auténtica, en donde toman conciencia sobre qué, cómo y para qué están aprendiendo.

Diarios reflexivos: Esta es una buena estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Permite al estudiante reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje, en donde las representaciones que hace el cada estudiante de su aprendizaje, puede centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos:

- El desarrollo conceptual logrado.
- Los procesos mentales que se siguen.
- Los sentimientos y actitudes experimentadas.

La reflexión del estudiante puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular (Ruay, Jara y Lopez, 2013).

Diagrama de UVE de Gowin: Son utilizados para relacionar teoría con práctica, es decir, permiten “explicar cómo concurren los diversos elementos teóricos y conceptuales relacionados con una temática específica con las acciones metodológicas de una determinada práctica” (Ahumada, 2001, p. 75).

Mandalas: Son instrumentos que tienen como finalidad que el estudiante al momento de “trabajar con el nivel de terreno o laboratorio vaya relacionando elementos teóricos con prácticos” (Ahumada, 2001, p. 75). Este puede ser utilizado tanto para demostrar dominio conceptual como evidencia sobre procesos, métodos y técnicas.

Pruebas situacionales o de libro abierto: según Ahumada (2001) a través de este instrumento se puede vivenciar la integración de los contenidos aprendidos en un producto o resultado final de aprendizaje. Acá se presentan ejercicios que pueden simular una situación de la realidad, la cual puede ser total o parcial, y que requieren que el estudiante utilice las competencias logradas durante una unidad, utilizando así conocimientos, habilidades y actitudes que demuestren el dominio de la situación presentada. Este instrumento no debe ser confundido con las tradicionales pruebas escritas, “ya que este tipo de instrumento pretende obtener evidencias sobre la apropiación de un determinado conocimiento por parte del estudiante, darle un sentido experiencial a través de la situación planteada” (p.128), la que al ser resuelta, permite mostrar autonomía de ese conocimiento específico.

2.2. Marco Referencial

Se han realizado diversos estudios sobre la evaluación de la competencia lectora en escolares, dando a conocer conclusiones a partir de los resultados encontrados y de la información analizada. A continuación se citan algunos de éstos que servirán de referencia para la investigación realizada.

2.2.1. Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional en Chile

El Consejo de la Cultura y las Artes (2011) encomendó un estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional a un equipo de trabajo del Centro de Microdatos, del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, que tuvo como principales objetivos los siguientes:

1. Explorar y analizar los comportamientos y hábitos de lectura, las prácticas lectoras y las actitudes hacia la lectura, así como el consumo de libros de los chilenos de 9 a 65 años.

2. Identificar los niveles de comprensión lectora de los chilenos de 9 a 65 años.
3. Investigar y analizar el impacto de los índices de lectoría en Chile y cómo esta influye sobre el desarrollo económico y social del país.

Las principales conclusiones del estudio fueron:

- A mayor ingreso per cápita, años de educación y nivel educacional de la madre y del padre, se encuentran mayores puntajes en la prueba de comprensión lectora en promedio. Por tanto, esto significaría que existen brechas entre familias, según ingresos y capacidad cognitiva o logro.
- La motivación también posee una relación significativa con el puntaje final en la prueba.
- Las actitudes familiares en torno a la lectura influyen en el logro de la comprensión lectora del estudiante.
- Los estudiantes que manifestaban la tenencia de libros desde los primeros años y además una autopercepción positiva sobre sus habilidades de comprensión, tuvieron mejores resultados en la prueba de comprensión aplicada.

2.2.2. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), bajo la coordinación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), llevaron a cabo el año 2013 el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), en 15 países de Latinoamérica y el Caribe y un estado subnacional. En el informe final se da cuenta de que Chile se ubica en el primer lugar de la muestra de estudiantes de 3° básico (571,28; 61,55 por sobre el promedio de la región), al igual que en la muestra

de 6° básico (557,01; 50,37 puntos sobre el promedio). En el caso de los estudiantes de sexto, el progreso en relación al segundo estudio (realizado el año 2006) resultó ser estadísticamente significativo. Sin embargo, los puntajes de los escolares chilenos presentan una alta variabilidad (UNESCO y OREALC, 2015, p. 14).

Este avance, según la Agencia de Calidad de Educación, puede explicarse por las diversas políticas que se han ido implementando en los últimos años, las que están relacionadas a mejoras en el ámbito curricular, el incremento en el financiamiento y la Subvención Escolar Preferencial (SEP), el que va entregando mayor cantidad de recursos a los establecimientos que reciben a estudiantes vulnerables (MINEDUC, 2015).

Los resultados de la región en el área de lectura de tercer grado, muestra que el 61% de los estudiantes se encuentra en el nivel I y II, lo que significa que comprenden textos que son más familiares y el su tarea fundamental es la comprensión literal, en el caso de los niños de sexto año pasa algo similar, ya que el 70% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en el nivel I y II que apunta a la comprensión de texto en base a claves explícita e implícitas, sin embargo es necesario favorecer la capacidad de interpretar lenguaje figurado y conocer los componentes del lenguaje (UNESCO y OREALC, 2014), esto quiere decir, que más del 50% de los estudiantes evaluados se encuentra en los niveles I y II. No obstante, al considerar los resultados de Chile obtenidos en TERCE, nos podemos dar cuenta que los niveles de desempeño de lectura en tercer grado se enfocan principalmente en el III y IV nivel, siendo 35,7% y 39,9% respectivamente, situación contraria a los resultados obtenidos a nivel regional, situación distinta en sexto grado, ya que los mayores porcentajes se encuentran en el nivel II (36,8%) y nivel IV (34,2%); aun así se encuentra más del 50% de los estudiantes en los niveles de desempeño III y IV.

El informe preliminar de TERCE entregado en 2014, expone que no existen diferencias de rendimiento entre el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006) y el TERCE en Chile; y además concluye que “se requieren esfuerzos adicionales para que los países cumplan con sus compromisos para asegurar una educación de la calidad para los niños y niñas” (UNESCO y OREALC, 2014, p. 55).

2.2.3. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora

Ahora bien, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por su sigla en inglés), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en inglés) mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria (9-10 años). PIRLS considera que la competencia lectora está condicionada por la motivación que se tiene para leer y distingue dos propósitos:

- La lectura como experiencia literaria (generalmente realizada para disfrute personal).
- La lectura para adquisición y uso de información, realizada como parte de la interacción social o como instrumento para el aprendizaje.

El informe de la tercera aplicación de PIRLS, correspondiente al año 2011, contiene un análisis detallado de los resultados en tres grandes dominios de la comprensión lectora:

- Los propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar.
- Los procesos de comprensión en la lectura (procesos cognitivos).
- La actitud ante la lectura (hábitos, comportamientos, etc.).

Dentro de los resultados, se evidencia que los países con economías más desarrolladas logran las mejores puntuaciones y los desempeños en comprensión lectora y ciencias tienden a ser mejores que los de matemáticas, en la mayoría de países. Por otro lado, un mejor desempeño en comprensión lectora supone mejores resultados en matemáticas y ciencias. Esto se debería a que el desarrollo de la comprensión lectora es necesario para el logro de posteriores aprendizajes, independiente del ámbito o área.

Con respecto a los resultados obtenidos en España, el estudio confirma que este país mantiene un porcentaje pequeño de estudiantes en el nivel avanzado y aumenta el porcentaje en el nivel muy bajo en relación con PISA.

Se manifiesta que si se logra los aprendizajes básicos de la comprensión lectora en los y las estudiantes, puede promoverse que el sujeto en el futuro logre mejores oportunidades en el mercado laboral, contribuyendo en el incremento de la competitividad del país. Además se presenta que los estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos más altos, tienen mejores resultados, esto independiente del establecimiento al que pertenezcan, ya que se ven en un entorno favorecido.

2.2.4. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones

Pérez (2005) afirma que una problemática para la evaluación es la ausencia de una definición clara del concepto de lectura, así como la tendencia a medir productos, en lugar de los procesos que sigue el lector. Finalmente, este tipo de evaluación de la comprensión lectora tiende a utilizar un texto breve seguido de varias preguntas que guardan relación con él.

Según Artola (1983; citado en Pérez, 2005), un factor que influye en la comprensión lectora es el nivel de dificultad que presenta el texto que se utiliza en la evaluación, lo que puede variar subjetivamente, es decir, cada lector concreto puede experimentar mayor o menor grado de dificultad. Por lo tanto, la evaluación de la comprensión lectora requiere un análisis enfocado en cómo el estudiante va ejecutando diversas tareas que están relacionadas con la información que entrega el texto; tareas que dependen de diversos factores, tales como el contenido del texto, su estructura y el lenguaje empleado: “La adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada”. (Pérez, 2005, p.130).

Pérez (2005) se refiere a los estudios realizados por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) de España, que considera en el área de Lengua Castellana diferentes niveles de comprensión que están relacionados con la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión mediante inferencias, la lectura crítica y la apreciación lectora, y además toma en cuenta como aspecto relevante “los tipos de texto: literario, informativo y verbo-icónico”. (Pérez, 2005, p.133). Además, se aplica un cuestionario de opinión para que tanto los alumnos, familias, profesorado y la dirección aporten con información, cuyo análisis es relacionado con los resultados en comprensión de los estudiantes.

2.2.5. La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo

Por otro lado, en Estados Unidos Hirsch (2007) expone que para lograr ayudar a los estudiantes se debe considerar el “bajón de cuarto grado”, concepto que fue utilizado por la investigadora en lectura Jeanne Chall, quien

lo describió como “la aparente, repentina y brusca caída entre tercero y cuarto grado en los puntajes de lectura de los estudiantes de bajos ingresos” (Hirsch, 2007, p.231). La investigación de Chall da cuenta que los estudiantes que cursan segundo y tercer año, con bajos ingresos, tienden a obtener puntajes cercanos al promedio nacional en las pruebas de lectura, pero al llegar a cuarto grado, sus puntajes comienzan a caer de manera sostenida, lo que con el paso de los años se va acentuando.

Por otro lado se cree que “las pruebas de lectura hacen que la brecha de comprensión parezca mucho mayor en cuarto grado, puesto que las pruebas usadas en los cursos inferiores están dirigidas a evaluar destrezas tempranas de lectura” (Hirsch, 2007, p.231) como por ejemplo la decodificación, en lugar de medir las diferencias de vocabulario entre los distintos estudiantes. Por otro lado, este artículo da cuenta que sería un gran error asumir que los problemas con la comprensión sólo se limitan a los estudiantes atrasados, ya que según Hirsch (2007) existen evidencias, tales como la evaluación del National Assessment of Educational Progress (NAEP) [Evaluación Nacional de Progreso Educativo], en donde los resultados de comprensión lectora de la mayor parte de los estudiantes es bajo, pese a los esfuerzos en mejorar esta área, esto refleja que el “enseñar de modo efectivo a todos los alumnos a comprender los textos escritos ha resultado ser un problema recalcitrante” (Hirsch, 2007, p. 231).

Capítulo 3.
MÉTODOS Y
PROCEDIMIENTOS

El presente capítulo describe el diseño metodológico de la investigación realizada, detallando el tipo de investigación, su universo y muestra, además describe las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recopilación de información y su análisis.

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se abordó con un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), este enfoque considera prácticas interpretativas que se van realizando respecto del mundo visible. La recolección de datos consiste en conseguir las perspectivas o ideas de las personas con la finalidad de analizarlos, comprenderlos. La respuesta a las preguntas de investigación corresponde a la construcción de significados o conocimientos.

El diseño utilizado en la investigación es no experimental, ya que no se tuvo control directo de las categorías, esto debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido (Buendía, Coles y Hernández, 1998). Por lo tanto, lo que se realizó fue observar el fenómeno tal y como se dio en su contexto natural para después analizarlo. Esto quiere decir que el estudio se centró en el entendimiento del significado que las participantes (P), profesoras de lenguaje y comunicación, le atribuyen a su realidad relacionada con sus prácticas evaluativas. Con el fin de describir lo más fielmente posible estos significados, se consideró sólo su desarrollo natural, sin ningún tipo de manipulación o estimulación de lo observado. El uso de fuente documental y de las entrevistas permitió determinar las estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos utilizados por las profesoras de 4° básico en el área de lenguaje, a fin de realizar juicios valorativos con respecto a la comprensión lectora de sus estudiantes.

3.2. Universo y muestra

El universo estaba conformado por profesoras de Educación Básica, que realizan clases en Lenguaje y Comunicación en 4° año de enseñanza básica, en los 8 establecimientos municipales de la comuna de Hualpén, provincia de Concepción.

La muestra finalmente quedó conformada por 6 profesoras que se desempeñan en el área de Lenguaje y Comunicación en 4° básico, como se indica en la Tabla N°1.

Tabla N° 1
Participantes de la investigación

Nº	Título	Años de servicio	Especialidad o mención	Perfeccionamiento
1	Profesora Educación básica	38 años	Lenguaje	Curso Postítulo
2	Educadora General Básica	25 años	Lenguaje	Curso Taller Postítulo Magíster en Dirección y Gestión
3	Profesor Educación General Básica con mención	4 meses	Lenguaje e Historia	No
4	Profesora de educación básica con mención	5 años	Matemática	Diplomado
5	Profesora de Educación básica con mención	2 años	Lenguaje y Comunicación	Curso Estrategias de comunicación Diplomado Ciencias de la Educación
6	Profesora educación básica con mención	6 años	Lenguaje y Comunicación	Taller online

Se realizó un muestreo intencional que según Ruiz (2003) tiene la intención de comprender completamente los casos seleccionados sin pretender generalizar los resultados; siendo a la vez homogénea ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la muestra posee un mismo perfil, características, o tienen rasgos similares; en este caso las

participantes se desempeñan como profesoras de lenguaje en 4º año básico y pertenecen a establecimientos cuyos promedios de rendimiento, de acuerdo a la evaluación SIMCE, tienden a la baja en comparación con los establecimientos que tienen similares características en la población, y además por la vulnerabilidad social de los colegios que corresponden al 63% y 81%.

Cabe destacar que más del 50% de los estudiantes matriculados en el nivel básico corresponden al área municipal, y dentro de los cuales hay 8 establecimientos municipales que imparten educación básica en la comuna, los que han tenido resultados promedios en la evaluación de comprensión lectora de 4º año básico, aplicada el año 2014 que varían entre 228 a 260 puntos y en el 2015 entre 239 y 265. Tal como aparece en la tabla adjunta, información extraída de la página oficial de la Agencia de la Calidad de la Educación y del apartado SIMCE.

Tabla 2

Información colegios municipales de Hualpén

N°	RBD	Nombre de establecimiento	NSE Nivel socio-económico	Puntaje 2014	Puntaje 2015	Variación Puntaje promedio
1	4737	Colegio Básico Villa Acero	M	260	256	● -4
2	4730	Escuela Alonkura	MB	255	234	↓-21
3	4722	Escuela Blanca Estela Prat Carvajal	MB	255	239	↓-16
4	4719	Escuela República del Perú	MB	254	254	● 0
5	4713	Escuela Thomas Jefferson D-465	MB	246	239	● -7
6	4714	Escuela Helen Keller Adams	MB	243	250	● +7
7	4731	Escuela Básica Cristóbal Colón	MB	242	243	● +1
8	4717	Liceo Comercial Lucila	MB	228	265	↑ 37

		Godoy Alcayaga				
--	--	----------------	--	--	--	--

Notas: (1) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje promedio respecto de la evaluación anterior es:

- : similar.
- ↑ : significativamente más alto.
- ↓ : significativamente más bajo.

Fuente: Agencia de la calidad de la educación / Simce.

Finalmente, la muestra fue por conveniencia, ya que de los 8 establecimientos que eran el universo, sólo se tuvo acceso a 6 de ellos.

3.3. Técnicas e instrumentos para la recopilación de información

Se utilizaron dos técnicas para obtener los datos cualitativos. En primer lugar, se realizó un análisis documental, utilizando una tabla de análisis aplicada a las planificaciones e instrumentos de evaluación que se tuvo acceso, pertinentes al objeto de estudio. En segundo lugar, se sostuvieron entrevistas individuales con las seis docentes participantes, que se llevaron a cabo a partir de un guion de preguntas previamente validadas por expertos. De esta manera, fue posible confrontar la dimensión más subjetiva, aportada por las respuestas de las entrevistas, con la documentación existente, producida y/o utilizada por las propias docentes.

3.3.1. Análisis documental

Para llevar a cabo esta investigación, se solicitó a las participantes (P) diversos documentos para ser analizados, esto es, sus planificaciones de clase e instrumentos para evaluar la comprensión lectora. Luego se efectuó un análisis documental, que Bardin (1996) define como una "operación, o conjunto de operaciones, tendiente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior" (p.34). Para esto, se elabora y

aplica una tabla de análisis que describe la planificación y considera las categorías planteadas en el estudio; de esta forma, se recoge información a través de un “procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción” (Dulzaides y Molina, 2004, s/p), lo que permite finalmente identificar las estrategias, procedimientos e instrumentos evaluativos que las docentes declaran usar en sus clases para evaluar la tarea comprensiva.

3.3.2. Entrevista semiestructurada

La segunda técnica que se utilizó para recopilar información fue la entrevista cualitativa, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) es una reunión para conversar e intercambiar información con las personas, en este caso con las docentes participantes de la investigación, además es una situación más íntima, flexible y abierta que permite, de cierta manera, más disposición por parte de la participante (P).

Previa a su aplicación, la entrevista fue validada mediante el juicio de tres expertos, académicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, quienes revisaron cada pregunta, considerando su pertinencia en relación a los objetivos presentados.

La entrevista aplicada fue semiestructurada, esto es, una guía de preguntas que tiene el entrevistador y que permite introducir nuevas preguntas para lograr obtener mayor información. Para ello, se dispuso previamente de un guion con siete preguntas, las que se pudieron ir adecuando dependiendo de cada participante (P), para poder obtener la información necesaria que lleve a cumplir los objetivos de esta investigación.

3.4. Análisis de la información

Por las características de las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación, se desarrolló un análisis interpretativo basado en un análisis de contenido, que es considerado como las técnicas de análisis del mensaje que da indicadores mediante diversos procedimientos que son objetivos y que describen los contenidos declarados, permitiendo de esta forma, “inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (Bardin, 1996, p.32). Para lograr esto, se realizó en primer lugar un análisis documental de las planificaciones e instrumentos que se utilizan para la evaluación de la comprensión lectora, que fueron “útiles para establecer vinculaciones entre categorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y subcategorías, determinando los contenidos relacionados. Además, se confeccionó una matriz de triangulación de datos de las fuentes y métodos de recolección (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), esto quiere decir, entre la información obtenida en los documentos y en las entrevistas de las participantes. En segundo lugar, se efectuó un análisis de contenido de las entrevistas, considerando transcripción de las grabaciones, ya que esto facilita el “hacer un análisis exhaustivo del lenguaje” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), luego se confeccionaron matrices de análisis de contenido, tanto individual como por categorías-objetivos, incorporando una interpretación del contexto relativo a los conceptos de comprensión lectora y evaluación, finalmente elaboración de organizadores gráficos considerados como mapas conceptuales relacionales, “que expresan y explican cómo se vinculan conceptos” (Hernández et al) o ideas expuestas por las participantes. Esto permitió, finalmente, dar cuenta de perfiles evaluativos de las docentes, considerando las estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación que declaran usar las profesoras de lenguaje para evaluar la comprensión lectora de sus estudiantes que cursan cuarto año básico.

3.5. Criterios de validez y confiabilidad

Para lograr la máxima validez y confiabilidad en la investigación y evitar sesgos, se realizaron las siguientes acciones:

- La entrevista fue sometida a juicio de expertos.
- Se realizó una buena introducción a cada entrevistada para con el fin de generar confianza con la persona que se respondió.
- Se adecuó el lenguaje utilizado en la entrevista con el fin de hacerlo pertinente, cercano y familiar a las personas que participaron en la investigación.
- El análisis de los resultados fue relacionado con un marco teórico que le dio coherencia.

A continuación se describe la aplicación de los criterios que permitieron evitar sesgos, esto es, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

3.5.1. Credibilidad

Dentro del proceso de investigación, se utilizó el criterio de credibilidad para otorgar fiabilidad en el estudio, ya que según Castillo y Vásquez (2003),

...la credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. (p.165).

Es por esto que se tomó en cuenta una determinada realidad, en donde las docentes participantes dieron cuenta cuáles son sus prácticas para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año básico, a través de la aplicación de entrevistas semiestructurada y análisis de sus planificaciones.

Para otorgar mayor credibilidad a este proceso de investigación, se realizó la triangulación de datos, en donde se recogió información desde puntos de vista distintos y se realizó “comparaciones múltiples de un fenómeno único” (Pérez, 2004, p.81). Esto quiere decir, que aplicaron diferentes fuentes e instrumentos de recolección de los datos, por un lado información obtenida en las entrevistas, el análisis documental y el marco teórico y normativo, lo que permitió mayor confiabilidad de los datos y por ende, llegar a conclusiones sobre esta investigación.

3.5.2. Confirmabilidad

Para demostrar que se han “minimizado los sesgos y tendencias del investigador” (Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2005 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.478) se ocuparon mecanismos tecnológicos (grabaciones de voz), para una ejecución más objetiva del proceso, de manera de transcribir tal cual han dado los datos las participantes, y así no quedó ninguna parte de la información relegada. Luego su análisis se inició con la estructuración de los datos a través del análisis documental y de entrevistas en donde se elaboraron matrices de contenido individual y de categorías presentes en los objetivos de la investigación, las que fueron “útiles para establecer vinculaciones entre categorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.465) y subcategorías, determinando los contenidos relacionados; además se incorporó una matriz de triangulación de datos que permitió contrastar los datos de las entrevistas y de las

planificaciones. Finalmente se realizó perfiles evaluativos que incluyeron organizadores gráficos relacionales por categorías, “*que expresan y explican cómo se vinculan conceptos*” (Hernández et al, p.464) o ideas expuestas por las participantes, para concluir con un perfil docente individual.

3.5.3. Transferibilidad

Las docentes en cada unidad de aprendizaje consideran estrategias, procedimientos e instrumentos para evaluar la comprensión lectora, es por esto que esta investigación consideró el criterio referente a la transferibilidad, puesto que, dentro de los fenómenos educativos existen ciertas coincidencias que se pueden replicar en otros establecimientos, es decir, se puede transferir o replicar la información para otros contextos dando así “pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente”. (Hernández et al, p.478), en este caso relacionado con las prácticas evaluativas.

Capítulo 4.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo se divide en cinco apartados. El primero presenta el análisis de los documentos (planificaciones e instrumentos evaluativos a los que se tuvo acceso); el segundo, el análisis de las entrevistas efectuadas a las docentes participantes, detallándose los datos obtenidos a partir del discurso individual de éstas. El tercer apartado corresponde al análisis de acuerdo a las categorías predefinidas, orientado a la identificación de convergencias y divergencias en relación a las prácticas evaluativas de las docentes. En la cuarta sección se trata la relación entre el análisis documental y las entrevistas, mediante una matriz de análisis de planificaciones y de triangulación. En la última sección se consolida un análisis de las entrevistas a través de organizadores gráficos, los que dan cuenta del perfil que posee cada docente en el ámbito evaluativo, además de un análisis por categorías, a fin de dar respuesta al objetivo general de la investigación.

En relación al análisis documental, se elaboraron tablas con los aspectos fundamentales de las planificaciones e instrumentos revisados. Respecto del análisis de las entrevistas, se dispusieron los datos en matrices de análisis de contenido por cada participante junto a una breve síntesis y en relación al análisis por categoría se confeccionó una matriz de análisis por categoría-objetivo.

4.1. Resultados del análisis documental

La información recopilada correspondió a la documentación de cinco docentes. Los resultados obtenidos se presentan en sucesivas tablas de análisis documental, en las cuales se describe de forma general la planificación y se identifican las estrategias (plan de evaluación), procedimientos e instrumentos evaluativos que se proponen en los

documentos para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año básico, facilitados por las participantes (P).

Tabla 3
Análisis documental P 1

Descripción general de planificación
<p>Unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), está compuesto por 26 clases.</p> <p>En la guía didáctica se presentan objetivos de aprendizaje (OA) para cada semana, indicadores de evaluación sugeridos, un ejemplo de pregunta de evaluación relacionados con los indicadores planteados, referencias a los textos escolares y a otros recursos educativos.</p> <p>Los planes de clases diarias proponen actividades a realizar por los estudiantes para los momentos de inicio, desarrollo y cierre de sesión. Además aporta sugerencias para monitorear el aprendizaje. Organizar el trabajo colectivo e individual, plantea actividades para estudiantes que presenten algún obstáculo en el avance y recomienda tareas. Asimismo, aporta la evaluación parcial del periodo.</p> <p>Los textos que se abordan son obras dramáticas, afiches, poemas, biografías, cuentos, historieta, noticia y artículo informativo, los que son abordados utilizando estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura).</p> <p>Se plantea en algunas clases realizar un trabajo colaborativo en parejas o grupos, pero está propuesto para producción de textos y no para lecturas comprensivas.</p>
Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)
<p>Temporalización: Procesual - final</p> <p>Finalidad: Formativa - Sumativa</p> <p>Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación) - estudiantes (Autoevaluación) y Pares (Coevaluación, para evaluar actividades de escritura)</p>
Procedimiento evaluativo
<p>Procedimientos renovados o auténticos</p> <p>Prueba</p> <p>Observación (para evaluar objetivos de escritura)</p>

Instrumento de evaluación
Organizador gráfico para comparar textos Diarios reflexivos con preguntas el término de la mayoría de clases Rubrica para evaluar la escritura de artículo informativo Prueba escrita al final del periodo
Instrumento de evaluación facilitado
Prueba escrita: Evaluación del periodo 4 (Plan apoyo compartido-Ministerio de educación). Este instrumento consta de dieciocho ítems de selección múltiple, que miden la comprensión de dos textos (una obra dramática y un texto informativo).
Prueba escrita: Prueba final de Comprensión lectora (Plan apoyo compartido-Ministerio de educación). Este instrumento consta de veintinueve ítems de selección múltiple y un ítems de desarrollo, que miden la comprensión de cuatro textos (noticia, cuento, artículo informativo e historieta)

La unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC) propone evaluar la comprensión lectora durante el proceso y al final del periodo, con una finalidad formativa y sumativa respectivamente.

En la unidad se plantea coevaluación y autoevaluación en actividades destinadas a la producción de texto, en cambio en las actividades de comprensión de textos se propone una heteroevaluación y una autoevaluación al responder preguntas de metacognición.

Los procedimientos propuestos en la planificación son renovados o auténticos, utilizando como instrumentos un organizador gráfico para la comprensión y comparación de textos, diarios reflexivos que se plantean al final de las clases como un instrumento que permite el desarrollo de metacognición en estudiantes. Finalmente, se plantea utilizar una rúbrica de evaluación, pero ésta es para evaluar la producción de textos y no actividades relacionadas con la lectura.

Se propone el procedimiento de observación enfocado sólo en la evaluación de actividades de escritura, respondiendo así a pautas para autoevaluar la producción de distintos textos, tales como carta, biografía, afiche, texto informativo; además para retroalimentar la representación de un diálogo grupal, y también se propone la coevaluación de la escritura de una carta.

El procedimiento de evaluación propuesto para evaluar la comprensión lectora al término de la unidad es la prueba, utilizando como instrumento evaluativo una prueba escrita compuesta por preguntas de selección múltiple. Se plantea la revisión de ésta en plenaria, permitiendo el desarrollo de la metacognición de los estudiantes.

Tabla 4
Análisis documental P 2

Descripción general de planificación
<p>Planificación unidad 3 está compuesta por nueve clases.</p> <p>Se presentan los objetivos de aprendizaje (OA) y objetivo transversal.</p> <p>En cada clase se incorpora un objetivo, los recursos necesarios y descripción de inicio, desarrollo y cierre de la clase. Se trabaja con diversos tipos de textos (receta, aviso, carta, cuento, artículos informativos, afiche y poema) realizando una lectura comprensiva a través de la utilización de estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Se nombra la habilidad que se trabajará en la clase, aunque no tiene coherencia con el objetivo.</p> <p>Se presentan los indicadores de evaluación de la clase, se realiza una evaluación procesual y final la que consiste en completar una guía de aprendizaje y responder una prueba escrita.</p>
<p>Unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), está compuesto por 26 clases.</p> <p>En la guía didáctica se presentan objetivos de aprendizaje (OA) para cada</p>

semana, indicadores de evaluación sugeridos, un ejemplo de pregunta de evaluación relacionados con los indicadores planteados, referencias a los textos escolares y a otros recursos educativos.

Los planes de clases diarias proponen actividades a realizar por los estudiantes para los momentos de inicio, desarrollo y cierre de sesión. Además aporta sugerencias para monitorear el aprendizaje. Organiza el trabajo colectivo e individual y plantea actividades para estudiantes que presenten algún obstáculo en el avance y recomienda tareas. Asimismo, aporta la evaluación parcial del periodo.

Los textos que se abordan son obras dramáticas, afiches, poemas, biografías, cuentos, historieta, noticia y artículo informativo, los que son abordados utilizando estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura).

Se plantea en algunas clases realizar un trabajo colaborativo en parejas o grupos, pero está propuesto para producción de textos y no para lecturas comprensivas.

Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)
Unidad 3 Temporalización: Procesual - Final Finalidad: Formativa - Sumativa Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación)
Unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), Temporalización: Procesual - final Finalidad: Formativa - Sumativa Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación) - estudiante (Autoevaluación) y Pares (Coevaluación para evaluar actividades de escritura)
Procedimiento evaluativo
Unidad 3 Prueba
Unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), Procedimiento renovados o auténticos Prueba Observación (para evaluar objetivos de escritura)

Instrumento de evaluación
Unidad 3 Pruebas escritas Guías de aprendizajes
Unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), Organizador gráfico para comparar textos Diarios reflexivos con preguntas el término de la mayoría de clases Rubrica para evaluar la escritura de artículo informativo Prueba escrita al final del periodo
Instrumento de evaluación entregado
Prueba escrita. Este instrumento consta de trece ítems de selección múltiple y un ítem de desarrollo, mide la comprensión de dos textos (cuento y artículo informativo).
Prueba escrita: Evaluación del periodo 4 (Plan apoyo compartido-Ministerio de educación). Este instrumento consta de dieciocho ítems de selección múltiple, que miden la comprensión de dos textos (una obra dramática y un texto informativo).
Prueba escrita: Prueba final de comprensión lectora (Plan apoyo compartido-Ministerio de educación). Este instrumento consta de veintinueve ítems de selección múltiple y un ítems de desarrollo, que miden la comprensión de cuatro textos (noticia, cuento, artículo informativo e historieta)

En la unidad 3 se plantea como estrategia evaluar la comprensión lectora durante el proceso y al final de la unidad, con una finalidad formativa y sumativa respectivamente. El único agente evaluador es la profesora (Heteroevaluación).

Los procedimientos evaluativos propuestos son la prueba y renovados o auténticos. Los instrumentos para evaluar la comprensión lectora son una prueba escrita y guías de aprendizajes, respectivamente.

La unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), contempla como estrategia para evaluar la comprensión lectora durante el proceso y al final del periodo, con una finalidad formativa y sumativa respectivamente.

En la unidad se plantea coevaluación y autoevaluación en actividades destinadas a la producción de texto, en cambio en las actividades de comprensión de textos se propone una heteroevaluación, y una autoevaluación al responder preguntas de metacognición.

Los procedimientos propuestos en la planificación son renovados o auténticos, utilizando como instrumentos un organizador gráfico para la comprensión y comparación de textos, diarios reflexivos que se plantean al final de las clases como un instrumento que permite el desarrollo de metacognición en estudiantes. Finalmente se plantea utilizar una rúbrica de evaluación, pero ésta es para evaluar la producción de textos y no actividades relacionadas con lecturas.

Se propone el procedimiento de observación enfocado sólo en la evaluación de actividades de escritura, respondiendo así a pautas para autoevaluar la producción de distintos textos, tales como carta, biografía, afiche, texto informativo; además para retroalimentar la representación de un diálogo grupal, y también se propone la coevaluación de la escritura de una carta.

El procedimiento de evaluación propuesto para evaluar la comprensión lectora al término de la unidad fue la prueba, utilizando como instrumento evaluativo una prueba escrita compuesta por preguntas de selección múltiple. Se plantea la revisión de ésta en plenaria, permitiendo el desarrollo de la metacognición de los estudiantes.

Tabla 5
Análisis documental P 3

Descripción general de planificación
<p>Unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), está compuesto por 26 clases.</p> <p>En la guía didáctica se presentan objetivos de aprendizaje (OA) para cada semana, indicadores de evaluación sugeridos, un ejemplo de pregunta de evaluación relacionados con los indicadores planteados, referencias a los textos escolares y a otros recursos educativos.</p> <p>Los planes de clases diarias proponen actividades a realizar por los estudiantes para los momentos de inicio, desarrollo y cierre de sesión. Además aporta sugerencias para monitorear el aprendizaje. Organizar el trabajo colectivo e individual, plantea actividades para estudiantes que presenten algún obstáculo en el avance y recomienda tareas. Asimismo, aporta la evaluación parcial del periodo.</p> <p>Los textos que se abordan son obras dramáticas, afiches, poemas, biografías, cuentos, historieta, noticia y artículo informativo, los que son abordados utilizando estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura).</p> <p>Se plantea en algunas clases realizar un trabajo colaborativo en parejas o grupos, pero está propuesto para producción de textos y no para lecturas comprensivas.</p>
Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)
<p>Temporalización: Procesual - final</p> <p>Finalidad: Formativa - Sumativa</p> <p>Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación) - estudiante (Autoevaluación) y Pares (Coevaluación para evaluar actividades de escritura)</p>
Procedimiento evaluativo
<p>Procedimiento renovados o auténticos</p> <p>Prueba</p> <p>Observación (para evaluar objetivos de escritura)</p>
Instrumento de evaluación
<p>Organizador gráfico para comparar textos</p> <p>Diarios reflexivos con preguntas el término de la mayoría de clases</p>

Rubrica para evaluar la escritura de artículo informativo Prueba escrita al final del periodo
Instrumento de evaluación facilitado
Prueba escrita del periodo 4: este instrumento consta de dieciocho ítems de selección múltiple, que miden la comprensión de dos textos.
Guía de aprendizaje: Este instrumento contiene los mismos ítems que serán evaluados en la prueba escrita de la lectura domiciliaria “Cuentos de los derechos del niño”.
Prueba escrita: Este control de lectura del libro “Cuentos de los derechos del niño”, consta de diez ítems de selección múltiple, diez de términos pareados, cinco de completación, cinco de selección simple y una pregunta de desarrollo.
Prueba escrita: Instrumento que consta de cinco ítems de completación, cinco términos pareados, diez de selección simple y dos de desarrollo, que evalúan la comprensión de un texto poético.

La unidad periodo 4 del plan de apoyo compartido (PAC), contempla como estrategia para evaluar la comprensión lectora durante el proceso y al final del periodo, con una finalidad formativa y sumativa respectivamente.

En la unidad se plantea coevaluación y autoevaluación en actividades destinadas a la producción de texto, en cambio en las actividades de comprensión de textos se propone una heteroevaluación, y una autoevaluación al responder preguntas de metacognición.

Los procedimientos propuestos en la planificación son renovados o auténticos, utilizando como instrumentos un organizador gráfico para la comprensión y comparación de textos, diarios reflexivos que se plantean al final de las clases como un instrumento que permite el desarrollo de metacognición en estudiantes. Finalmente se plantea utilizar una rúbrica de evaluación, pero ésta es para evaluar la producción de textos y no actividades relacionadas con lecturas.

Se propone el procedimiento de observación enfocado sólo en la evaluación de actividades de escritura, respondiendo así a pautas para autoevaluar la producción de distintos textos, tales como carta, biografía, afiche, texto informativo; además para retroalimentar la representación de un diálogo grupal, y también se propone la coevaluación de la escritura de una carta.

El procedimiento de evaluación propuesto para evaluar la comprensión lectora al término de la unidad fue la prueba, utilizando como instrumento evaluativo una prueba escrita compuesta por preguntas de selección múltiple. Se plantea la revisión de ésta en plenaria, permitiendo el desarrollo de la metacognición de los estudiantes.

Tabla 6
Análisis documental P 4

Descripción general de planificación
<p>Planificación unidad 1 está compuesta por treinta y nueve clases.</p> <p>Se presentan nueve objetivos de aprendizaje (OA) y cuatro objetivos actitudinales.</p> <p>En cada clase se incorpora un objetivo de aprendizaje, se describen brevemente las actividades de aprendizaje principales para logra el objetivo, el tipo de evaluación, además se deja una columna para la adecuación curricular, pero no se escribe en qué consiste ésta.</p> <p>Se trabaja con diversos textos narrativos (leyendas y mitos), textos informativos y texto lírico se realiza lectura comprensiva utilizando estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después).</p> <p>Se nombra el tipo de evaluación, siendo formativa y sumativa, en algunos casos se nombra el instrumento y en otros sólo se menciona que se revisará la actividad en plenaria.</p>
<p>Planificación Unidad 3 está compuesta por 16 clases.</p> <p>Se presentan cinco objetivos de aprendizaje (OA) y cuatro objetivos</p>

<p>actitudinales.</p> <p>En cada clase se incorpora un objetivo de aprendizaje, se describen brevemente las actividades de aprendizaje principales para logra el objetivo, además se deja una columna para la evaluación de aprendizaje que se encuentra sin completación y otra columna para la adecuación curricular, sólo está completa la primera clases, las demás no, pero al final aparece una observación en donde se indica las adecuaciones generales realizadas.</p> <p>Se trabaja con la lectura de textos informativos para la búsqueda de información que servirá para la escritura de artículos informativos.</p> <p>Se puede determinar la presencia de evaluaciones sumativas, siendo éstas pruebas escritas para evaluar la comprensión lectora de texto narrativo al inicio de la unidad, y además otra evaluación escrita sobre lectura domiciliaria. Además se completa un organizador gráfico con información reunida para la escritura de un artículo, es revisado sin ningún instrumento de evaluación o pauta de corrección.</p>
<p>La unidad 4 está compuesta por 14 clases.</p> <p>Se presentan cuatro objetivos de aprendizaje (OA) y cuatro objetivos actitudinales.</p> <p>En cada clase se incorpora un objetivo de aprendizaje, se describen brevemente las actividades de aprendizaje principales para lograr el objetivo, además se deja una columna para la evaluación de aprendizaje que se encuentra sin completación y otra columna para la adecuación curricular, sólo está completa la primera clases, las demás no, pero al final aparece una observación en donde se indica las adecuaciones generales realizadas.</p>
<p>Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)</p>
<p>Unidad 1</p> <p>Temporalización: Procesual</p> <p>Finalidad: Formativa - Sumativa</p> <p>Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación)</p>
<p>Unidad 3</p> <p>Temporalización: Inicial - Procesual</p> <p>Finalidad: Sumativa</p>

Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación)
Unidad 4 Temporalización: Procesual Finalidad: Formativa - Sumativa Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación)
Procedimiento evaluativo
Unidad 1 Procedimientos renovados o auténticos
Unidad 3 Prueba
Unidad 4 Procedimientos renovados o auténticos Prueba
Instrumento de evaluación
Instrumentos de evaluación unidad 1 Guías de trabajos que son revisadas en plenaria, pero sin pautas de corrección. Guía de aprendizaje Guía de aprendizaje calificada (sin pauta de corrección) Organizador gráfico para comprensión de textos expositivos. Cuestionario con preguntas sobre el texto leído, sin pauta de corrección.
Unidad 3 Prueba escrita que evalúa la comprensión lectora de texto narrativo. Prueba escrita, lectura domiciliaria.
Unidad 4 Organizadores gráficos Guía de aprendizaje Prueba escrita
Instrumento de evaluación entregado
Unidad 1 No se entregaron los instrumentos señalados en la planificación
Unidad 3

<p>Prueba escrita de unidad 3: Este instrumento está compuesto por dos fragmentos de textos narrativos, incluye 8 preguntas que son de desarrollo y de selección simple.</p>
<p>Prueba escrita, lectura domiciliaria: Este instrumento es para evaluar la lectura comprensiva de una novela. Está compuesto por 24 preguntas de alternativas múltiples, completación de respuesta, y desarrollo.</p>
<p>Escala de apreciación numérica: Este instrumento es para evaluar la fluidez y dicción durante la lectura. Está compuesta por 10 criterios a evaluar y 4 niveles de desempeño.</p>
<p>Unidad 4</p> <p>Prueba escrita, lectura domiciliaria: Este instrumento es para evaluar la lectura comprensiva de una novela. Está compuesto por 28 preguntas de selección simple, selección múltiple, completación de respuesta, y desarrollo.</p>

La planificación Unidad 1, da cuenta de una estrategia de evaluación que considera el proceso y el final, durante este proceso se evalúa de manera formativa y sumativa, y al término de la unidad sólo hay una actividad de escritura que no explicita evaluación. La única evaluadora es la docente (heteroevaluación).

Si bien se nombra una evaluación formativa constante, formalmente sólo se evidencia la utilización de procedimientos renovados o auténticos a través de guías de trabajos que son revisadas en plenaria, pero sin pautas de corrección, guía de aprendizaje con y sin calificación, organizador gráfico para demostrar comprensión de textos expositivos, y un cuestionario con preguntas sobre el texto leído, sin pauta de corrección. Es importante mencionar, que la mayoría de las clases se explicita la revisión del trabajo realizado en plenaria, pero no se utiliza ningún instrumento evaluativo para esto.

La unidad 3 presenta un plan que evalúa sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien al inicio de la planificación se comienza con la aplicación de una prueba escrita, ésta no tiene finalidad diagnóstica, sino sumativa, en donde se evalúa la lectura comprensiva de dos textos narrativos. Luego se presenta otra evaluación con finalidad sumativa. Se mencionan actividades de aprendizaje que son revisadas en plenaria, sin ningún instrumento de evaluación. Al término de la unidad no existe evaluación de comprensión lectora, sino que se menciona la evaluación del cuaderno de copia y caligrafía, pero no se explicita el instrumento a utilizar, ni tampoco se adjunta en el material entregado.

Esta planificación da cuenta de la utilización de procedimientos de prueba, en donde se destaca el uso de dos pruebas escritas, una para evaluar la comprensión de textos narrativos y la otra para evaluar la lectura domiciliaria.

Además se presenta un procedimiento renovado o auténtico, en donde se utiliza un organizador gráfico, pero no es para evaluar la comprensión lectora, sino que es usado para planificar la escritura de un texto informativo. Es necesario mencionar que la planificación está compuesta principalmente por objetivos de aprendizaje de escritura.

La unidad 4 contempla un plan de evaluación procesual, con finalidad formativa y sumativa, siendo la única evaluadora la profesora (heteroevaluación).

Se menciona el uso de dos procedimientos para evaluar la comprensión lectora, uno es renovado o auténtico en donde se utilizan como instrumentos evaluativos los organizadores gráficos y guías de aprendizaje; y por otro lado el procedimiento de prueba, usando la prueba escrita como instrumento.

Tabla 7
Análisis documental P 5

Descripción general de planificación
No se tuvo acceso a los documentos.

Tabla 8
Análisis documental P 6

Descripción general de planificación
<p>Planificación Unidad 3 está compuesta por 16 clases.</p> <p>Se presentan diez objetivos de aprendizaje (OA).</p> <p>En cada clase se incorpora un objetivo, se describe brevemente las principales actividades de aprendizaje para lograr el objetivo, luego se presentan los indicadores de aprendizaje por clase, y se incorpora una columna para observaciones.</p> <p>Se trabaja con la lectura comprensiva de diversos textos, tanto literarios como fragmentos de novelas, y no literarios como biografías, artículos informativos y noticias).</p>
Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)
<p>Temporalización: Procesual y final</p> <p>Finalidad: Formativa y Sumativa</p> <p>Agente evaluador: Profesora (Heteroevaluación) y Estudiantes a sí mismos (Autoevaluación)</p>
Procedimiento evaluativo
<p>Prueba</p> <p>Renovado o auténtico</p>
Instrumento de evaluación
<p>Prueba escrita para evaluar la lectura domiciliaria</p> <p>Diario reflexivo</p>
Instrumento de evaluación facilitado
No se tuvo acceso a la información

La planificación Unidad 3, da cuenta de una estrategia de evaluación que considera el proceso y el final, durante este proceso se evalúa la comprensión lectora de manera formativa y sumativa, y al final de la unidad se evalúa formativamente. Se evidencia como principal agente evaluador a la profesora (heteroevaluación), sin embargo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante es el evaluador de sus aprendizajes, realizando así una autoevaluación que permite el desarrollo de metacognición.

Se propone como procedimiento evaluativo la prueba, utilizando una prueba escrita para evaluar la lectura domiciliaria y otra prueba escrita para evaluar parte de la unidad. Por otro lado se plantea un procedimiento renovado o auténtico con el uso de guía de aprendizaje y diario reflexivo como instrumento evaluativo.

4.2. Resultados del análisis de las entrevistas y matriz de análisis de contenido individual

A partir de las entrevistas efectuadas a las docentes que trabajan en la asignatura de lenguaje y comunicación en cuarto año básico, se realizó un análisis interpretativo basado en un análisis de contenido, que pretende determinar la concepción que tiene cada docente sobre la comprensión lectora, el tiempo que dedica a la lectura durante sus clases, el modo de evaluación (individual y grupal) que plantea, las decisiones que toma para entregar los resultados a los estudiantes, apoderados o Unidad Técnica del establecimiento. También se determina la estrategia de evaluación (plan de evaluación), el procedimiento y el instrumento de evaluación que plantea para evaluar la competencia lectora. A continuación, se presentan los resultados de cada entrevista de las participantes a través de una matriz de análisis de contenido individual y una síntesis.

4.2.1. Análisis de entrevista P 1

Tabla 9
Matriz de análisis de contenido individual P 1

Categorías	Código	Subcategoría	Código	Contenido	Dato
1. Conceptualización de la comprensión lectora	CL	1.1. Evidencia de comprensión lectora	ECL	Explicar Leer fluidamente	"...cuando puede explicar o contestar cualquier pregunta..." (P1) "Voy anotando la cantidad de palabras que van leyendo" (P1)
2. Hábitos de lectura	HL	2.1. Tipo de dedicación	TD	Constante	"Todos los días..." (P1)
		2.2. Fundamento	F	Preferencia Necesidad	"...a mí me gusta mucho el lenguaje..." (P1) "las cosas que más necesita el niño es hablar bien, leer bien, explicarse bien" (P1)
3. Plan de evaluación	PE	3.1. Momentos de evaluación	ME	Todo momento (Inicio, proceso y final)	"En todo, al inicio también, en el procesos y al final..." (P1)
		3.2. Fundamento	F	Confirmar aprendizaje	"Para saber si el niño realmente entiende" (P1)
		3.3. Finalidad de evaluación	FE	Diagnóstico Formativo Confusión con dominio lector	"De diagnóstico para el inicio" "...evaluamos al inicio de cada año un diagnóstico de lectura..." (P1) "...y de desarrollo..." (P1) "empezamos por ejemplo con el diagnóstico cuantas lecturas lee el niño por minuto" (P1)

				Sumativa	"...depende de los puntajes que logre es la nota que él tiene" (P1)
		3.4. Fundamento	F	Diagnosticar Confirmar	"para saber en qué condiciones están los niños como para ir avanzando" (P1) "...si han entendido lo que estamos viendo o no." (P1)
		3.5. Agente evaluador	AE	Heteroevaluación Autoevaluación	"La evalúo yo, a veces la unidad técnica..." (P1) "entonces yo les digo... en qué me equivoqué, entonces ellos mismos lo van anotando" (P1)
		3.6. Fundamento	F	Impreciso	"Siempre hay como 2 o 3 que siempre tienen el mayor puntaje...como que siempre ellos lo quieren como derribar" (P1)
4. Conceptualización de la evaluación	CDE	4.1. Evidencia de evaluación	EA	Individual constante y grupal a veces Apoyo en lectura	"Individualmente y también de repente grupal también..." (P1) "También apoyo a quién le cuesta más...entonces los hago leer 5, 10 minutitos..." (P1)
		4.2. Fundamento	F	Confusión con evaluación de dominio lector y lectura compartida	"Voy anotando la cantidad de palabras que van leyendo. Lo otro que realizo la lectura colectiva, para que todos estén atentos y todos vamos leyendo" (P1)
5. Resultados obtenidos	RE	5.1. Análisis de información	AI	Resumen de resultados Publicación apoderados	"...se van a la Unidad técnica y ahí en el consejo se dan en el pizarrón... si se han superado o no... con gráficos" (P1) "se publican en reunión de apoderados...se les explica si han superado o no" (P1)

				Retroalimentación	"...a veces hay pruebas que las vamos comentando...vamos viendo dónde están sus falencias, donde se equivocaron..." (P1)
		5.2. Fundamento	F	Apoyo desde hogar	"...qué tienen que hacer también él en su casa, dónde tiene que ayudar, cooperar para que el niño vaya superando su problema." (P1)
				Lograr aprendizajes	"...luego vamos comentando vamos viendo dónde están sus falencias...y ellos mismos dicen chuta mira, era tan fácil, ellos mismos se dan cuenta." (P1)
6. Procedimiento de evaluación	PE	6.1. Tipo de procedimiento	TP	Pruebas Informes	"...tenemos pruebas... (P1) "...tenemos informes, ellos hacen informes..." "a ellos les gusta las evaluaciones, también los informes... uno tiene que ir variando, no pueden ser siempre los mismos". (P1)
		6.2. Fundamento	F	Investigar Desarrollar comprensión lectora Confirmar logro	"Que aprendan, no, el informe es para que ellos investiguen, y luego puedan explicar o hablar en cualquier momento relacionado con el tema..." (P1) "Para ver cómo va, donde está su...si avanza o no avanza, eso es importantísimo en la prueba (P1)
7. Instrumentos de evaluación	IE	7.1. Tipo de instrumentos	TI	Pruebas escritas	"En todas las pruebas, en todas las evaluaciones se les coloca un trocito de lectura" "Lo que más les gustan, generalmente son las pruebas... a pesar que las pautas también son buenas... a mí me deja más conforme la prueba" (P1)

				<p>Guía de aprendizaje</p> <p>Disertación con pauta</p> <p>Lista de cotejo</p>	<p>"Puede ser una guía..." (P1)</p> <p>"La disertación va con pauta con rúbrica... y yo voy anotando sí hablé bien, si se expresó bien." "Puede ser ... una disertación" (P1)</p> <p>"Puede ser... una lista de cotejo" (P1)</p>
	7.2.	Fundamento	F	Diversificar instrumentos de evaluación	"A ellos les gusta las evaluaciones, también los informes, sí, es que uno tiene que ir variando, no puede ser siempre los mismos" (P1)
	7.3.	Caracterización de instrumento	CI	<p>Elaboración UTP</p> <p>Elaboración propia</p>	<p>"Algunas sí son entregadas por UTP... para facilitar más el trabajo" (P1)</p> <p>"...uno busca el que más sirve, el que está de acuerdo con la lectura que está viendo...uno de repente también tiene que elaborarlo." (P1)</p>

Síntesis

La profesora considera que los estudiantes comprenden lo que leen cuando ellos pueden explicar o contestar cualquier pregunta. Se aprecia una posible confusión entre comprensión lectora y dominio lector, pues afirma que “voy contando la cantidad de palabras que van leyendo”.

La docente le dedica un tiempo constante a la lectura, teniendo actividades de lectura todos los días, esto debido a la preferencia que ella siente por la asignatura que imparte y además por la necesidad que tienen los niños y niñas de hablar, leer y explicarse de buena manera.

Con respecto al plan de evaluación, ella evalúa en todo momento, al inicio, proceso y final, para así confirmar si el estudiante aprendió realmente. La finalidad evaluativa, con respecto a la comprensión lectora, es diagnóstica, formativa y sumativa. La profesional señala que realiza diagnóstico para saber en qué condiciones se presentan los niños y también para confirmar si están aprendiendo. Además, evidenció una confusión entre la finalidad y el dominio lector, mencionando que realiza el diagnóstico de las lecturas que lee cada niño por minuto. En cuanto al agente evaluador, realiza heteroevaluación y autoevaluación, pero no presenta un argumento definido para esta decisión, más bien es imprecisa.

La docente manifiesta que realiza una evaluación individual y constante, y grupal en algunas ocasiones; también realiza un apoyo en la lectura en donde va viendo a quién le cuesta leer más y les da como actividad leer 5 a 10 minutos para mejorar.

Con los resultados obtenidos por los estudiantes en comprensión lectora, da un resumen de resultados en el consejo, se publican a los

apoderados en reunión, y en ocasiones se realiza revisión en plenaria de pruebas, viendo cuáles son las falencias y en qué se equivocaron.

Dentro de los procedimientos de evaluación, la docente señala que utiliza pruebas e informes, y explica que debe variar, ya que no pueden ser siempre los mismos. Los instrumentos para evaluar la comprensión lectora son pruebas, guía de aprendizajes, disertación con pauta o lista de cotejo; aunque manifiesta que a los estudiantes les gustan las pruebas y a ella des deja “más conforme la prueba”

4.2.2. Análisis de entrevista P 2

Tabla 10
Matriz de análisis de contenido individual P 2

Categorías	Código	Subcategoría	Código	Contenido	Dato
1. Conceptualización de la comprensión lectora	CL	1.1. Evidencia de comprensión lectora	ECL	Responder	"...cuando le hago preguntas y si él sabe responder, me doy cuenta que sí comprendió..." (P2)
2. Hábitos de lectura	HL	2.1. Tipo de dedicación	TD	Constante	"Todas las clases" (P2)
		2.2. Fundamento	F	Mejorar resultados SIMCE	"...principalmente por tema SIMCE... el SIMCE pesa bastante... Mi trabajo va enfocado a tratar de mejorar de alguna manera estos resultados, y eso se logra a través de la comprensión lectora." (P2)
3. Plan de evaluación	PE	3.1. Momentos de evaluación	ME	Todo momento (Inicio, proceso y final)	"En el inicio, siempre le hago una evaluación... ya a mediados de unidad... y al final también una evaluación..." (P2)
		3.2. Fundamento	F	Diagnosticar	"En el inicio, siempre le hago una evaluación, para ver cómo se encuentran..."(P2)
		3.3. Finalidad de evaluación	FE	Diagnóstica Sumativa	"La única que dejo de evaluar es la inicial, la diagnóstica es sin calificación" (P2) "La evaluación digamos que va con nota al libro, es la final... la sumativa..."

					"Y bueno, el proceso igual es con nota" (P2)
		3.4. Fundamento	F	Calificar	"Porque para los niños, sigue siendo importante la nota" "...en los colegios debemos tener cierta cantidad de notas..." (P2)
		3.5. Agente evaluador	AE	Heteroevaluación	"En este caso yo... en las pruebas como de colegio ahí interviene UTP en algunos casos o la evaluadora del colegio...pero en general durante el año soy yo" (P2)
		3.6. Fundamento	F	Falta de conciencia de autoevaluación Confusión concepto de evaluar con calificar	"...considero que son muy chicos que no comprenden bien el tema de cómo evaluarse..." (P2) "La única que dejo de evaluar es la inicial, la diagnóstica es sin calificación." (P2)
4. Conceptualización de la evaluación	CDE	4.1. Evidencia de evaluación	EA	Individual y grupal	"Individual y grupal" (P2)
		4.2. Fundamento	F	Confirmar aprendizaje individual Lograr aprendizaje	"...haber, individual bueno para darme cuenta que tanto es lo que sabe cada uno de ellos..." (P2) "...y a veces ellos comprenden mucho mejor cuando su compañero le enseña, que cuando le enseña el profesor." (P2)
5. Resultados obtenidos	RE	5.1. Análisis de información	AI	Resumen de resultados Retroalimentación	"El resultado de estas pruebas que se hacen anual, eso se ve con UTP, y después se informa al consejo de profesores" (P2) "Bueno, retroalimentación, ahí veo cuáles son las preguntas menos logradas, y en base a eso voy trabajando" (P2)
		5.2. Fundamento	F	Lograr aprendizajes	"...en base a eso voy trabajando y por

					lo general son las implícitas o cuando ellos tienen que inferir, entonces son las que más les cuesta y ahí empiezo a trabajar eso." (P2)
6. Procedimiento de evaluación	PE	6.1. Tipo de procedimiento	TP	Pruebas	"Pruebas" (P2)
		6.2. Fundamento	F	Identificar equivocación Corrección más rápida	"Es que me permite más detalladamente darme cuenta en qué se equivocaron y por qué se equivocaron..." (P2) "...porque es más rápido para corregir, y de tener el resultado también... el informe demora mucho más y entonces requiere mayor tiempo... lo que menos tengo es tiempo" (P2)
7. Instrumento de evaluación	IE	7.1. Tipo de instrumento	TI	Pruebas escritas Pruebas escritas PAC Guías de aprendizaje Pauta de evaluación	"Pruebas, y bueno, también guías" (P2) "En las pruebas PAC, que es al inicio y al final del año" (P2) "Pruebas, y bueno, también guías" (P2) "Ella semanalmente tiene una pauta más o menos unas cuatro lecturas..." (P2)
		7.2. Fundamento	F	Confusión con dominio lector y fluidez lectora Corrección más rápida	"...yo en la lectura le pido a la profesora de PIE que tome lectura porque tenemos apoyo de profesoras especialistas en sala... ella semanalmente tiene una pauta... y de ahí sacamos una nota también, es calificada la fluidez lectora" (P2) "...es más rápido de corregir, y de tener el resultado..." (P2)

		7.3. Caracterización de instrumentos	CI	<p>Elaboración propia</p> <p>Elaboración MINEDUC</p>	<p>"Sí, las elaboro yo, más que nada apoyo, algunas indicaciones que no van en las pruebas..." (P2)</p> <p>"En las pruebas PAC, que es al inicio y al final del año" (P2)</p>
--	--	--------------------------------------	----	--	---

Síntesis

Al considerar la conceptualización de la comprensión lectora, la docente expone que un estudiante comprende lo que lee cuando es capaz de responder correctamente a la pregunta dada.

Con respecto a los hábitos de lectura la docente comenta que realiza una lectura comprensiva de manera constante, es decir, todas las clases; siendo el SIMCE el motivo principal de tal decisión.

En relación al plan de evaluación que considera para evaluar la comprensión lectora, ella manifiesta que lo realiza en todo momento (inicio, proceso y final), para lograr confirmar los aprendizajes de los estudiantes. La finalidad de la evaluación es diagnóstica, sin ninguna calificación, y sumativa. Tanto la evaluación de proceso como la final son calificadas con nota. Toma esta decisión de calificar porque considera que “para los niños es importante la nota” y además dice que se debe cumplir con cierta cantidad de calificaciones solicitadas por el Ministerio de Educación, y por tanto, por el colegio. Por otro lado, el agente evaluador que se presenta en su plan para evaluar la comprensión lectora es el docente (heteroevaluación). Esta decisión se funda en que la docente considera que “los niños son muy chicos, que no comprenden bien el tema de evaluarse”, lo que sugiere que no tiene claridad de los conceptos de coevaluación y autoevaluación.

Manifiesta, además, que realiza la evaluación de comprensión lectora tanto de manera individual como grupal.

Con los resultados obtenidos en las evaluaciones de comprensión lectora, la docente analiza la información realizando resumen de resultados que es informado a UTP y luego informado en el consejo de profesores a fin

de año. Además la profesora luego de la evaluación, realiza la retroalimentación, viendo cuáles son las preguntas menos logradas, y a partir de eso va trabajando para mejorar.

La docente señala que evalúa mediante pruebas escritas, propuestas por el Programa de Apoyo Compartido (PAC) y aplicadas “al inicio y al final de año”; además, utiliza guías de aprendizaje. Adicionalmente, la educadora diferencial con la que trabaja en el curso utiliza una pauta (“ella semanalmente tiene una pauta más o menos de cuatro lecturas”).

4.2.3. Análisis de entrevista P 3

Tabla 11
Matriz de análisis de contenido individual P 3

Categorías	Código	Subcategoría	Código	Contenido	Dato
1. Conceptualización de la comprensión lectora	CL	1.1. Evidencia de comprensión lectora	ECL	Realizar preguntas	Cuando él me puede entregar preguntas e inquietudes...después de haber realizado la lectura" "...que haga constantemente preguntas...el niño va ir absorbiendo información tras información y va ir haciendo conexiones...son las habilidades..." (P3)
2. Hábitos de lectura	HL	2.1. Tipo de dedicación	TD	Periodicidad (Semanal)	"Una vez a la semana" (P3)
		2.2. Fundamento	F	Continuidad de trabajo	"yo vengo de una profesora... que ya está punto de jubilarse, entonces los niños ya tenían un ritmo con ella de dos años" (P3)
3. Plan de evaluación	PE	3.1. Momentos de evaluación	ME	Proceso Final	"...en la mitad, porque siento que la tensión de los niños va a subir aún más si es que yo hago pruebas muy cercanas una de la otra" (P3) "Final de la lectura" (P3)
		3.2. Fundamento	F	Continuidad de trabajo Disminuir tensión	"Por el mismo trabajo que ellos vienen desarrollando" (P3) "...en la mitad, porque siento que la tensión de los niños va a subir aún más si es que yo hago pruebas muy cercanas una de la otra" (P3)

		3.3. Finalidad de evaluación	FE	Sumativa	"Sumativa" (P3)
		3.4. Fundamento	F	Rapidez	"...me entrega datos más rápidos de lo que los niños están entregando... porque en estos momentos desarrollar una evaluación diagnóstica como que no me permitiría recabar mayor información" (P3)
		3.5. Agente evaluador	AE	Heteroevaluación	"En este momento sólo el profesor" (P3)
		3.6. Fundamento	F	Falta de conciencia de autoevaluación Confusión concepto de evaluar con calificar	"Porque los niños no están acostumbrados a desarrollar coevaluación y autoevaluación... (P3) "...por el miedo que involucra de que por ejemplo los niños hagan una autoevaluación y por la ética que tienen ellos desarrollada se aprovechen de la evaluación... se promedia con una nota final" (P3)
4. Conceptualización de la evaluación	CDE	4.1. Evidencia de evaluación	EA	Individual	"Para desarrollar la autonomía de los niños en cuanto a su propio trabajo, su propio desempeño..." (P3)
		4.2. Fundamento	F	Desarrollo de autonomía	"Para desarrollar la autonomía de los niños en cuanto a su propio trabajo, su propio desempeño..." (P3)
5. Resultados obtenidos	RO	5.1. Análisis de información	AI	Análisis Modificación de estrategias	"voy separando los ítems, cuál fue el ítems que resultó más descendido o cuál es el que está más alto..." (P3) "...veo los que están mal y empiezo a tomar estrategias... que es lo que podemos hacer para que los niños se sientan mejor al momento de enfrentarse a ese ítems..." (P3)
		5.2. Fundamento	F	Comodidad para el	"...que es lo que podemos hacer para que los niños se sientan mejor al

				estudiante	momento de enfrentarse a ese ítems..." (P3)
				Recaudar información	"No lo comparto con los estudiantes, simplemente recaudo información de ellos y no se hace una retroalimentación" (P3)
6. Procedimiento de evaluación	PE	6.1. Tipo de procedimiento	TP	Pruebas	"los niños reciben el calendario de cuándo va a ser la prueba" (P3)
		6.2. Fundamento	F	Conocido por los estudiantes Confusión con plan lector	"...no entorpecer quizás alguna tensión que se puede generar en los niños..." (P3) "...observación directa no porque que es lo que se pasa acá, los niños reciben en calendario de cuándo va a ser la prueba, los niños compran en libro...empiezan a leerlo en casa, pero es muy poco frecuente que se lea el libro, se lea en clases." (P3)
7. Instrumento de evaluación	IE	7.1. Tipo de instrumento	TI	Pruebas escritas	"Una guía de aprendizaje y la prueba sumativa..." "Con una prueba sumativa y de final de unidad" (P3)
				Guías de aprendizaje	"Una guía de aprendizaje y la prueba sumativa" "Se ocupan guías de aprendizaje..." (P3)
		7.2. Fundamento	F	Continuidad de trabajo	"Porque es lo que han estado haciendo y es para continuar con el proceso..." (P3)
				Eliminar tensión	"...y no entorpecer quizás alguna tensión que se puede generar en los

					niños..." (P3)
		7.3. Caracterización de instrumentos	CI	Elaboración propia Revisión desde UTP	"Los elaboro yo" (P3) "Por UTP" (P3)

Síntesis

El profesor expone que un estudiante comprende lo que lee cuando logra realizar preguntas o inquietudes sobre lo leído de manera constante.

Además manifiesta que se dedica a la lectura comprensiva una vez por semana, debido a que está continuando el trabajo que tenía la profesora anterior, para así mantener el mismo ritmo con los estudiantes.

Afirma que el plan evaluación corresponde al proceso, a fin de disminuir así la tensión de los estudiantes, y al final para “continuar con el mismo trabajo que ellos vienen desarrollando” con la profesora anterior; a partir de lo expresado, no aplica una evaluación inicial. La finalidad de las evaluaciones es siempre sumativa, y esto es por la rapidez de entrega de los datos para saber cómo van los niños. El docente es quien efectúa la evaluación de la comprensión lectora, esto es producto de la poca conciencia que tienen sus estudiantes para autoevaluarse o coevaluarse, y por otro lado es por la concepto que tiene el docente de evaluación, ya que lo confunde con calificación y manifiesta que los niños no pueden evaluarse porque se pueden aprovechar con la calificación.

La evaluación de comprensión lectora es sólo individual, y toma esta decisión porque considera que es una forma para desarrollar la autonomía de los estudiantes y den cuenta de su desempeño.

Con respecto a los resultados obtenidos, el profesor explica que realiza un análisis de éstos, viendo cuáles son los más descendidos y los más altos; para luego realizar una modificación de estrategia, y así lograr que los estudiantes se “sientan mejor al momento de enfrentarse a ese ítems”

Utiliza como procedimiento de evaluación las pruebas, para lo cual entrega un calendario (“cuándo va a ser cada prueba”). Los instrumentos que aplica son pruebas escritas para calificarlas al término de la unidad, y además guías de aprendizaje.

4.2.4. Análisis de entrevista P 4

Tabla 12
Matriz de análisis de contenido individual P 4

Categorías	Código	Subcategoría	Código	Contenido	Dato
1. Conceptualización de la comprensión lectora	CL	1.1. Evidencia de comprensión lectora	ECL	Explicar	"Cuando me puede explicar con sus propias palabras que es lo que entiende del texto..." (P4)
2. Hábitos de lectura	HL	2.1. Tipo de dedicación	TD	Constante	"Yo trabajo la comprensión lectora todos los días" (P4)
		2.2. Fundamento	F	Mejorar resultados	"Porque en los resultados...en todo demuestra que hay una baja en comprensión lectora... se tomó esa medida como para ir mejorando..." (P4)
3. Plan de evaluación	PE	3.1. Momentos de evaluación	ME	Proceso	"...en la comprensión lectora, lo que te comentaba, es una nota en el proceso..." (P4)
				Final	"Yo todos los meses evalúo la comprensión lectora...y en las evaluaciones que tengas que ver con contenidos, también van con textos..." (P4)
		3.2. Fundamento	F	Reforzar CL	"...así que yo lo hago porque creo que es la única forma de poder reforzar la comprensión lectora..." (P4)
		3.3. Finalidad de evaluación	FE	Diagnóstica	"...y siempre estoy diagnosticando cada evaluación, con el fin de que ellos aprendan" (P4)

				<p>Formativa</p> <p>Sumativa</p>	<p>“...bueno, uno siempre está evaluando constantemente, pero no siempre evaluando y calificando...”</p> <p>“Así que yo siempre evalúo y pensando que eso me va a servir para tomar decisiones...” (P4)</p> <p>“Sí, evalúo de las tres formas, es lo que se nos pide en el establecimiento”</p> <p>“es una nota en el proceso...” (P4)</p>
	3.4.	Fundamento	F	<p>Lograr aprendizajes</p> <p>Toma de decisiones</p>	<p>“yo evalúo tratando de verificar que los niños puedan aprender...” (P4)</p> <p>“esto me va a servir para tomar decisiones, para tratar de potenciar lo que quedó cojito...” (P4)</p>
	3.5.	Agente evaluador	AE	<p>Heteroevaluación</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Coevaluación</p>	<p>“...no me sirve evaluar solo lo que yo veo sin que ellos son capaces de autoevaluarse o poder evaluar a sus compañeros...” (P4)</p> <p>“...pero también ellos tienen la autoevaluación o la coevaluación entre sus pares...” (P4)</p>
	3.6.	Fundamento	F	<p>Comprender la evaluación</p> <p>Verificar aprendizajes</p> <p>Retroalimentación entre pares</p>	<p>“...eso te da pie, a que están comprendiendo en el fondo cuales son los parámetros que uno va evaluando, y ellos van entendiendo...” (P4)</p> <p>“Entonces te da pie a verificar si es que están comprendiendo lo que uno quiere que aprendan...” (P4)</p> <p>“ellos...se van viendo y van diciendo si te falta esto, no respetaste esto otro y así ellos van trabajando en conjunto...”</p> <p>“...en el fondo el que ellos se coevalúen o que entre ellos se den cuenta las falencias que ellos tienen”.</p>

					(P4)
4. Conceptualización de la evaluación	CDE	4.1. Evidencia de evaluación	EA	Individual	"Fíjate nunca he trabajado una evaluación en forma grupal..." (P4)
		4.2. Fundamento	F	Falta de innovación	"...yo creo que es porque yo no he innovado quizás en buscar forma de poder hacer una prueba en conjunto..." (P4)
5. Resultados obtenidos	RO	5.1. Análisis de información	AI	Retroalimentación Modificación de estrategia	"ahora trato de retroalimentar y ver otro tipo de estrategias..." (P4)
		5.2. Fundamento	F	Reforzar	"...para el fondo reforzar lo que quedó cojito y es lo que lamentablemente no hacemos" (P4)
6. Procedimiento de evaluación	PE	6.1. Tipo de procedimiento	TP	Pruebas Observación	"...también utilizo la prueba formal..." (P4) "...bueno, la observación que también a veces lo hacemos, pero eso no requiere tanta pauta ni nada." (P4)
		6.2. Fundamento	F	Confirmar logro	"...porque así el estudiante por ejemplo en pregunta de desarrollo me puede expresar lo que entendió del texto... en el fondo me permite ver si el niño sabe redactar, si es que puede fundamentar su respuesta..." (P4)
7. Instrumento de evaluación	IE	7.1. Tipo de instrumento	TI	Pruebas escritas Lista de cotejo Escala de apreciación numérica Prueba escrita tipo	"y también utilizo la prueba formal" (P4) "pero la comprensión lectora solamente la lista de cotejo" (P4) "Yo uso, escala de apreciación numérica por ejemplo para una comprensión de lectura breve..." (P4) "la evaluación tipo Simce que la

				SIMCE	trabajamos durante el año..." (P4)
		7.2. Fundamento	F	Verificar aprendizaje Mejorar Comprensión lectora	"...eso me permite ver si el niño por ejemplo va comprendiendo ciertos ítems, y en qué rango para ir viendo qué es lo que tenemos que mejorar..." Me permite ver si es que el niño sabe redactar, si es que puede fundamentar su respuesta... me permite ver de distintas formas si el estudiante comprendió... (P4) "...con un fin claro de que es mejorar la comprensión lectora y que los niños se acerquen un poco más como a estos instrumentos, para que sea más fácil..." (P4)
		7.3. Caracterización de instrumentos	CI	Elaboración propia Revisión desde UTP Elaboración MINEDUC	Yo elaboro los instrumentos de evaluación..." (P4) "y acá lo revisa la evaluadora y ahí ve si es pertinente o no pertinente de acuerdo al nivel del estudiante" (P4) "y ese también es el que te da el MINEDUC, ese el que se aplica tres veces al año..." (P4)

Síntesis

La docente sostiene que un estudiante comprende lo que lee cuando puede explicar con sus propias palabras lo que va entendiendo del texto leído.

Además comenta que trabaja la lectura comprensiva todos los días y esto se debe a que han tenido bajos resultados en esta área y, por tanto, es necesario mejorarlos.

Con respecto a su plan para evaluar la comprensión lectora, comenta que evalúa al final del proceso, realizándolo todos los meses. Toma esta decisión porque considera que es la única forma para reforzar la comprensión lectora.

La finalidad de evaluación que aplica es diagnóstico, formativa y sumativa, de esta manera espera que los estudiantes logren aprender, además de tomar decisiones para conseguir tal meta. Realiza heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, por lo cual los estudiantes son activos, participan en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la docente realiza acompañamiento, pues considera que es una forma para que los estudiantes comprendan cuáles son los parámetros que se van considerando en la evaluación y verificar si están efectivamente aprendiendo.

La profesora comenta que sólo ha realizado evaluación individual y que nunca ha aplicado la evaluación de comprensión lectora de manera grupal.

Por otra parte, explica que a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones realiza retroalimentación a sus estudiantes y, además, ve otro

tipo de estrategias para ser utilizadas, modificando así su metodología de trabajo.

El tipo de procedimiento que utiliza para evaluar la comprensión lectora es la prueba y, a veces, también la observación, pero señala que en este último procedimiento no se “necesita tanta pauta ni nada”. Los instrumentos de evaluación que indica utilizar para evaluar la comprensión lectora son las pruebas escritas formales, las listas de cotejo, escala de apreciación numérica para evaluar comprensión de lectura breve, prueba tipo SIMCE que se van aplicando durante el año, demostrando así una variedad de instrumentos que recolectan información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante y por tanto, el avance que se ha tenido en el área de comprensión lectora.

4.2.5. Análisis de entrevista P 5

Tabla 13
Matriz de análisis de contenido individual P 5

Categorías	Código	Subcategoría	Código	Contenido	Dato
1. Conceptualización de la comprensión lectora	CL	1.1. Evidencia de comprensión lectora	ECL	Responder	"Cuando es capaz de expresar que lo ha comprendido mediante las actividades que nosotros realizamos..." (P5)
2. Hábitos de lectura	HL	2.1. Tipo de dedicación	TD	Constante	"Durante todas las clases trabajamos la lectura comprensiva..." "...siempre hay una hora de clase que trabajamos la lectura comprensiva." (P5)
		Fundamento	F	Necesidad	"...de alguna forma siento que es sumamente fundamental, porque si no comprender lo que leen, no van a poder desarrollarse en ninguna área..." (P5)
3. Plan de evaluación	PE	3.1. Momentos de evaluación	ME	Proceso	"...pero durante la clase, durante todo el proceso se está evaluando..." (P5)
				Final	"Sí, tenemos evaluación de proceso y final" (P5)
		3.2. Fundamento	F	Confirmar Retroalimentación	"...porque ahí uno va viendo todo el avance que va teniendo el alumno, ahora como que yo le puedo decir, tú lo lograste o no lo lograste..." (P5)
3.3. Finalidad de evaluación	FE	Diagnóstica	"...diagnóstica para ver a veces en qué estado están las alumnas" (P5) "Depende qué tipo de actividad, pero usamos los tres tipos de evaluación"		

				<p>Formativa (P5)</p> <p>Sumativa (P5)</p>	<p>"Depende qué tipo de actividad, pero usamos los tres tipos de evaluación" (P5)</p>
		3.4. Fundamento	F	<p>Diagnosticar</p> <p>Confirmar aprendizaje</p> <p>Calificar</p>	<p>"...tengo que ver en qué condiciones vienen las niñas y es por eso que aplico la diagnóstica, para ver en donde estoy, para saber de dónde empiezo" (P5)</p> <p>"...la voy aplicando en el proceso para ver su evolución y su avance..." (P5)</p> <p>"Para entregar un resultado digamos al avance que ellas están teniendo..." (P5)</p>
		3.5. Agente evaluador		<p>Heteroevaluación</p> <p>Autoevaluación</p>	<p>"En el proceso formativo, osea en el proceso cuando se trata de una evaluación sumativa ahí evalúo yo..." (P5)</p> <p>"en el proceso si ellas han tenido autoevaluación... las he hecho yo a ellas mismas completar estos indicadores, para ellas ver cuánto han trabajado, ellas lo completan y se autoevalúan". (P5)</p>
		3.6. Fundamento	F	<p>Verificar aprendizajes</p> <p>Tomar conciencia</p>	<p>"...por otro lado se supone que yo voy viendo el proceso que ellas van teniendo" (P5)</p> <p>"Porque siento que de alguna forma ellas deben ser autocríticas con su trabajo..."</p> <p>"trabajar varios aspectos que son la honestidad, la honradez..." (P5)</p>
4. Conceptualización de la	CDE	4.1. Evidencia de evaluación	EA	Individual y grupal	"Es relativo, si en algunas oportunidades tenemos evaluación, o perdón tenemos lectura compartida de

evaluación					manera grupal o individual..." (P5)
		4.2. Fundamento	F	Diversificar	"Porque hay que diversificar, no me puedo yo ponerme a trabajar de una sola manera, porque tengo que ir experimentando con ellas de qué manera me resulta mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje" (P5)
5. Resultados obtenidos	RO	5.1. Análisis Información	AI	Plan de intervención	"...si yo veo que alguna alumna está un poco descendida, no comprende, yo le doy énfasis a esa niña" "Utilizamos el canal que tenemos en el establecimiento, se comunica, si la alumna pertenece al proyecto pie... o se ve con la Jefa de UTP si no pertenece..." "Si no tenemos buen resultado como escuela... tratamos de llegar al apoderado" (P5)
		5.2. Fundamento	F	Modificación de estrategia	"...viendo las dificultades que ellas van teniendo para utilizar nuevas estrategias" (P5)
6. Procedimiento de evaluación	PE	6.1. Tipo de procedimiento	TP	Fomentar comprensión lectora	"...y poder formar un equipo de trabajo para fomentar la comprensión de esa alumna." (P5)
		6.2. Fundamento	F	Pruebas Observación	"Yo utilizo observación y pruebas" (P5)
7. Instrumento de	IE	7.1. Tipo de	TI	Comprobar comprensión	"Lo utilizo porque voy observando clase a clase si ellas van comprendiendo..." (P5)
				Oportunidad de expresión	"...porque en el fondo más allá que uno pueda tener un resultado en una prueba, uno esta todos los días viendo a las niñas... entonces hay que ir utilizando las dos cosas, para poder ser un poco equilibrado en ese sentido." (P5)
				Pruebas escritas	"...utilizo la prueba escrita..." (P5)

evaluación		instrumento		Lista de cotejo	"Mira utilizo pauta de cotejo..." (P5)
				Rúbrica	"...depende de la actividad, también se puede utilizar una rúbrica" (P5)
		7.2. Fundamento	F	Verificar aprendizaje	"Porque voy viendo de acuerdo a ciertos indicadores que yo tengo...si ellas fueron capaces de comprender o no." (P5)
		7.3. Caracterización de instrumentos	CI	Elaboración propia	"En preguntas implícitas y explícitas, de acuerdo al texto, ahí utilizo distintas formas de poder...de que ellas sean capaces de extraer información." (P5)

Síntesis

La docente expresa que un estudiante comprende lo que lee cuando es capaz de responder a las actividades propuestas por ella.

Con respecto a los hábitos de lectura, manifiesta que dedica tiempo constante a la lectura comprensiva, esto es, todas las clases, pues considera que la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo en cualquier área.

El plan de evaluación que plantea para la comprensión lectora es en todo momento, tanto al inicio, en el proceso, como al final, ya que esto permite confirmar cuál es el avance que va teniendo el alumno, y se puede comunicar lo logrado y lo que necesita reforzar. Ahora bien, al considerar la finalidad de la evaluación aplicada, expresa que ésta es diagnóstica, a fin de apreciar en qué condiciones vienen las estudiantes; además, asume una finalidad formativa para ir observando los avances durante el proceso, y finalmente la sumativa para calificar y entregar así un resultado numérico sobre el logro de aprendizaje que han tenido. Dentro de su plan realiza heteroevaluación, para calificar el proceso, y autoevaluación, para que sus estudiantes estén consciente de los indicadores que han logrado en su proceso; es decir, toma estas decisiones porque así ella va verificando los aprendizajes desarrollados por sus estudiantes y, además, éstos van tomando conciencia de su proceso de aprendizaje.

Al momento de evaluar la comprensión lectora, lo realiza de manera individual y también grupal, esto es para ir diversificando las formas de trabajar y de evaluar.

Con los resultados del desempeño de sus estudiantes, realiza un análisis que le permite confeccionar un plan de intervención en donde se

considera aquella estudiante que presenta dificultades, ve si pertenece al Proyecto de Integración Escolar (PIE), para ser trabajado con la educadora diferencial o, en el caso de no pertenecer, se resuelve con la jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), y finalmente si no tienen avances se llega al apoderado; de esta manera, presenta un plan de apoyo que involucra tanto al colegio como a la familia para lograr enfrentar las dificultades y poder desarrollar aprendizajes en el área de comprensión lectora.

Los procedimientos de evaluación que declara utilizar son las pruebas y la observación. Dependiendo de la actividad, aplica instrumentos de evaluación como las pruebas escritas, listas de cotejo y además la rúbrica de evaluación, en algunas ocasiones.

4.2.6. Análisis de entrevista P 6

Tabla 14
Matriz de análisis de contenido individual P 6

Categorías	Código	Subcategoría	Código	Contenido	Dato
1. Conceptualización de la comprensión lectora	CL	1.1. Evidencia de comprensión lectora	ECL	Responder	"A través de evaluaciones que se hacen clase a clase, se realizan siempre lecturas, se les hacen preguntas abiertas – cerradas..." (P6)
2. Hábitos de lectura	HL	2.1. Tipo de dedicación	TD	Constante	Son 4 días a la semana que tienen lenguaje, 3. (P6)
		2.2. Fundamento	F	Necesidad	"Porque es la base para que los chiquillos puedan aprender algo..." (P6)
3. Plan de evaluación	PE	3.1. Momentos de evaluación	ME	Todo momento (Inicio, proceso y final)	"En los tres momentos de la clase, se está evaluando la C.L. "Se evalúa durante todo el proceso, durante toda la unidad se está evaluando" (P6)
		3.2. Fundamento	F	Confusión con estrategia lectora	"...yo les leo y les hago pregunta y voy trabajando los tres momentos de la lectura... no es lo mismo cuando leen ellos el texto y deben responder, a cuando realiza una lectura modelada por una profesora" (P6)
		3.3. Finalidad de evaluación		Diagnóstica Formativa	"...diagnóstica se hacen al principio de año y al cierre de semestre" (P6) Las formativas se están haciendo a través del dominio lector, de la C.L. que se hacen con las guías de trabajo" (P6)

				Sumativa	Las sumativas son como las principales... Y las sumativas que son las pruebas que cierras en cada unidad"(P6)
		3.4. Fundamento	F	Base curricular Diversidad en el aula Confirmar aprendizajes	"...la base de nosotros son las bases curriculares que trabajamos por el Ministerio... tengo que trabajar los 3 tipos de evaluación, porque tengo una diversidad de niños tremenda..." (P6) "...para ver si hay avances, si hay retrocesos, etcétera" (P6)
		3.5. Agente evaluador	AE	Heteroevaluación Coevaluación	Autoevaluación no he trabajado, pero las otras sí, coevaluación y heteroevaluación" (P6) Autoevaluación no he trabajado, pero las otras sí, coevaluación y heteroevaluación" (P6)
		3.6. Fundamento	F	Retroalimentación entre pares	"...creo que es una forma en que ellos también son capaces de ver los avances que tienen como pares... y hacer una retroalimentación en qué se equivocaron..." (P6)
4. Conceptualización de la evaluación	CDE	4.1. Evidencia de evaluación	EA	Individual, constante y grupal a veces	Individual, muy pocas veces grupal. (P6)
		4.2. Fundamento	F	Mejorar organización	"Depende del curso, en este año por ejemplo tengo muchas problemas para trabajar en equipo, entonces se me produce una desorganización grande... por eso prefiero tomarla individual..." (P6)
5. Resultados obtenidos	RO	5.1. Análisis de información	AI	Publicación apoderados	"Si se les entrega un informe parcial de notas..." (P6) "...se les cita si las notas están muy

				Citación apoderados	bajas, y ver en qué pueden colaborar ellos" (P6)
				Análisis de resultados	"la diagnósticas, las formativas y las sumativas por supuesto, se hace un análisis ahí..." (P6)
				Trabajo con Equipo PIE	"en el fondo todo trasciende en los que es las notas, y por supuesto hay un análisis que se trabaja con el equipo PIE" (P6)
		5.2. Fundamento	F	Apoyo desde el hogar	"Si se les entrega un informe parcial de notas, se les cita si las notas están muy bajas, y ver en qué pueden colaborar ellos" (P6)
6. Procedimiento de evaluación	PE	6.1. Tipo de procedimiento	TP	Pruebas Informes Observación	"Se trabajan los tres" (P6)
		6.2. Fundamento	F	Exigencia desde MINEDUC	"...que es lo que nos exige el Ministerio de Educación y porque hay que ir por etapas..." (P6)
7. Instrumentos de evaluación	IE	7.1. Tipo de instrumentos	TP	Pruebas escritas	"y además las pruebas evaluadas que es como el fuerte...pruebas escritas." (P6)
				Lista de cotejo	"Los niños manejan la pauta de cotejo..." (SP)
		7.2. Fundamento	F	Exigencia y evidencia	"Porque son los instrumentos estandarizados que se nos exige, con lo que yo puedo demostrar evidencia" (P6)
		7.3. Caracterización de instrumentos	CI	Elaboración propia	"Sí yo las elaboro..." (P6)
				Revisión desde UTP	"... obviamente con la aprobación de UTP" (P6)
				Apoyo de educadora diferencial	"...y en conjunto con la profesora especialista de PIE" (P6)

Síntesis

La docente manifiesta que el estudiante comprende cuando es capaz de responder a preguntas que se van realizando clase a clase.

Con respecto al desarrollo de hábitos de lectura comprensiva, la profesora presenta una dedicación de tiempo constante, esto se debe a que siente que es una necesidad la lectura para los niños y niñas, ya que es “la base para que los chiquillos puedan aprender”.

En relación al plan de evaluación, menciona que evalúa la comprensión lectora en todo momento de la clase y de las unidades, pero el fundamento de esta decisión es poco claro, pues parece relacionarlo con las estrategias de comprensión lectora que aplica. Por otro lado, expresa que las evaluaciones que aplica tienen una finalidad diagnóstica, formativa y sumativa, esto producto de la exigencia desde el MINEDUC y además por la diversidad de estudiantes que se presenta en el aula. Algo importante a considerar es que el agente evaluador que se presenta en el plan de evaluación no sólo es el profesor (heteroevaluación), sino que también incluye coevaluación, una decisión tomada por la docente, considerando la gran oportunidad que tienen los estudiantes de realizar retroalimentación entre sus pares.

Predomina en gran medida la evaluación individual de manera constante a diferencia de la grupal, ya que indica que permite mayor organización dentro de la sala de clases.

Al considerar los resultados obtenidos, el análisis que se realiza de la información es la publicación de calificación a apoderados, además una profundización con respecto a lo obtenido por los y las estudiantes.

Dentro de los procedimientos evaluativos queda en evidencia que el tipo de procedimiento empleado es Pruebas, Informes y Observación, utilizando como instrumentos para evaluar la comprensión lectora las pruebas escritas “las pruebas evaluadas que es... como el fuerte” y listas de cotejo, que también son manejadas por los estudiantes.

4.3. En relación a las categorías de análisis

Las categorías que se han definido en esta investigación están relacionadas con dos temas de gran importancia a nivel educacional y que configuran el objeto de la presente investigación. Por un lado, la comprensión lectora y, por otro, las estrategias evaluativas que aplican las docentes en este ámbito. En esta sección se realiza un análisis de las categorías; y luego, se presenta una matriz de análisis por categoría enfocado a los objetivos planteados.

4.3.1. Análisis de categorías

A continuación se presenta un análisis de contenido de las entrevistas, relacionado con las categorías consideradas en la investigación.

4.3.1.1. Conceptualización de la comprensión lectora

El desarrollo de la comprensión lectora tiene múltiples ventajas, tanto en el ámbito educacional como en la vida cotidiana de las personas, ya que

al tener un buen nivel de comprensión lectora, los hombres y mujeres podrán enfrentarse a cualquier situación que requiera leer comprensivamente y lograr construir significados adecuados con respecto a los distintos textos que se le presenten. Por esta razón, es fundamental el concepto de comprensión lectora, ya que esto permite dar cuenta si las decisiones en el ámbito didáctico y evaluativo se ajustan a las definiciones teóricas, curriculares y a las orientaciones metodológicas de autoridades e investigadores.

Del análisis de las entrevistas se desprende que las docentes coinciden parcialmente en que responder preguntas es la evidencia de la comprensión. Otras concepciones alternativas que surgen son las siguientes:

- Leer fluidamente
- Logra elaborar preguntas sobre el texto leído, o sobre aspectos que no se entienden.

Salvo la concepción que asocia la lectura fluida con la comprensión, las demás respuestas se basan en la interacción entre el texto y el lector, ya que pasa a ser alguien activo que logra decodificar, entender y finalmente explicar lo leído con sus palabras, esto se puede observar en la siguiente cita *“cuando me puede explicar con sus propias palabras que es lo que entiende en el texto...” (P4)*.

Lo anteriormente expuesto refleja que las docentes conciben que para desarrollar la comprensión lectora se debe dar una interacción entre el texto y lector, lo que constituye un enfoque central en la conceptualización de este proceso. Como lo expresan Condemarín y Medina (2011) “un proceso interactivo entre los aportes que el lector hace al texto y las características del texto mismo” (p.52) permite una construcción propia de significados.

4.3.1.2. Hábitos de lectura

Los hábitos de la comprensión de textos es de suma importancia, esto debido a que es la oportunidad que tienen los niños de acercarse a un texto. Las docentes entrevistadas manifiestan que se realiza lectura comprensiva de manera constante en el aula, siendo esta todas las semanas; argumentando que se toma estas decisiones por diversos motivos:

- Preferencia, ya que es el área que manejan.
- Necesidad, debido a la importancia de la comprensión lectora para enfrentarse en otras situaciones o áreas.
- Simce, debido a que es el sistema de medición que influye en la toma de decisiones en el establecimiento.
- Mejora de resultados, porque es la oportunidad de mejorar los resultados obtenidos.

En gran medida, hay coincidencia en que la comprensión es la base para aprender en la vida, siendo necesario desarrollar los hábitos de lectura y comprensión para lograr integrarse en la sociedad.

Ahora bien, al considerar la escuela como la encargada de enseñar a leer con el fin de utilizar la lectura para el aprendizaje (Horcas, 2009), es que se hace necesario desarrollar hábitos de lectura en los estudiantes, para esto se deben generar oportunidades de lectura comprensiva en el aula. En relación con esta función, las docentes manifiestan que destinan una gran cantidad de horas pedagógicas para la actividad lectora, evidenciando así que la consideran fundamental para el aprendizaje.

4.3.1.3. Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)

(Momentos de evaluación, Finalidad de evaluación, Agente evaluador)

El plan de evaluación es relevante para el desarrollo de aprendizajes, ya que es el medio por el cual se van determinando los logros obtenidos por los estudiantes y además tener claridad los aspectos que se deben reforzar para lograr el objetivo planteado con respecto al desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora.

En cuanto a los momentos en los se evalúa la comprensión lectora, convergen las docentes en que se realiza durante el proceso y final, sin embargo la mitad de las entrevistadas manifiestan que evalúan la lectura comprensiva al inicio del proceso. Los motivos de tales decisiones, se deben a diversos factores, tales como:

- Confirmar aprendizajes
- Diagnosticar
- Continuidad de trabajo
- Disminuir tensión
- Reforzar comprensión lectora
- Confirmar avances y retroalimentar

Sin embargo una docente presenta cierta confusión en su argumento, relacionando la evaluación con la aplicación de estrategias de comprensión lectora.

Considerando la finalidad de la evaluación, todas las profesoras coinciden en una aplicación sumativa, no obstante, manifiestan en gran medida, que se debe realizar una evaluación formativa y diagnóstica, esto teniendo estrecha relación con los momentos en los que evalúan la comprensión lectora, mencionados anteriormente.

Los argumentos que presentan sobre su determinación convergen principalmente en

- Diagnosticar
- Confirmar aprendizajes
- Calificar

Con respecto al agente evaluador, queda en evidencia que las docentes aplican heteroevaluación, siendo principalmente la profesora el evaluador del proceso de enseñanza aprendizaje de cada estudiante, esto debido a la supuesta falta de conciencia de autoevaluación en los niños y niñas, reflejado en la cita “...considero que son muy chicos...que no comprenden bien el tema de cómo evaluarse...” (P2) y además, evidenciando así, una confusión del concepto de evaluación, relacionándolo con una calificación, lo que se puede observar en la siguiente cita “...por el miedo que involucra de que por ejemplo los niños hagan una autoevaluación y por la ética que tienen ellos desarrollada se aprovechen de la evaluación... se promedia con una nota final” (P3). Por otro lado, se argumenta que es un medio para verificar los aprendizajes que van teniendo los estudiantes, mostrando así, que la evaluación es vista como un proceso en donde se va determinando el logro que van teniendo el estudiantado.

Sin embargo, más de la mitad de las entrevistadas se han permitido aplicar autoevaluación y coevaluación de la comprensión lectora, siendo esto, el medio para verificar el logro aprendizajes, tomar conciencia de la evaluación y además, facilitar la retroalimentación entre pares, reflejado en la cita “...creo que es una forma en que ellos también son capaces de ver los avances que tienen como pares... y hacer una retroalimentación en qué se equivocaron...” (P6)

Por tanto, al considerar el plan de evaluación planteado, las docentes a través de sus discursos muestran cierta distancia de la evaluación tradicional, si bien se considera principalmente la evaluación sumativa, se han permitido en gran medida, utilizar la evaluación diagnóstica y formativa, siendo esto aplicado en el proceso y final, y facilitando a los estudiantes, hacerse cargo de su proceso evaluativo, considerando no sólo al docente como único agente evaluador, sino a los mismos estudiantes.

4.3.1.4. Conceptualización de la evaluación

En el marco de la conceptualización de evaluación, se presenta la importancia de realizarla de manera sistemática, siendo una gran oportunidad de aprendizaje la interacción con pares, ya que de esta manera se puede dar una situación de aprendizaje significativo y colaborativo, ante esto, la evaluación se debe realizar de manera coherente con el proceso de enseñanza aprendizaje diseñado por cada docente.

A partir del discurso, se evidencia que tanto la actividad de lectura comprensiva como su evaluación, se realiza principalmente de manera individual, y los motivos que provocan esta decisión son divergentes, siendo algunos de éstos:

- Desarrollo de autonomía
- Confirmar aprendizaje individual
- Falta de innovación
- Mejor organización en la sala

No obstante, algunas de las docentes convergen en realizar evaluación individual y grupal de manera constante, siendo su fundamento de tal decisión el logro de aprendizajes y el diversificar, lo que puede observarse en la cita *“Porque hay que diversificar, no me puedo yo ponerme a trabajar de*

una sola manera, porque tengo que ir experimentando con ellas de qué manera me resulta mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje” (P5)

4.3.1.5. Resultados obtenidos

En el proceso de evaluación, es necesario utilizar la información de los resultados obtenidos en las distintas situaciones evaluativas, ya que es la oportunidad de poder realizar un seguimiento de los procesos individuales de cada estudiante, de sus logros y dificultades, para tomar decisiones en beneficio de aprendizajes significativos para cada niño.

Al tomar en cuenta el análisis de información obtenido de los resultados de los estudiantes, se presentan diversas respuestas, que coinciden preferentemente en

- Entregar resumen de resultados
- Publicar la información a los apoderados
- Realizar un análisis de resultados en profundidad
- Retroalimentar a los estudiantes
- Modificar las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Esto da cuenta, que las docentes convergen en que es necesario utilizar la información obtenida en las evaluaciones, para así lograr aprendizajes y además facilitar el apoyo desde el hogar cuando es necesario, esto se puede observar en la siguiente cita *“Si se les entrega un informe parcial de notas, se les cita si las notas están muy bajas, y ver en qué pueden colaborar ellos” (P6)*

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede interpretar que las participantes consideran la evaluación de comprensión lectora como un proceso que requiere toma de decisiones que involucran a los distintos

actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esto señal de una evaluación que se aleja del enfoque tradicional y que va en vías de una mirada constructivista.

4.3.1.6. Procedimientos de evaluación

Con respecto a los procedimientos de evaluación existentes, las docentes convergen en la utilización de pruebas, en ocasiones el uso de la observación, y en dos casos manifestaron el uso de informes. Las profesoras presentan diversos motivos de tal decisión, dentro de los cuáles se encuentran

- Confirmar logros
- Corrección más rápida
- Procedimiento conocido por los estudiantes
- Comprobar comprensión
- Oportunidad de expresión.
- Exigencia desde Mineduc

4.3.1.7. Instrumentos de evaluación

(Tipo de instrumento, caracterización de instrumento)

Al relacionar el principal procedimiento de evaluación utilizado con los instrumentos de evaluación, tienen estrecha relación, ya que aplican pruebas escritas todas las docentes. Además evidencian a través del discurso que en gran medida utilizan Lista de cotejo, guía de aprendizaje y escala de apreciación numérica. Los argumentos que fundamentan tal decisión, son diversos, siendo algunos de éstos

- Corrección más rápida
- Confusión con dominio lector y fluidez lectora
- Continuidad de trabajo

- Eliminación de tensión
- Mejorar comprensión lectora
- Exigencia y evidencia

Sin embargo una docente presenta un fundamento importante, que promueve un verdadero proceso evaluativo, ya que menciona que es necesario diversificar instrumentos de evaluación *“A ellos les gusta las evaluaciones, también los informes, sí, es que uno tiene que ir variando, no puede ser siempre los mismos” (P1)*; y por otro lado, dos docentes coinciden que es necesario verificar aprendizajes, lo que se puede observar en la siguiente cita *“Porque voy viendo de acuerdo a ciertos indicadores que yo tengo...si ellas fueron capaces de comprender o no” (P5)*.

Si se considera la caracterización de los instrumentos de evaluación utilizados, todas las profesoras exponen que ellas los elaboran, además en algunos casos, son revisados por la Unidad Técnica Pedagógica y dos docentes manifiestan que utilizan los instrumentos elaborados por MINEDUC, relacionándose esto con la aplicación del Programa de Apoyo Compartido que se aplicaban en sus establecimientos y que adjuntan pruebas escritas para determinar el logro en cada unidad, y por tanto, en el ámbito de comprensión lectora; siendo esto al final de cada periodo o unidad y además la aplicación de pruebas escritas 3 veces al año, lo que puede evidenciarse en la cita *“y ese también es el que te da el MINEDUC, ese el que se aplica tres veces al año...” (P4)*

Ahora bien, es importante mencionar que una docente da cuenta un trabajo en equipo con la educadora diferencial, lo que se puede ver en la cita *“...y en conjunto con la profesora especialista de PIE” (P6)*. Así la docente de lenguaje, va recibiendo el apoyo de ésta en la elaboración de los instrumentos de evaluación, situación que va en beneficio de los estudiantes

con necesidades educativas especiales, y que cumple, de cierta forma, con una de las finalidades del Proyecto Integración Escolar, lo que tienen relación con las adecuaciones en el ámbito evaluativo.

4.3.2. Matriz de análisis por categoría-objetivo

Los datos son los hechos que apoyan la pretensión del argumentador (Paglieri y Castelfranchi, 2005, p. 5 citado por Fuentes y Santibañez, 2014, §36), y son provenientes del mundo factual, en este caso, los datos son el segmento del discurso del entrevistado. Los autores en análisis cualitativo suelen referirse a “unidades de análisis” o “unidades de registro”, lo cierto es que se trata de un dato lingüístico que es tomado directamente del corpus y cuyo contenido es una reducción a un concepto (palabra o frase). A continuación se presenta una matriz de análisis que considera las respuestas de los entrevistados en relación a las categorías definidas y a los objetivos planteados en la investigación.

Tabla 15
Matriz de análisis por categoría-objetivo

Categorías	Código	Subcategoría	Código	Contenido	Dato
1. Plan de evaluación	PE	1.1. Momentos de evaluación	ME	Todo momento (Inicio, proceso y final) Proceso y final	<p>"En todo, al inicio también, en el procesos y al final..." (P1)</p> <p>"En el inicio, siempre le hago una evaluación... ya a mediados de unidad... y al final también una evaluación..." (P2)</p> <p>"En los tres momentos de la clase, se está evaluando la C.L. "Se evalúa durante todo el proceso, durante toda la unidad se está evaluando" (P6)</p> <p>"...en la mitad, porque siento que la tensión de los niños va a subir aún más si es que yo hago pruebas muy cercanas una de la otra" "Final de la lectura" (P3)</p> <p>"...en la comprensión lectora, lo que te comentaba, es una nota en el proceso..." "Yo todos los meses evalúo la comprensión lectora...y en las evaluaciones que tengas que ver con contenidos, también van con textos..." (P4)</p> <p>"...pero durante la clase, durante todo el proceso se está evaluando..." "Sí, tenemos evaluación de proceso y final" (P5)</p>
		1.2. Fundamento	F	<p>Confirmar aprendizaje</p> <p>Diagnosticar</p> <p>Continuidad de trabajo</p>	<p>"Para saber si el niño realmente entiende" (P1)</p> <p>"...porque ahí uno va viendo todo el avance que va teniendo el alumno, ahora como que yo le puedo decir, tú lo lograste o no lo lograste..." (P5)</p> <p>"En el inicio, siempre le hago una evaluación, para ver cómo se encuentran..." (P2)</p> <p>"Por el mismo trabajo que ellos vienen desarrollando" (P3)</p>

				<p>Disminuir tensión</p> <p>Reforzar CL</p> <p>Confirmar avance</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Confusión con estrategia lectora</p>	<p>“...en la mitad, porque siento que la tensión de los niños va a subir aún más si es que yo hago pruebas muy cercanas una de la otra” (P3)</p> <p>“...así que yo lo hago porque creo que es la única forma de poder reforzar la comprensión lectora...” (P4)</p> <p>“...porque ahí uno va viendo todo el avance que va teniendo el alumno, ahora como que yo le puedo decir, tú lo lograste o no lo lograste...” (P5)</p> <p>“...yo les leo y les hago pregunta y voy trabajando los tres momentos de la lectura... no es lo mismo cuando leen ellos el texto y deben responder, a cuando realiza una lectura modelada por una profesora” (P6)</p>
		1.2. Finalidad de evaluación	FE	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p>	<p>“De diagnóstico para el inicio”</p> <p>“...evaluamos al inicio de cada año un diagnóstico de lectura...” (P1)</p> <p>“La única que dejo de evaluar es la inicial, la diagnóstica es sin calificación” (P2)</p> <p>“...y siempre estoy diagnosticando cada evaluación, con el fin de que ellos aprendan” (P4)</p> <p>“...diagnóstica para ver a veces en qué estado están las alumnas” (P5)</p> <p>“...diagnóstica se hacen al principio de año y al cierre de semestre” (P6)</p> <p>“...y de desarrollo...” (P1)</p> <p>“...bueno, uno siempre está evaluando constantemente, pero no siempre evaluando y calificando...”</p> <p>“Así que yo siempre evalúo y pensando que eso me va a servir para tomar decisiones...” (P4)</p> <p>“Depende qué tipo de actividad, pero usamos los tres tipos de</p>

				<p>Confusión con Dominio lector</p> <p>evaluación" (P5)</p> <p>Las formativas se están haciendo a través del dominio lector, de la C.L. que se hacen con las guías de trabajo" (P6)</p> <p>"empezamos por ejemplo con el diagnóstico cuantas lecturas lee el niño por minuto" (P1)</p> <p>Sumativa</p> <p>"...depende de los puntajes que logre es la nota que él tiene" (P1)</p> <p>"La evaluación digamos que va con nota al libro, es la final... la sumativa..."</p> <p>"Y bueno, el proceso igual es con nota" (P2)</p> <p>"Sumativa" (P3)</p> <p>"Sí, evalúo de las tres formas, es lo que se nos pide en el establecimiento"</p> <p>"es una nota en el proceso..." (P4)</p> <p>"Depende qué tipo de actividad, pero usamos los tres tipos de evaluación" (P5)</p> <p>Las sumativas son como las principales... Y las sumativas que son las pruebas que cierras en cada unidad" (P6)</p>
	1.3. Fundamento	F	<p>Diagnosticar</p> <p>"...para saber en qué condiciones están los niños como para ir avanzando" (P1)</p> <p>"...tengo que ver en qué condiciones vienen las niñas y es por eso que aplico la diagnóstica , para ver en donde estoy, para saber de dónde empiezo" (P5)</p> <p>Confirmar aprendizaje</p> <p>"...si han entendido lo que estamos viendo o no." (P1)</p> <p>"...la voy aplicando en el proceso para ver su evolución y su avance..." (P5)</p> <p>"...para ver si hay avances, si hay retrocesos, etcétera" (P6)</p>	

				<p>Calificar</p> <p>“Porque para los niños, sigue siendo importante la nota” “...en los colegios debemos tener cierta cantidad de notas...” (P2)</p> <p>“Para entregar un resultado digamos al avance que ellas están teniendo...” (P5)</p> <p>Rapidez</p> <p>“...me entrega datos más rápidos de lo que los niños están entregando... porque en estos momentos desarrollar una evaluación diagnóstica como que no me permitiría recabar mayor información” (P3)</p> <p>Lograr aprendizajes Toma de decisiones</p> <p>“yo evalúo tratando de verificar que los niños puedan aprender...” esto me va a servir para tomar decisiones, para tratar de potenciar lo que quedó cojito...” (P4)</p> <p>Base curricular Diversidad en aula</p> <p>“...la base de nosotros son las bases curriculares que trabajamos por el Ministerio... tengo que trabajar los 3 tipos de evaluación, porque tengo una diversidad de niños tremenda...” (P6)</p>	<p>“Porque para los niños, sigue siendo importante la nota” “...en los colegios debemos tener cierta cantidad de notas...” (P2)</p> <p>“Para entregar un resultado digamos al avance que ellas están teniendo...” (P5)</p> <p>“...me entrega datos más rápidos de lo que los niños están entregando... porque en estos momentos desarrollar una evaluación diagnóstica como que no me permitiría recabar mayor información” (P3)</p> <p>“yo evalúo tratando de verificar que los niños puedan aprender...” esto me va a servir para tomar decisiones, para tratar de potenciar lo que quedó cojito...” (P4)</p> <p>“...la base de nosotros son las bases curriculares que trabajamos por el Ministerio... tengo que trabajar los 3 tipos de evaluación, porque tengo una diversidad de niños tremenda...” (P6)</p>
		1.4. Agente evaluador	AE	<p>Heteroevaluación</p> <p>“La evalúo yo, a veces la unidad técnica...” (P1)</p> <p>“En este caso yo... en las pruebas como de colegio ahí interviene UTP en algunos casos o la evaluadora del colegio...pero en general durante el año soy yo” (P2)</p> <p>“En este momento sólo el profesor” (P3)</p> <p>“...no me sirve evaluar solo lo que yo veo sin que ello son capaces de autoevaluarse o poder evaluar a sus compañeros...” (P4)</p> <p>“En el proceso formativo, osea en el proceso cuando se trata de una evaluación sumativa ahí evalúo yo...” (P5)</p> <p>Autoevaluación no he trabajado, pero las otras sí, coevaluación y heteroevaluación” (P6)</p> <p>Autoevaluación</p> <p>“entonces yo les digo... en qué me equivoqué, entonces ellos mismos lo van anotando” (P1)</p>	<p>“La evalúo yo, a veces la unidad técnica...” (P1)</p> <p>“En este caso yo... en las pruebas como de colegio ahí interviene UTP en algunos casos o la evaluadora del colegio...pero en general durante el año soy yo” (P2)</p> <p>“En este momento sólo el profesor” (P3)</p> <p>“...no me sirve evaluar solo lo que yo veo sin que ello son capaces de autoevaluarse o poder evaluar a sus compañeros...” (P4)</p> <p>“En el proceso formativo, osea en el proceso cuando se trata de una evaluación sumativa ahí evalúo yo...” (P5)</p> <p>Autoevaluación no he trabajado, pero las otras sí, coevaluación y heteroevaluación” (P6)</p> <p>“entonces yo les digo... en qué me equivoqué, entonces ellos mismos lo van anotando” (P1)</p>

					<p>“...pero también ellos tienen la autoevaluación o la coevaluación entre sus pares... (P4)</p> <p>“en el proceso si ellas han tenido autoevaluación... las he hecho yo a ellas mismas completar estos indicadores, para ellas ver cuánto han trabajado, ellas lo completan y se autoevalúan”. (P5)</p> <p>“...pero también ellos tienen la autoevaluación o la coevaluación entre sus pares... (P4)</p> <p>Autoevaluación no he trabajado, pero las otras sí, coevaluación y heteroevaluación” (P6)</p>
		1.5. Fundamento	F	<p>Impreciso</p> <p>Falta de conciencia de autoevaluación</p> <p>Confusión concepto de evaluar con calificar</p> <p>Comprender la evaluación</p> <p>Verificar aprendizajes</p> <p>Tomar conciencia</p>	<p>“Siempre hay como 2 o 3 que siempre tienen el mayor puntaje...como que siempre ellos lo quieren como derribar” (P1)</p> <p>“...considero que son muy chicos...que no comprenden bien el tema de cómo evaluarse...” (P2)</p> <p>“Porque los niños no están acostumbrados a desarrollar coevaluación y autoevaluación... (P3)</p> <p>“La única que dejo de evaluar es la inicial, la diagnóstica es sin calificación.” (P2)</p> <p>“...por el miedo que involucra de que por ejemplo los niños hagan una autoevaluación y por la ética que tienen ellos desarrollada se aprovechen de la evaluación... se promedia con una nota final” (P3)</p> <p>“...eso te da pie, a que están comprendiendo en el fondo cuales son los parámetros que uno va evaluando, y ellos van entendiendo...” (P4)</p> <p>“Entonces te da pie a verificar si es que están comprendiendo lo que uno quiere que aprendan...” (P4)</p> <p>“...por otro lado se supone que yo voy viendo el proceso que ellas van teniendo” (P5)</p> <p>“Porque siento que de alguna forma ellas deben ser autocríticas con su trabajo... “</p> <p>“trabajar varios aspectos que son la honestidad, la honradez...”</p>

				Retroalimentación entre pares.	(P5) “ellos...se van viendo y van diciendo si te falta esto, no respetaste esto otro y así ellos van trabajando en conjunto...” “...en el fondo el que ellos se coevalúen o que entre ellos se den cuenta las falencias que ellos tienen”. (P4) “...creo que es una forma en que ellos también son capaces de ver los avances que tienen como pares... y hacer una retroalimentación en qué se equivocaron...” (P6)
2. Procedimiento de evaluación	PDE	2.1. Tipo de procedimiento	TP	Prueba	“...tenemos pruebas... (P1) “Pruebas” (P2) “los niños reciben el calendario de cuándo va a ser la prueba” (P3) “...también utilizo la prueba formal...” (P4) “Yo utilizo observación y pruebas” (P5) “Se trabajan los tres” (P6)
				Informe	“...tenemos informes, ellos hacen informes...” “a ellos les gusta las evaluaciones, también los informes... uno tiene que ir variando, no pueden ser siempre los mismos”. (P1) “Se trabajan los tres” (P6)
		2.2. Fundamento	F	Observación	“...bueno, la observación que también a veces lo hacemos, pero eso no requiere tanta pauta ni nada.” (P4) “Yo utilizo observación y pruebas” (P5) “Se trabajan los tres” (P6)
				Investigar Desarrollar comprensión lectora	“Que aprendan, no, el informe es para que ellos investiguen, y luego puedan explicar o hablar en cualquier momento relacionado con el tema...” (P1)

				<p>Confirmar logro</p> <p>Identificar equivocación Corrección más rápida</p> <p>Conocido por estudiantes</p> <p>Confusión con plan lector</p> <p>Comprobar comprensión</p> <p>Oportunidad de expresión</p> <p>Exigencia desde MINEDUC</p>	<p>"Para ver cómo va... si avanza o no... es importantísimo en la prueba." "Porque me permite más detalladamente darme cuenta en qué se equivocaron y por qué se equivocaron" (P1)</p> <p>"...porque así el estudiante por ejemplo en pregunta de desarrollo me puede expresar lo que entendió del texto... en el fondo me permite ver si el niño sabe redactar, si es que puede fundamentar su respuesta..." (P4)</p> <p>"Es que me permite más detalladamente darme cuenta en qué se equivocaron y por qué se equivocaron..." "...porque es más rápido para corregir, y de tener el resultado también... el informe demora mucho más y entonces requiere mayor tiempo... lo que menos tengo es tiempo" (P2)</p> <p>"...no entorpecer quizás alguna tensión que se puede generar en los niños..." (P3)</p> <p>"observación directa no porque que es lo que se pasa acá, los niños reciben en calendario de cuándo va a ser la prueba, los niños compran en libro...empiezan a leerlo en casa, pero es muy poco frecuente que se lea el libro, se lea en clases." (P3)</p> <p>"Lo utilizo porque voy observando clase a clase si ellas van comprendiendo..." (P5)</p> <p>"...porque en el fondo más allá que uno pueda tener un resultado en una prueba, uno esta todos los días viendo a las niñas...entonces hay que ir utilizando las dos cosas, para poder ser un poco equilibrado en ese sentido." (P5)</p> <p>"...que es lo que nos exige el Ministerio de Educación y porque hay que ir por etapas... (P6)</p>
3. Instrumentos de evaluación	IE	3.1. Tipo de instrumento	TP	Pruebas escritas	<p>"En todas las pruebas, en todas las evaluaciones se les coloca un trocito de lectura" "Lo que más les gustan, generalmente son las pruebas... a pesar que las pautas también son buenas... a mí me deja más conforme la prueba" (P1)</p>

				<p>Pruebas escritas PAC</p> <p>Guías de aprendizaje</p> <p>Disertación con pauta</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Pauta de evaluación</p> <p>Escala de apreciación numérica</p>	<p>"Pruebas, y bueno, también guías" (P2)</p> <p>"Una guía de aprendizaje y la prueba sumativa..." "Con una prueba sumativa y de final de unidad" (P3)</p> <p>"y también utilizo la prueba formal" (P4)</p> <p>"...utilizo la prueba escrita..." (P5)</p> <p>"y además las pruebas evaluadas que es como el fuerte...pruebas escritas." (P6)</p> <p>"En las pruebas PAC, que es al inicio y al final del año" (P2)</p> <p>"Puede ser una guía..." (P1)</p> <p>"Pruebas, y bueno, también guías" (P2)</p> <p>"Una guía de aprendizaje y la prueba sumativa" "Se ocupan guías de aprendizaje..." (P3)</p> <p>"La disertación va con pauta con rúbrica... y yo voy anotando sí habló bien, si se expresó bien." "Puede ser ... una disertación" (P1)</p> <p>"Puede ser... una lista de cotejo" (P1)</p> <p>"pero la comprensión lectora solamente la lista de cotejo" (P4)</p> <p>"Mira utilizo pauta de cotejo..." (P5)</p> <p>"Los niños manejan la pauta de cotejo..." (P6)</p> <p>"Ella semanalmente tiene una pauta más o menos unas cuatro lecturas..." (P2)</p> <p>"Ocupe una escala de apreciación numérica... ellos tuvieron que realizar un noticiero y lo tuvieron que exponer..." (P3)</p> <p>"Yo uso, escala de apreciación numérica por ejemplo para una comprensión de lectura breve..." (P4)</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>Prueba escrita tipo SIMCE</p> <p>Rúbrica</p>	<p>"la evaluación tipo Simce que la trabajamos durante el año..." (P4)</p> <p>"...depende de la actividad, también se puede utilizar una rúbrica" (P5)</p>
		3.2. Fundamento	F	<p>Diversificar instrumentos de evaluación</p> <p>Confusión con dominio lector y fluidez lectora</p> <p>Corrección más rápida</p> <p>Continuidad de trabajo</p> <p>Eliminar tensión</p> <p>Verificar aprendizaje</p> <p>Mejorar Comprensión lectora</p>	<p>"A ellos les gusta las evaluaciones, también los informes, sí, es que uno tiene que ir variando, no puede ser siempre los mismos" (P1)</p> <p>"...yo en la lectura le pido a la profesora de PIE que tome lectura porque tenemos apoyo de profesoras especialistas en sala... ella semanalmente tiene una pauta... y de ahí sacamos una nota también, es calificada la fluidez lectora" (P2)</p> <p>"...es más rápido de corregir, y de tener el resultado..." (P2)</p> <p>"Porque es lo que han estado haciendo y es para continuar con el proceso..." (P3)</p> <p>"...y no entorpecer quizás alguna tensión que se puede generar en los niños..." (P3)</p> <p>"eso me permite ver si el niño por ejemplo va comprendiendo ciertos ítems, y en qué rango para ir viendo qué es lo que tenemos que mejorar..." Me permite ver si es que el niño sabe redactar, si es que puede fundamentar su respuesta... me permite ver de distintas formas si el estudiante comprendió... (P4)</p> <p>"Porque voy viendo de acuerdo a ciertos indicadores que yo tengo...si ellas fueron capaces de comprender o no." (P5)</p> <p>"...con un fin claro de que es mejorar la comprensión lectora y que los niños se acerquen un poco más como a estos instrumentos, para que sea más fácil..." (P4)</p>

				Exigencia y evidencia	"Porque son los instrumentos estandarizados que se nos exige, con lo que yo puedo demostrar evidencia" (P6)
		3.3. Caracterización de instrumento evaluativo		Elaboración UTP	"Algunas sí son entregadas por UTP... para facilitar más el trabajo" (P1)
				Elaboración propia	"...uno busca el que más sirve, el que está de acuerdo con la lectura que está viendo...uno de repente también tiene que elaborarlo." (P1) "Sí, las elaboro yo, más que nada apoyo, algunas indicaciones que no van en las pruebas..." (P2) "Las elaboro yo" (P3) Yo elaboro los instrumentos de evaluación..." (P4) "En preguntas implícitas y explícitas, de acuerdo al texto, ahí utilizo distintas formas de poder...de que ellas sean capaces de extraer información." (P5) "Sí yo las elaboro..." (P6)
				Elaboración desde Ministerio de educación	"En las pruebas PAC, que es al inicio y al final del año" (P2) "y ese también es el que te da el MINEDUC, ese el que se aplica tres veces al año..." (P4)
				Revisión desde UTP	"Por UTP" (P3) "y acá lo revisa la evaluadora y ahí ve si es pertinente o no pertinente de acuerdo al nivel del estudiante" (P4) "... obviamente con la aprobación de UTP" (P6)
				Apoyo de Educadora Diferencial	"...y en conjunto con la profesora especialista de PIE" (P6)

4.4. Análisis documental y su relación con las entrevistas

Para identificar la estrategia de evaluación, procedimientos e instrumentos evaluativos que están explícitamente escritos en los documentos de cada docente participante a los que se tuvo acceso, se realiza un análisis de contenido en donde se elaboran matrices de análisis, por un lado la matriz de análisis de planificación e instrumentos de evaluación, para tener una visión global de cada sujeto , y por otro lado, una matriz de triangulación de datos, en donde se compara la información que entrega la entrevista y la planificación de las docentes.

4.4.1. Matriz de análisis de planificaciones de docentes

A partir de las planificaciones e instrumentos que facilitaron cinco profesoras (no se tuvo acceso al sexto establecimiento), se realiza un análisis documental presentado en el capítulo de resultados, luego se elabora la siguiente matriz de análisis, que da cuenta de las estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados por las participantes en esta investigación.

Tabla 16

Matriz de análisis de planificaciones de docentes.

Sujeto	Planificación	Documento: Planificación					Instrumentos de evaluación entregados
		Estrategia de evaluación			Procedimiento de evaluación	Instrumento de evaluación	
		Momento	Finalidad	Agente			
1	PAC 4	Procesual	Formativa	Autoevaluación	Renovado o auténtico	Organizador gráfico Diarios reflexivos	
		Final	Sumativa	Heteroevaluación	Prueba	Prueba escrita final periodo 4	Prueba escrita final periodo 4 Prueba escrita final de C.Lectora
2	Unidad 3	Procesual	Formativa	Heteroevaluación	Prueba	Prueba escrita	Prueba escrita de unidad
		Final	Sumativa		Renovado o auténtico	Guías de aprendizaje	
	Unidad 4	Procesual	Formativa	Autoevaluación	Renovado o auténtico	Organizador gráfico Diarios reflexivos	
		Final	Sumativa	Heteroevaluación	Prueba	Prueba escrita final periodo 4	Prueba escrita final periodo 4 Prueba escrita final

							de C.Lectora
3	PAC 4	Procesual	Formativa	Autoevaluación	Renovado o auténtico	Organizador gráfico Diarios reflexivos	
		Final	Sumativa	Heteroevaluación	Prueba	Prueba escrita final periodo 4	Prueba escrita final periodo 4 Prueba escrita final de C.Lectora Guía de aprendizaje del libro mensual (es igual a la prueba escrita) Prueba escrita del libro mensual Prueba escrita de unidad poemas.
4	Unidad 1	Procesual	Formativa Sumativa	Heteroevaluación	Renovado o auténtico	Guías de trabajos Guía de aprendizaje Organizador gráfico Cuestionario	
	Unidad 3	Inicial Procesual	Sumativa	Heteroevaluación	Prueba	Prueba escrita de textos narrativos Prueba escrita sobre	Prueba escrita de textos narrativos Prueba escrita

						lectura domiciliaria	sobre lectura domiciliaria
	Unidad 4	Procesual	Formativa Sumativa	Heteroevaluación	Renovado o auténtico	Organizadores gráficos Guía de aprendizaje	
					Prueba	Prueba escrita sobre lectura domiciliaria	Prueba escrita sobre lectura domiciliaria
5	No se tuvo acceso a la documentación.						
6	Unidad 3	Procesual	Sumativa	Heteroevaluación	Prueba	Prueba escrita sobre lectura domiciliaria	No se tuvo acceso al instrumento.
			Formativa		Renovado o auténtico	Guía de aprendizaje sobre lectura comprensiva	
			Final	Autoevaluación	Diario reflexivo (Conjunto de preguntas)		

A partir de la matriz de análisis de planificaciones, se puede observar que hay ciertas preferencias por evaluar el proceso y final de unidad, con intencionalidad formativa y sumativa respectivamente. La decisión tomada por las docentes de evaluar en el proceso permite realizar una valoración continua del proceso de aprendizaje, favoreciendo de esta forma la recogida de datos constante, lo que permite a la docente tomar decisiones sobre la marcha para el logro de aprendizajes (Casanova, 2007), y por ende, si se da de manera rigurosa, la evaluación procesual, puede permitir mejorar el proceso de enseñanza, es el momento en donde puede comprobar las necesidades que tienen los educandos, y determinar a la vez los elementos que han ido funcionando para poder potenciarlos y así fortalecer los aprendizajes. Por otro lado las docentes dan cuenta que evalúan con intención formativa, lo que puede presentar diversas ventajas que están en estrecha relación con el logro de aprendizajes, y en este caso, con el desarrollo de la comprensión lectora, situación que resultará eminentemente motivante para el estudiante, y que permitirá según Rosales (2009) una correlación entre los resultados de esta evaluación con la evaluación sumativa, y por tanto un final del proceso positivo. No obstante, la evaluación sumativa es de carácter selectivo, puesto que determina la posición del estudiante con respecto a su grupo de curso, calificándolo y situándolo en un nivel determinado, y esto puede provocar que los educandos se frustren al término del proceso en caso de no ser los resultados esperados por ellos; ante esto, es necesario que las profesoras se enfoquen en el proceso, y pongan atención a los requerimientos y apoyos que necesitan los estudiantes para lograr sus objetivos.

Por otro lado, no se evidencia en las planificaciones una evaluación inicial, que permita determinar la situación de partida de las personas que van a seguir su formación académica, la que puede aplicarse al inicio de una

unidad, periodo o año académico, esto quiere decir, que faltaría el conocimiento previo del estudiante, el que es necesario poseer y conocer, ya que así las docentes pueden modificar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje según la situación en la que se encuentre cada educando (Casanova, 2007).

Es relevante que las docentes consideren la evaluación con finalidad diagnóstica, puesto que se debe iniciar “el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p.27) para lograr los objetivos planteados, aceptando así la importancia de los conocimientos previos para la construcción de aprendizajes significativos, principio planteado por Ahumada (2001) bajo el enfoque constructivista.

La estrategia de evaluación (plan de evaluación) propuesta en las planificaciones, se observa convergencia en que la principal evaluadora es la docente, planteándose así la heteroevaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto significa que realiza un juicio valorativo “una persona sobre la otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento” (Casanova, 2007, p.89), siendo un acto relevante dentro de la enseñanza, donde se tiene la posibilidad de acceder a información sobre el aprendizaje de los estudiantes, y así conocer sus fortalezas para potenciarlas y/o debilidades para superarlas. Ahora bien, la heteroevaluación puede cumplir un rol fundamental dentro del plan evaluativo, sobre todo si tiene influencia desde un enfoque constructivista, en donde la evaluación auténtica tiene bases que permiten la construcción de aprendizajes significativos, por ejemplo el aporte de la evaluación dinámica, una mirada que facilita a los estudiantes aprender de “personas con experiencias que les proporcionan andamiajes para construir y producir significados” (Condemarín y Medina, 2001, p.43), teniendo una interacción social que estimula estos procesos. No obstante, la

dificultad que se podría dar es que se efectúe un enjuiciamiento equívoco, en un momento evolutivo delicado del educando, lo que podría tener como consecuencia en el estudiante un rechazo hacia la asignatura, el estudio o en gran medida hacia la sociedad.

En las planificaciones también se presenta una tendencia a incorporar actividades de autoevaluación, que según Casanova (2007), es conveniente introducir de manera habitual entre los estudiantes, usando distintos niveles de complejidad, dependiendo de la edad de ellos, para que así puedan ser capaces de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que les produce, y además dar la oportunidad a cada estudiante de “tomar decisiones a fin de optimizar sus aprendizajes futuros” (Bonvecchio y Maggioni, 2006, p.175).

Al considerar los procedimientos e instrumentos de evaluación que se proponen en las planificaciones para evaluar la comprensión lectora, se observa preferencia en el uso de procedimientos de prueba en donde las docentes utilizan pruebas escritas, las que evalúan la comprensión de textos en el término de unidad o en las lecturas domiciliarias propuestas por los establecimientos educacionales, por lo tanto, se evidencia una tendencia a medir productos, en lugar de los procesos que sigue el lector, este tipo de evaluación de la comprensión lectora tiende a utilizar un texto breve seguido de varias preguntas que guardan relación con él y que puede provocar una problemática para el logro de aprendizajes significativos. (Pérez, 2005). Además se requiere una transformación en el plan evaluativo ya que “las prácticas tradicionales de evaluación tienden a comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos” (Condemarín y Medina, 2000, p.15) evaluándolos al mismo tiempo y con el mismo instrumento a todos los estudiantes, sin considerar las

diferencias culturales y estilos cognitivos de cada uno, y en este caso, la prueba escrita cumple con estos indicadores.

Por otro lado, es importante que las pruebas escritas evalúen los diversos niveles de comprensión lectora durante toda su enseñanza básica, y así lograr evitar lo que expone Hirsch (2007) en su artículo, en donde se manifiesta que “las pruebas de lectura hacen que la brecha de comprensión parezca mucho mayor en cuarto grado, puesto que las pruebas usadas en los cursos inferiores están dirigidas a evaluar destrezas tempranas de lectura” (p.231) como por ejemplo la decodificación, en lugar de medir las diferencias de vocabulario entre los distintos estudiantes.

Por otro lado, se evidencia la búsqueda de diversas “formas para la evaluación de aprendizaje significativo” (Ahumada, 2001, p.28), ya que se puede observar la incorporación de procedimientos renovados o auténticos, elaborando organizadores gráficos, respondiendo a guías de aprendizaje o cuestionario, lo que da cuenta de una tendencia a utilizar instrumentos evaluativos que están dentro de un enfoque constructivista. Esto evidencia un cambio de mentalidad en las docentes con respecto a la evaluación de la comprensión lectora, ya que comienza a darle un rol activo al estudiante dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje y de su propia evaluación, permitiendo así la construcción de aprendizajes significados, logrando “un proceso evaluativo personalizado y variado, que pretende ser consustancial e inherente al proceso de aprender” (Ahumada 2001, p 36) intentando dar mayor relevancia a los procesos y la oportunidad de desarrollar habilidades metacognitivas a través del uso de diario reflexivo, en donde los estudiantes reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje, que puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular (Ruay, Jara y López, 2013), creándose así una instancia de autoevaluación o diálogo permanente consigo mismo (Condemarín y Medina, 2011). Sin embargo, es

necesario ir incorporando otros instrumentos para evaluar la comprensión lectora, por ejemplo la rúbrica, que se recomienda utilizar para evaluar la construcción de significados de los estudiantes a través de la lectura y escritura (Cooper, 1997; citado en Condemarín y Medina, 2011).

La evaluación de la lectura comprensiva requiere un análisis enfocado en cómo el estudiante va ejecutando diversas tareas que están relacionadas con la información que entrega el texto; actividades que dependen de distintos factores, tales como el contenido del texto, su estructura y el lenguaje empleado: “La adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada”. (Pérez, 2005, p.130), es por esto necesario incorporar dentro de los procedimientos evaluativos la observación, ya que de esta manera la evaluación sería “parte integral y natural del aprendizaje” (Condemarín y Medina, 2011, pp.12 y 13), en donde se estarían ofreciendo oportunidades “para utilizar las reales actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones” (Condemarín y Medina, 2000, p.15), ofreciendo así una variedad de procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes desde un enfoque auténtico.

Para finalizar el análisis es relevante mencionar que los instrumentos evaluativos que facilitaron las docentes para esta investigación son sólo pruebas escritas, situación que se contrapone con los instrumentos explicitados en las planificaciones, esto da cuenta que las profesoras consideran principalmente como medio real y tangible para evaluar la comprensión lectora el procedimiento de prueba y no los renovados o auténticos.

4.4.2. Matriz de triangulación de datos

El siguiente análisis permite establecer un paralelo entre la información entregada por las diferentes profesionales; por ello, se consideró necesario realizar una comparación de acuerdo a las fuentes e instrumentos de recolección de información por cada docente.

Tabla 17

Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P1

Categorías	Planificación	Entrevista	Triangulación
Estrategia de evaluación	Momentos de evaluación: Procesual Final	Momentos de evaluación: Inicial Procesual Final	Se evidencia en la planificación una evaluación durante el proceso y al final, en cambio en la entrevista la docente da cuenta que evalúa al inicio de unidad, por tanto existe divergencia parcial entre sus respuesta con respecto al momento de evaluación.
	Finalidad de evaluación : Formativa Sumativa.	Finalidad de evaluación: Diagnóstica Formativa Sumativa. - Confusión con dominio lector	Considerando la finalidad de evaluación, presenta divergencia parcial entre sus respuesta, ya que en la entrevista incorpora la evaluación diagnóstica y además se evidencia una confusión con la evaluación del dominio lector.
	Agente evaluador Heteroevaluación Autoevaluación	Agente evaluador Heteroevaluación Autoevaluación	Tanto en la planificación como en la entrevista se muestra coincidencia en el agente evaluador,

			realizándose heteroevaluación y autoevaluación,
Procedimiento	Renovados o auténticos Prueba	Prueba Informes	Se puede observar diferencias en sus respuestas, presentando en la planificación procedimientos renovados o auténticos, situación que no se evidencia en su entrevista, situación similar con los informes, ya que da cuenta en la entrevista de su uso, pero en la planificación no se presenta, no obstante, existe coincidencia en el uso de pruebas como procedimiento de evaluación.
Instrumento de evaluación	Organizador gráfico Diario reflexivo Prueba escrita	Prueba escrita Guía de aprendizaje Disertación con pauta Lista de cotejo	Con respecto a los instrumentos evaluativos, existe divergencia parcial en sus respuestas, ya que en la planificación se expone el uso de organizador gráfico y diario reflexivo, situación diferente en la entrevista, debido que expresa el uso de guía de aprendizaje, disertación con pauta y lista de cotejo, sin embargo coincide en la utilización de prueba escrita.

Tabla 18

Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P2

Categorías	Planificación	Entrevista	Triangulación
Estrategia de evaluación	Momentos de evaluación: Procesual Final	Momentos de evaluación: Inicial Procesual Final	Se evidencia en la planificación una evaluación durante el proceso y al final, en cambio en la entrevista la docente da cuenta que evalúa al inicio de unidad, por tanto existe divergencia parcial entre sus respuesta con respecto al momento de evaluación. Considerando la finalidad de evaluación, presenta discrepancia parcial entre la información proporcionada, ya que en la entrevista menciona el uso de evaluación formativa y sumativa, en cambio en la entrevista se evidencia la utilización de evaluación diagnóstica y no formativa. Tanto en la planificación como en la entrevista se muestra coincidencia en que la profesora evalúa (heteroevaluación), no obstante, en la planificación se observa además la
	Finalidad de evaluación: Formativa Sumativa	Finalidad de evaluación: Diagnóstica Sumativa.	
	Agente evaluador Heteroevaluación Autoevaluación	Agente evaluador Heteroevaluación	

			autoevaluación.
Procedimiento	Renovados o auténticos Prueba	Prueba	Se puede observar diferencias en sus respuestas, presentando en la planificación procedimientos renovados o auténticos, situación que no se evidencia en su entrevista, sin embargo existe convergencia en el uso de pruebas como procedimiento de evaluación.
Instrumento de evaluación	Prueba escrita Guía de aprendizaje Organizador gráfico Diario reflexivo	Prueba escrita Prueba PAC Guía de aprendizaje Pauta de evaluación	Con respecto a los instrumentos evaluativos, existe divergencia parcial en sus respuestas, ya que en la planificación se expone el uso de organizador gráfico y diario reflexivo, situación diferente en la entrevista, debido que expresa el uso de Prueba PAC, y pauta de evaluación, no obstante, coincide el discurso en la utilización de prueba escrita.

Tabla 19

Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P3

Categorías	Planificación	Entrevista	Triangulación
Estrategia de evaluación	Momentos de evaluación: Procesual Final	Momentos de evaluación: Procesual Final	Tanto en la planificación como en la entrevista se manifiesta la utilización de evaluación procesual y final.
	Finalidad de evaluación: Formativa Sumativa.	Finalidad de evaluación: Sumativa.	Considerando la finalidad de evaluación, se presenta discrepancia parcial entre la información, ya que se evidencia en la planificación la finalidad formativa y sumativa, en cambio en el discurso de la docente sólo explicita la finalidad sumativa.
	Agente evaluador Heteroevaluación Autoevaluación	Agente evaluador Heteroevaluación	Tanto en la planificación como en la entrevista se muestra coincidencia en que la profesora evalúa (heteroevaluación), sin embargo, en la planificación se observa además la autoevaluación.
Procedimiento	Renovados o auténticos Prueba	Prueba	Se puede observar diferencias en sus respuestas, presentando en la planificación procedimientos renovados o auténticos, situación que no se evidencia en su entrevista, sin embargo existe convergencia en el

			uso de pruebas como procedimiento de evaluación.
Instrumento de evaluación	Organizador gráfico Diario reflexivo Prueba escrita	Prueba escrita Guía de aprendizaje Escala de apreciación numérica	Con respecto a la selección de instrumentos para evaluar la comprensión lectora, se evidencia convergencia parcial en éstos, ya que en la planificación se expone el uso de organizador gráfico y diario reflexivo, situación diferente en la entrevista, debido que expresa el uso de guía de aprendizaje y escala de apreciación numérica, no obstante, coincide el discurso en la utilización de prueba escrita.

Tabla 20

Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P4

Categorías	Planificación	Entrevista	Triangulación
Estrategia de evaluación	Momentos de evaluación: Inicial Procesual	Momentos de evaluación: Procesual Final	Tanto en la planificación como en la entrevista se manifiesta la utilización de evaluación procesual y final.
	Finalidad de evaluación: Formativa Sumativa.	Finalidad de evaluación: Diagnóstica Formativa Sumativa.	Considerando la finalidad de evaluación, se presenta discrepancia parcial entre la información, ya que se

	Agente evaluador Heteroevaluación	Agente evaluador Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación	evidencia en la planificación la finalidad formativa y sumativa, en cambio en el discurso de la docente sólo explicita la finalidad sumativa. Tanto en la planificación como en la entrevista se muestra coincidencia en que la profesora evalúa (heteroevaluación), sin embargo, en la planificación se observa además la autoevaluación.
Procedimiento	Renovados o auténticos Prueba	Prueba	Se puede observar diferencias en sus respuestas, presentando en la planificación procedimientos renovados o auténticos, situación que no se evidencia en su entrevista, sin embargo existe convergencia en el uso de pruebas como procedimiento de evaluación.
Instrumento de evaluación	Guía de trabajos Guía de aprendizajes Organizador gráfico Prueba escrita	Prueba escrita Lista de cotejo Escala de apreciación numérica Prueba escrita tipo SIMCE	Con respecto a la selección de instrumentos para evaluar la comprensión lectora, se evidencia convergencia parcial en éstos, ya que en la planificación se expone el uso de guía de trabajo, guía de aprendizaje y

			organizador gráfico, situación diferente en la entrevista, debido a que expresa el uso de lista de cotejo, escala de apreciación numérica. No obstante, coincide el discurso en la utilización de prueba escrita y además manifiesta en la entrevista el uso de prueba escrita tipo SIMCE.
--	--	--	--

Tabla 21

Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P 5

Categorías	Planificación	Entrevista	Triangulación
Estrategia de evaluación		Momentos de evaluación procesual y final	No se pudo realizar comparación, ya que no se tuvo acceso a la documentación.
		Finalidad de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.	
		Agente evaluador heteroevaluación autoevaluación	
Procedimiento		Prueba Observación	
Instrumento de evaluación		Prueba escrita, lista de cotejo	

Tabla 22

Comparación de categoría según fuentes y métodos de recolección P6

Categorías	Planificación	Entrevista	Triangulación
Estrategia de evaluación	Momentos de evaluación: Procesual Final	Momentos de evaluación: Inicial Procesual Final	Tanto en la planificación como en la entrevista se manifiesta la utilización de evaluación procesual y final, no obstante, en la entrevista se menciona que se evalúa al inicio del proceso, situación que no se evidencia en la planificación.
	Finalidad de evaluación: Formativa Sumativa.	Finalidad de evaluación: Diagnóstica Formativa Sumativa	Considerando la finalidad de evaluación, se presenta convergencia parcial en la información entregada, ya que se evidencia en ambas la evaluación formativa y sumativa, pero en la entrevista la profesora expone que usa evaluación diagnóstica, situación evaluativa que no se observa en el análisis documental.
	Agente evaluador Heteroevaluación Autoevaluación	Agente evaluador Heteroevaluación Coevaluación	Tanto en la planificación como en la entrevista se muestra coincidencia en que la profesora evalúa (heteroevaluación), sin embargo, en la

			planificación se observa la autoevaluación en actividades, pero en el discurso de la entrevista no se menciona que el estudiante se evalúe a sí mismo, sólo se expone que entre pares se evalúan (Coevaluación).
Procedimiento	Renovados o auténticos Prueba	Prueba Informe Observación	Se observa que tanto en la planificación como en la entrevista se expone la prueba como procedimiento evaluativo, sin embargo en la planificación se observa el uso de procedimientos renovados o auténticos, en cambio en se expresa en la entrevista que además se utiliza el informe y la observación como procedimiento para evaluar la comprensión lectora.
Instrumento de evaluación	Diario reflexivo Guía de aprendizaje Prueba escrita	Prueba escrita Lista de cotejo	Con respecto a la selección de instrumentos para evaluar la comprensión lectora, se evidencia convergencia parcial en éstos, ya que en la planificación se expone el uso de diario reflexivo y guía de aprendizaje, situación

			diferente en la entrevista, debido que expresa el uso de lista de cotejo, no obstante, coincide el discurso en la utilización de prueba escrita.
--	--	--	--

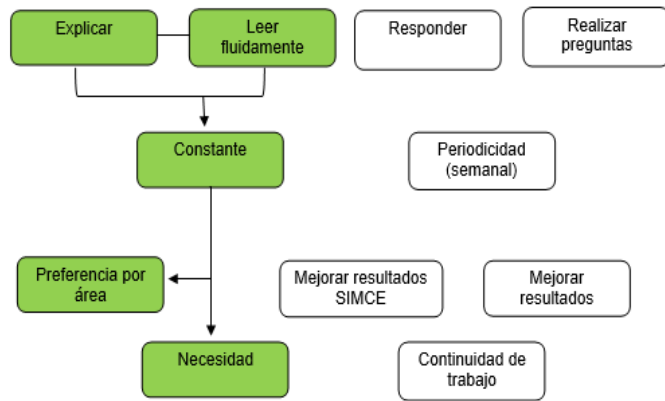
4.5. Perfiles evaluativos

Luego de realizar en el capítulo de resultados el análisis de contenido de las entrevistas a través de las matrices de análisis de contenido por participante y por categoría-objetivo, se presenta en este apartado una visión global de cada docente, mediante organizadores gráficos que evidencian un perfil del profesional relacionado con el enfoque evaluativo al que apunta su discurso. Por otro lado, se entrega un análisis por categoría, en donde se profundiza en la interpretación de la información recopilada a través de las entrevistas.

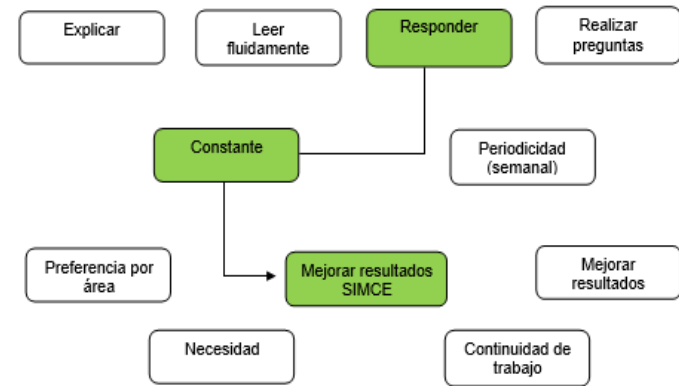
4.5.1. Organizadores gráficos por categoría

Para profundizar en el análisis de los resultados alcanzados, se confeccionaron organizadores gráficos según categorías, en donde se contrarrestaba la información entregada por cada profesora, llevando finalmente a la elaboración de un tipo de perfil evaluativo de cada docente participante.

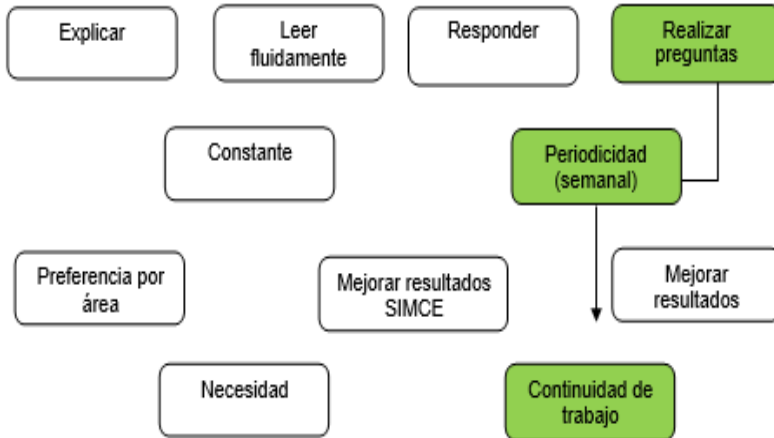
4.5.1.1. Perfil docente - Conceptualización comprensión lectora



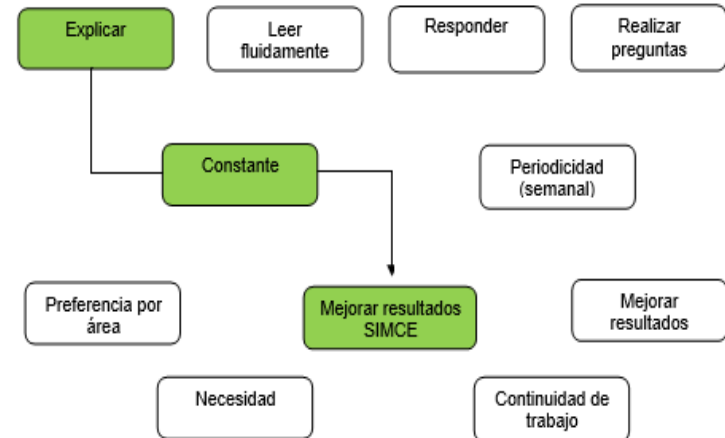
P1



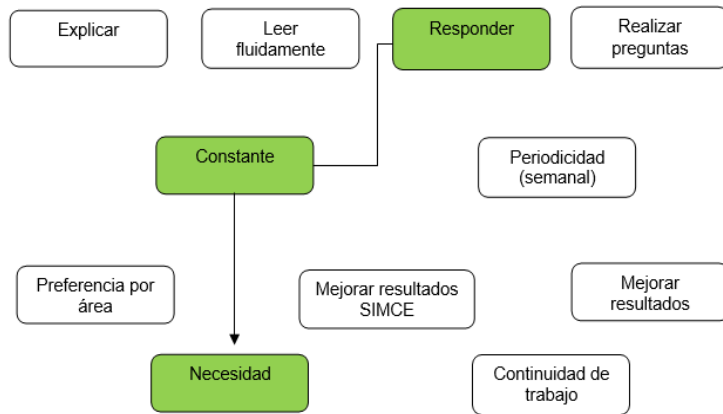
P2



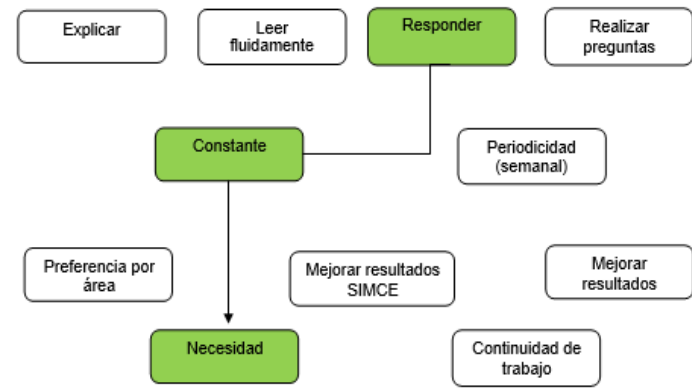
P3



P4



P 5



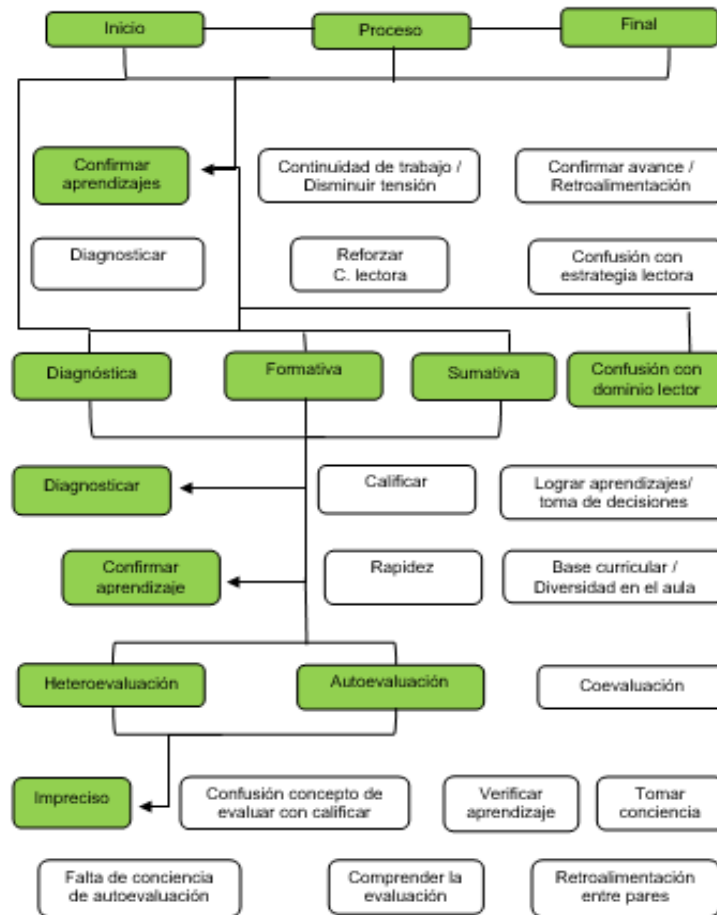
P 6

La comprensión lectora es conceptualizada por todas las docentes como un producto, a partir de respuestas y explicaciones que entregan los estudiantes. P1 expresa que los estudiantes comprenden lo que leen cuando explican con sus propias palabras lo que entendieron del texto, además menciona que esto también tiene relación con la lectura fluida, estableciendo una equivalencia con el dominio lector. Por su parte, P2 señala que los estudiantes cuando son capaces de responder correctamente a las preguntas planteadas sobre el texto dan cuenta de la comprensión de éste. El P3 expresa que los estudiantes comprenden cuando son capaces de elaborar preguntas después de haber realizado la lectura del texto. Por otro lado, P4 expresa que los estudiantes comprenden lo que leen cuando explican con sus propias palabras lo que entendieron del texto. Finalmente P5 y P6, al igual que P2, manifiesta que los estudiantes comprenden cuando son capaces de responder correctamente a las preguntas planteadas sobre el texto.

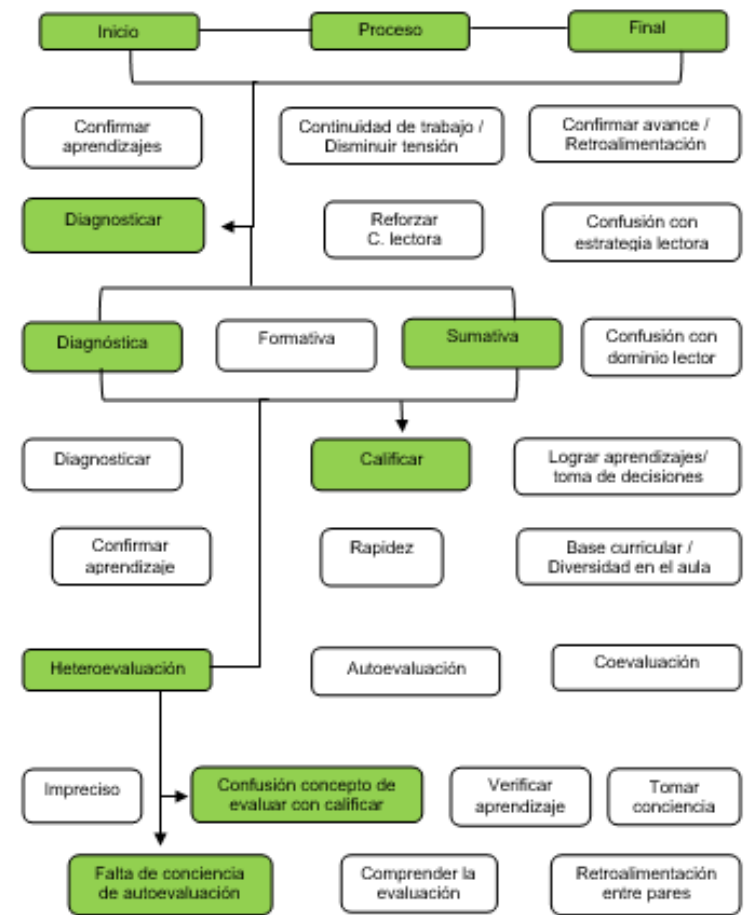
En cuanto a la dedicación temporal a la actividad lectora, hay coincidencia en que se debe realizar una lectura comprensiva constante en las clases de lenguaje. P1 funda esta decisión por su preferencia hacia el área de lenguaje y además por la necesidad que tienen los niños de hablar bien y de explicarse de buena forma. En cambio, P2 opta por una actividad lectora constante, debido a los bajos resultados obtenidos en el SIMCE, por lo tanto, considera necesario enfocar su trabajo en mejorar dichos resultados. P4, al igual que P2, toma la decisión de realizar lectura diaria debido a los bajos resultados obtenidos en el SIMCE, considerando como meta el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Por otro lado, P5 fundamenta su decisión de actividad lectora diaria, ya que piensa que es una necesidad de sus estudiantes y que al abordarla, ellos podrán desarrollarse en otras áreas. La docente P4 desarrolla la lectura comprensiva en tres clases de cuatro que tiene en la semana, funda esta decisión de la misma

manera que P5. Por otro lado, P3 expone que la actividad comprensiva la realiza con periodicidad, traduciéndose a poco de tiempo de dedicación semanal, esto debido a que mantiene el trabajo realizado por la anterior profesora, en donde los estudiantes ya vienen con un ritmo de trabajo definido.

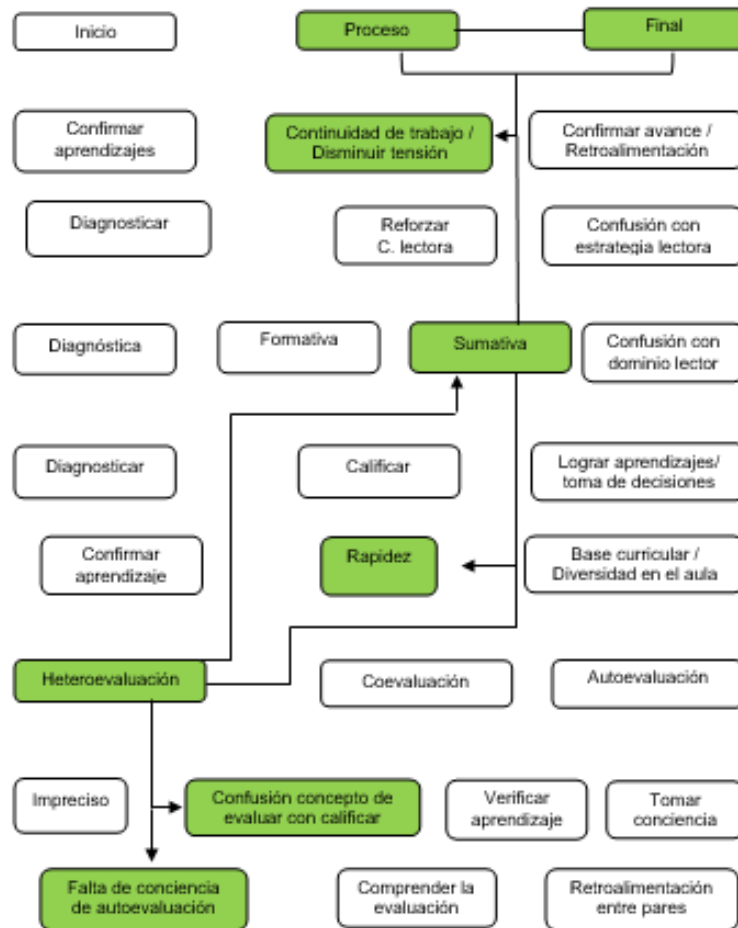
4.5.1.2. Perfil docente - Estrategia de evaluación (Plan de evaluación)



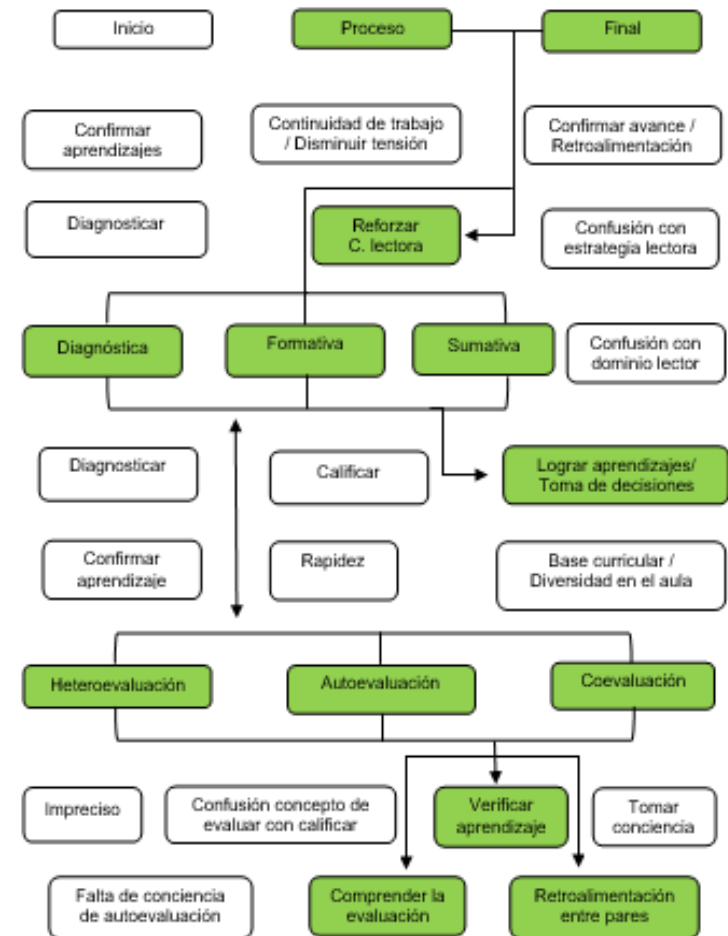
P1



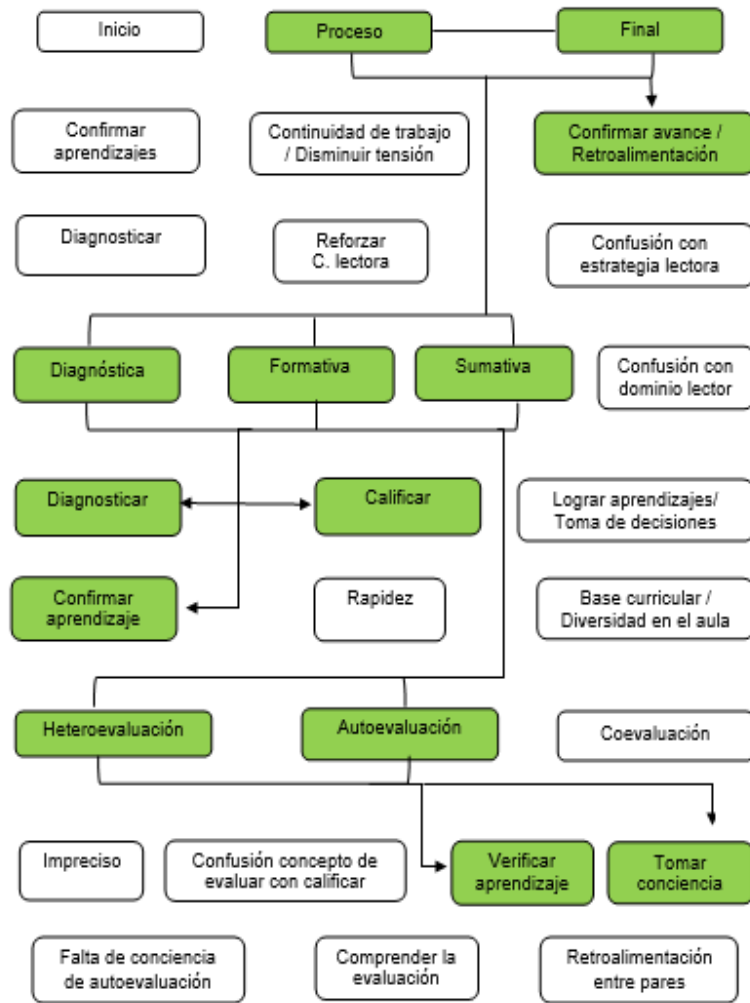
P2



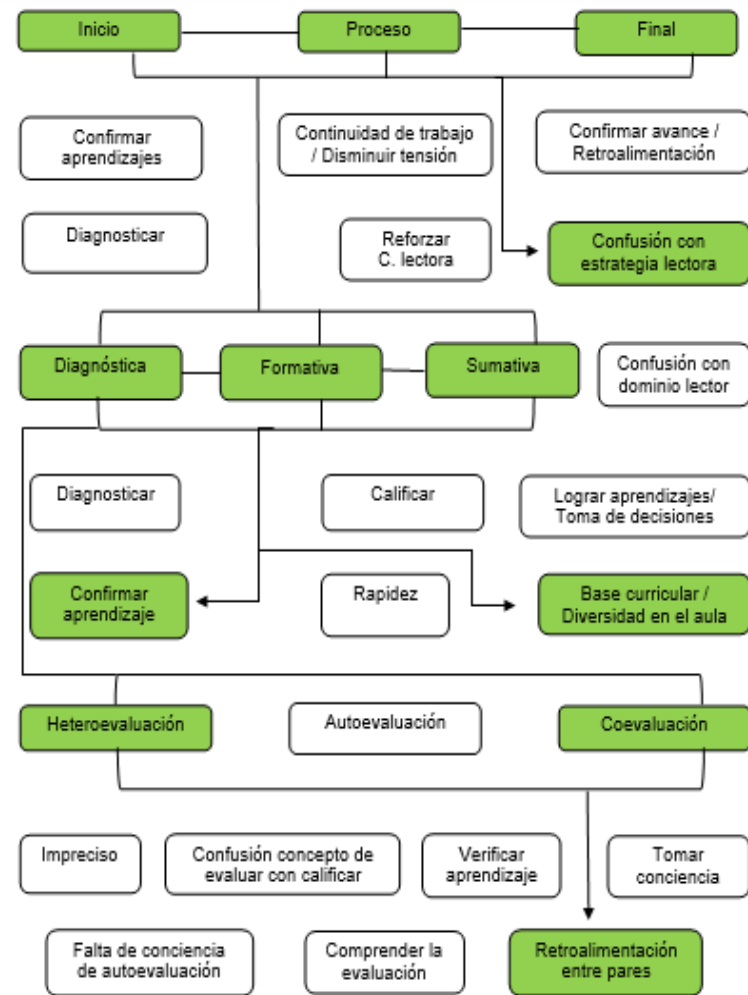
P 3



P 4



P 5



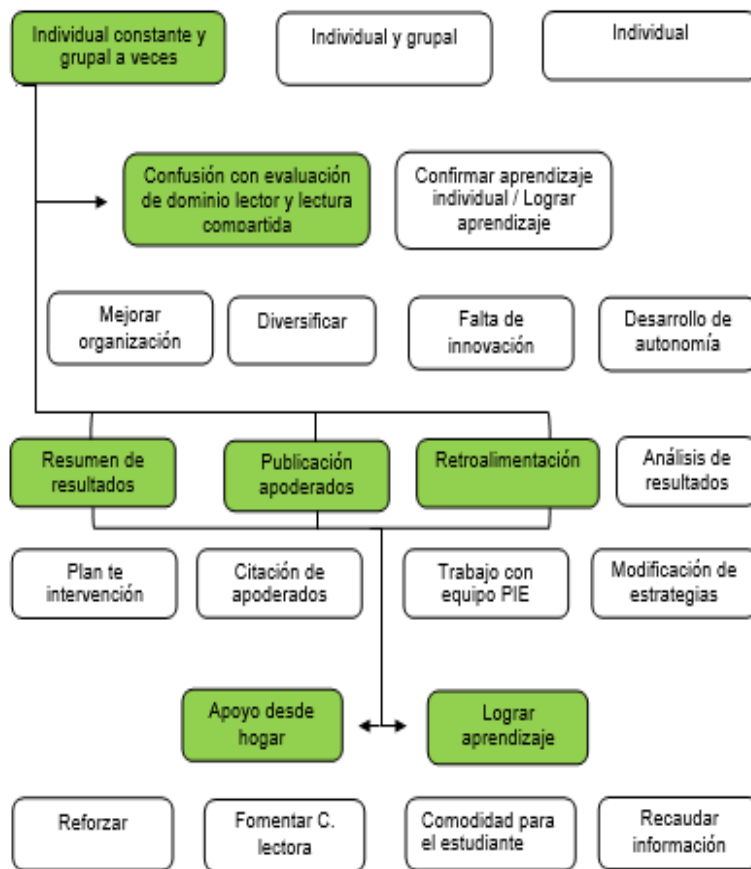
P 6

La estrategia de evaluación planteada por las docentes, parte desde un enfoque tradicional que transita a un enfoque constructivista, en donde se manifiestan claramente ciertos aspectos que son promovidos desde la evaluación auténtica. P1 da cuenta que evalúa en todo momento (inicio, proceso y final), para así determinar y confirmar si el estudiante entendió lo que leyó, siendo su finalidad diagnóstica, formativa y sumativa; porque así tiene oportunidad de diagnosticar cuáles son las condiciones en que se encuentra el estudiante y confirmar si comprende; por otro lado da cuenta de cierta confusión con el dominio lector, ya que menciona que se realiza un diagnóstico sobre las cantidades de lecturas que realiza el estudiante. Con respecto al agente evaluador, incorpora tanto la heteroevaluación como la autoevaluación, pero no presenta un argumento concreto que fundamente el por qué toma tal decisión, es más bien imprecisa su respuesta. P2 expone que evalúa en todo momento (inicio, proceso y final), y se enfoca su argumento en el diagnóstico que realiza al inicio para ver en qué condiciones se encuentran sus estudiantes; por lo tanto, su finalidad es diagnóstica; por otro lado, evalúa de forma sumativa, basándose esta decisión en que es de interés la calificación para el estudiante y que además el colegio exige tener una cierta cantidad de notas; siendo así solo ella la agente evaluadora, justificando que los estudiantes no son capaces de autoevaluarse ya que no comprenden cómo hacerlos por ser muy pequeños, de esta manera da cuenta de una conceptualización de evaluación centrada en la calificación, en donde no se aplica evaluación formativa. Por su parte, P3 manifiesta que evalúa en el proceso porque siente que así disminuye la tensión de los estudiantes, ya que de esta manera las evaluaciones están más distantes una de otra, y por otro lado evalúa al final, esto debido a que continua con el ritmo trabajo que tenía la profesora anterior, utilizando así una finalidad evaluativa sumativa, tomando esta decisión por la rapidez del acceso a los

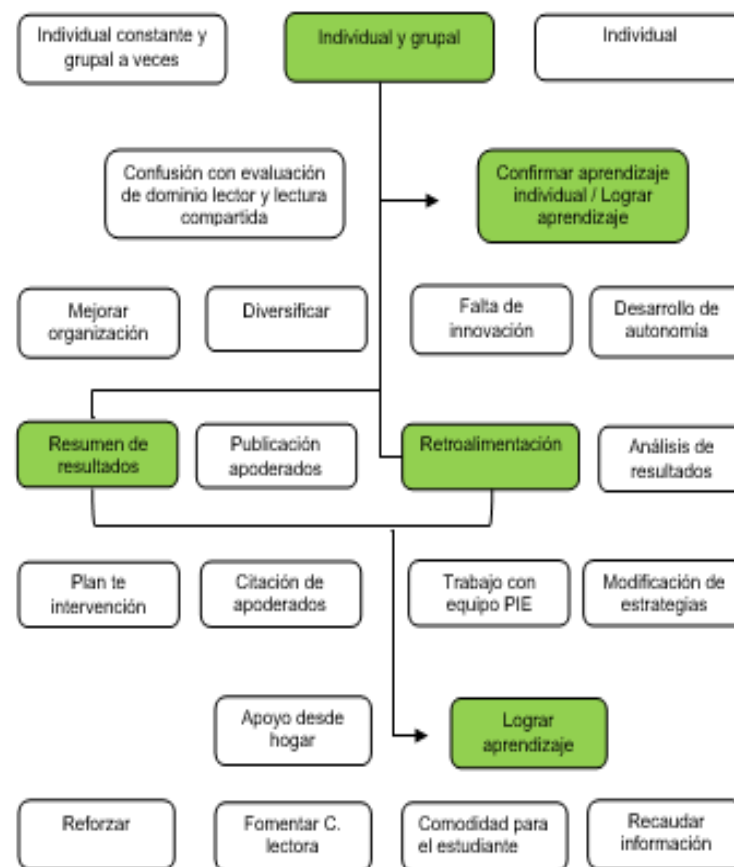
resultados obtenidos, dejando de lado la posibilidad que en el proceso se realice una evaluación con intencionalidad formativa que permita detectar dificultades que puedan ser abordados antes del término del proceso; ahora bien, en relación al agente evaluador, la docente sólo aplica heteroevaluación, siendo ella la única que evalúa la actividad comprensiva, fundamenta esta decisión exponiendo que los estudiantes no están acostumbrados a realizar coevaluación y autoevaluación. Por otro lado, da cuenta que su concepto de evaluación la relaciona, al igual que P2, sólo con calificación y no con un proceso en donde el estudiante se vaya dando cuenta sobre sus avances o dificultades. P4 señala que evalúa en el proceso y al final, porque siente que así puede ir reforzando la comprensión lectora, y su intencionalidad evaluativa es diagnóstica, formativa y sumativa; toma esta decisión para lograr aprendizajes y tomar decisiones en mejora de éstos. Ante lo expuesto, se presenta cierta divergencia entre el momento y la finalidad evaluativa, ya que se puede observar que la docente manifiesta que realiza evaluación diagnóstica, pero no da cuenta en su entrevista que evalúa al inicio del proceso; a diferencia del proceso y final, que concuerdan con la finalidad expuesta. Además menciona la P4 que realiza tanto heteroevaluación, autoevaluación, como coevaluación, ya que le permite verificar el logro de los aprendizajes, los estudiantes pueden comprender los aspectos que se evalúan y además permite facilitar una retroalimentación entre pares, respectivamente. Por su parte, P5 concuerda con P4, ya que evalúa durante el proceso y al final, debido a que permite confirmar el avance de los estudiantes y retroalimentarlos oportunamente. La finalidad de sus prácticas evaluativas tienen intención diagnóstica para ver cuál es el estado de los estudiantes con respecto a sus aprendizajes; además formativa, porque así puede ir confirmando sus aprendizajes y su evolución; y finalmente sumativa para ser calificado el resultado del avance. Con respecto al agente evaluador, por un lado evalúa ella para verificar aprendizajes obtenidos por el estudiantado, y por otro lado, los estudiantes para que así

tomen conciencia de su desempeño. P6 manifiesta que para evaluar la actividad comprensiva considera el inicio, el proceso y final, al igual que P1 y P2, sin embargo su justificación presenta una confusión aludiendo los momentos a las estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura). No obstante, a finalidad evaluativa que menciona se relaciona con todo momento, siendo ésta, diagnóstica, formativa y sumativa; P6 expone que toma esta decisión porque las bases curriculares le indican que tienen que evaluarse con las tres finalidades, por otro lado, menciona que es necesario por la diversidad existente en el aula y para confirmar avances y/o retrocesos con respecto a los aprendizajes. A partir de lo expuesto anteriormente, se observa convergencia entre el momento de evaluación y su finalidad, permitiendo realizar una evaluación diagnóstica al inicio, una formativa enfocada en los avances durante el proceso y calificando el final del proceso, para dar cuenta a través de un resultado numérico, nota exigida por el Ministerio de educación, cuáles son los aprendizajes desarrollados en el área de la comprensión lectora. La docente participante, efectúa heteroevaluación y coevaluación, fundamentando que permite una retroalimentación entre pares.

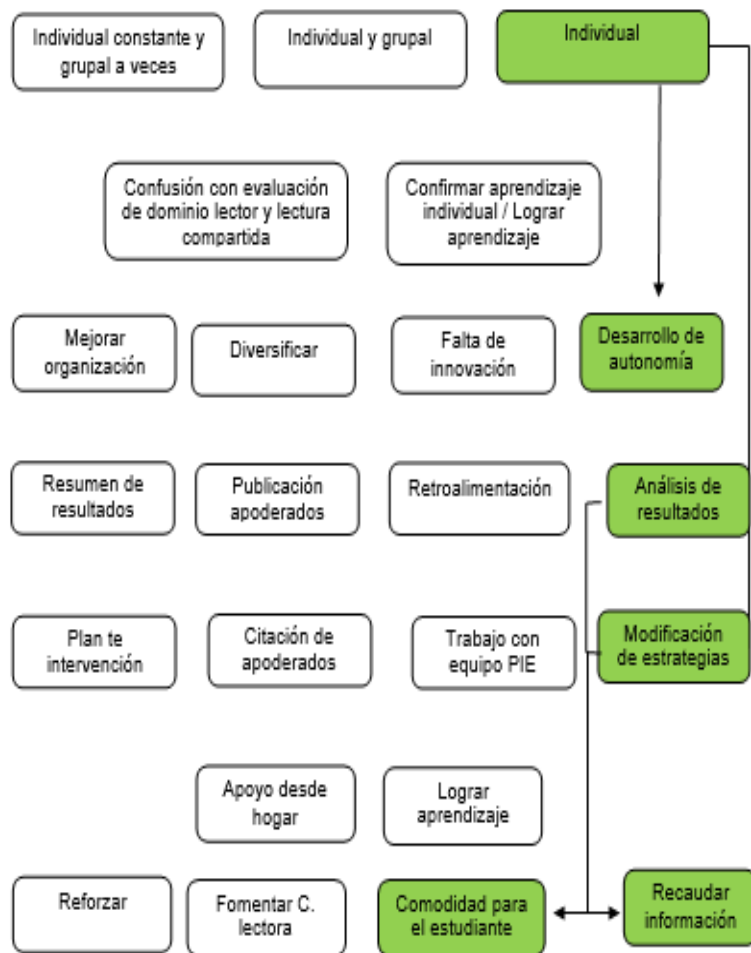
4.5.1.3. Perfil docente – Conceptualización de evaluación y resultados obtenidos



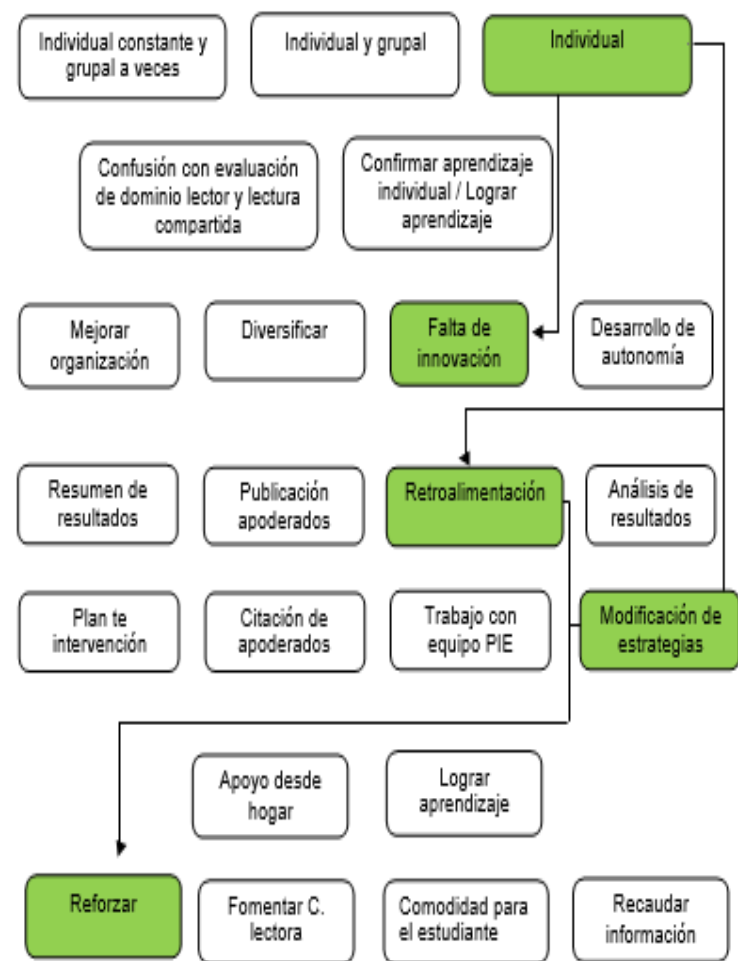
P 1



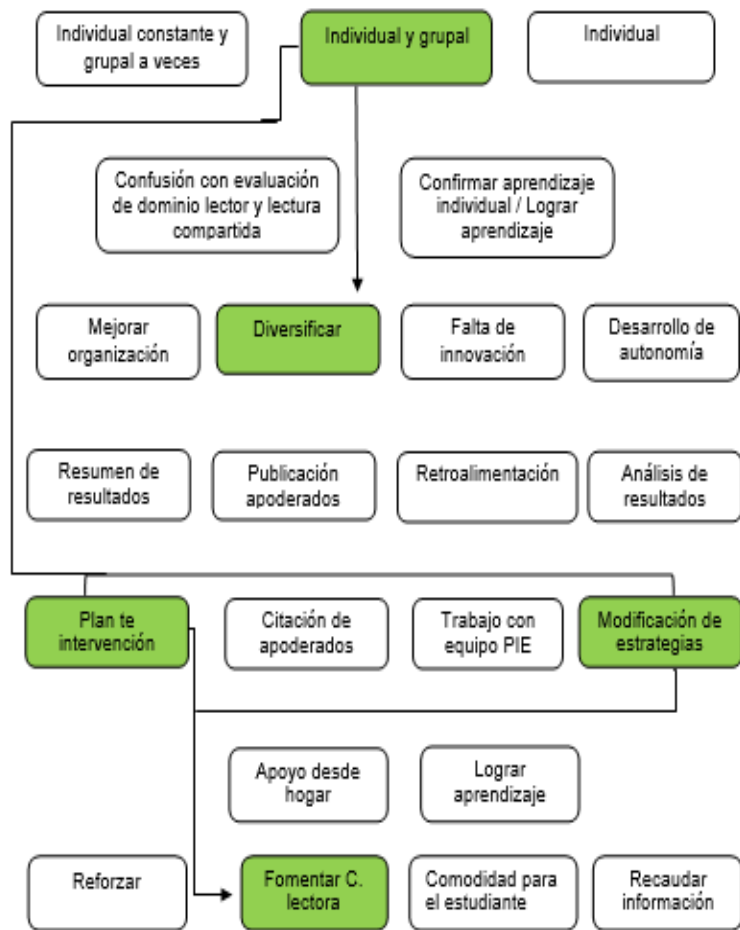
P 2



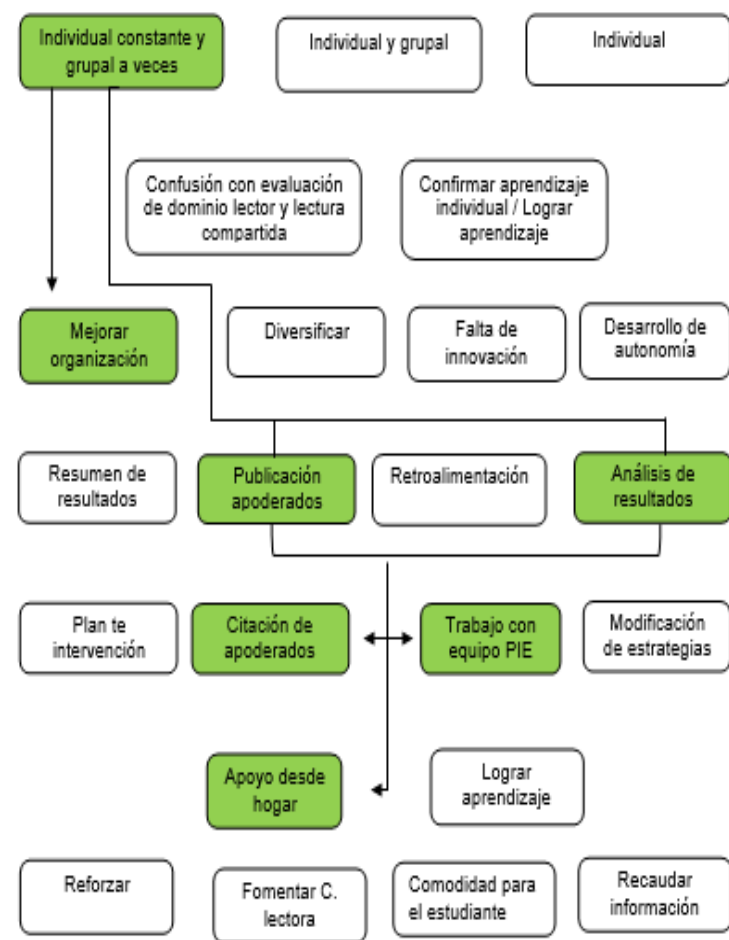
P 3



P 4



P 5

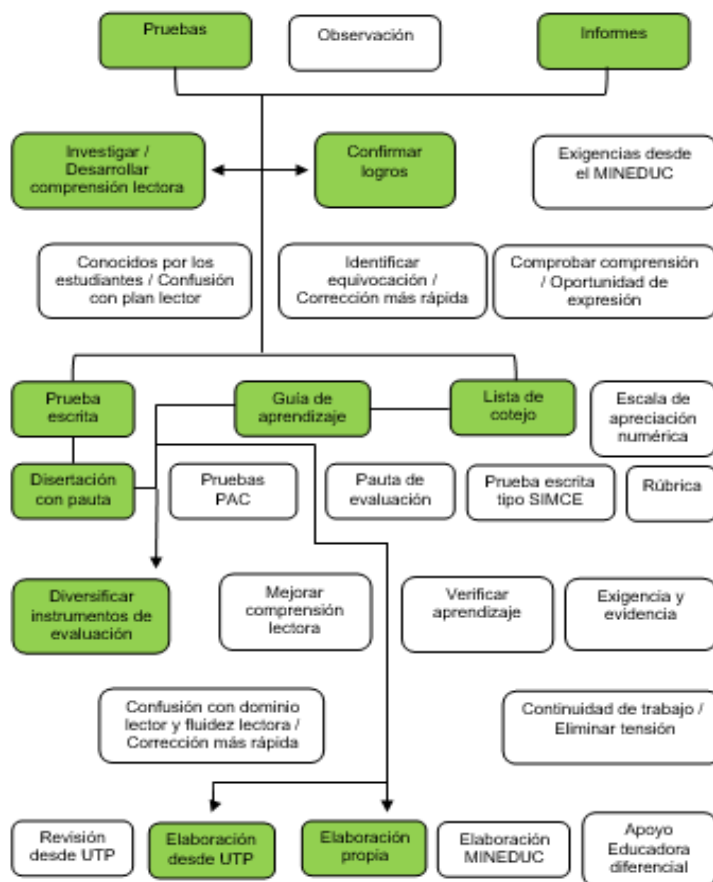


P 6

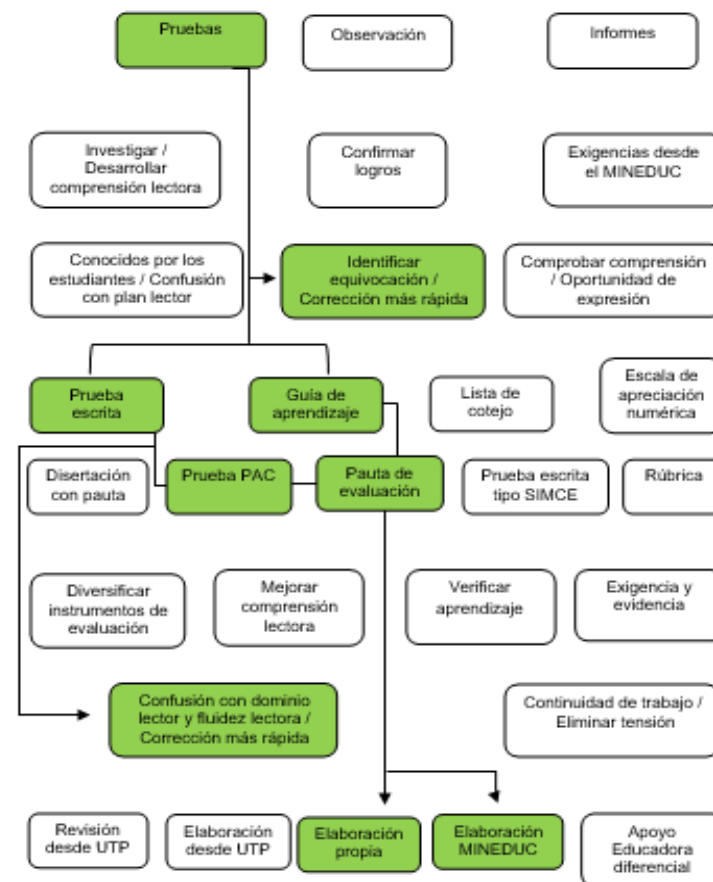
La evaluación de la comprensión lectora es vista principalmente por las docentes como una instancia individual, sin embargo, en algunos casos se manifiesta la necesidad de evaluarla de manera grupal. Además dan cuenta las participantes que con los resultados obtenidos en las evaluaciones, realizan un análisis que conlleva una variedad de acciones. Por su parte, P1 manifiesta que evalúa de manera individual, y en ocasiones grupal, dando un argumento confuso sobre su decisión, refiriéndose al dominio lector y a la lectura compartida que realiza durante la clase. Ella menciona que realiza un resumen de resultados para ser entregado en la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y en el consejo de profesores; y los publica en reunión de apoderados, explicándoles los aspectos que no han superado los estudiantes, para así recibir un apoyo constante desde el hogar, y por tanto, superar sus dificultades; y también retroalimenta a sus estudiantes, indicándoles donde están sus falencias y en qué se han equivocado, para que se vayan dando cuenta de sus procesos y así lograr aprendizajes reales. P2 expone que evalúa individualmente, porque así puede confirmar el aprendizaje de cada estudiante; por otro lado, realiza evaluación grupal, ya que así logra aprendizajes, esto debido a que comprenden mucho mejor cuando su compañero les enseña; y con los resultados obtenidos en las evaluaciones, la docente, al igual que P1, efectúa resumen de resultados para UTP que es presentado en el consejo de profesores; además retroalimenta a sus estudiantes, enfocándose en las preguntas menos logradas. P3 señala que aplica una evaluación de comprensión lectora individual, esto es porque permite desarrollar la autonomía de cada estudiante con respecto a su trabajo y desempeño, y con sus resultados efectúa un análisis, porque así recauda información, ve cuáles son los más altos ítems y los más descendidos para ir trabajando en ellos, y para tomar decisiones con respecto a cambios de estrategias, así los estudiantes se sientan más cómodos al momento de enfrentarse a esos ítems y así se puedan

afrontarlos de manera más tranquila. La docente P4 señala que utiliza la evaluación de comprensión lectora individual, y que jamás se le había ocurrido hacer una grupal, por falta de innovación. Con respecto a los resultados obtenidos, la participante da cuenta que efectúa retroalimentación a sus estudiantes y que además realiza modificación de estrategias para así reforzar los aspectos no logrados. Por otro lado, P5 manifiesta que evalúa la de comprensión lectora, tanto de manera individual y como grupal, argumentando que se debe diversificar la manera de evaluar, para ir determinando las que van resultando; con los resultados de éstas, la docente efectúa un plan de intervención que se enfoca en aquellos estudiantes descendidos, primero da un apoyo constante, luego se comunica con las educadoras diferenciales, en el caso que corresponda el estudiante al Proyecto de Integración Escolar (PIE), o a la jefa de la UTP; en el caso de no tener resultados positivos con esta intervención desde el colegio, se comunica con la familia del estudiante, para que apoyen en lo necesario, por otro lado, realiza modificaciones en sus estrategias. Finalmente, P6 señala, al igual que P1, que aplica evaluación de comprensión lectora individual, y en ocasiones, evalúa de manera grupal, argumentando que de esta forma se da una mejor organización dentro de la sala de clases para trabajar las actividades; ahora bien, en relación a los resultados, P6 efectúa publicación de las calificaciones a los apoderados ya que así reciben apoyo desde el hogar para que colaboren con las debilidades detectadas, se realizan citaciones a apoderados en los casos necesarios, además un análisis en cada evaluación, el que es apoyado por el equipo PIE.

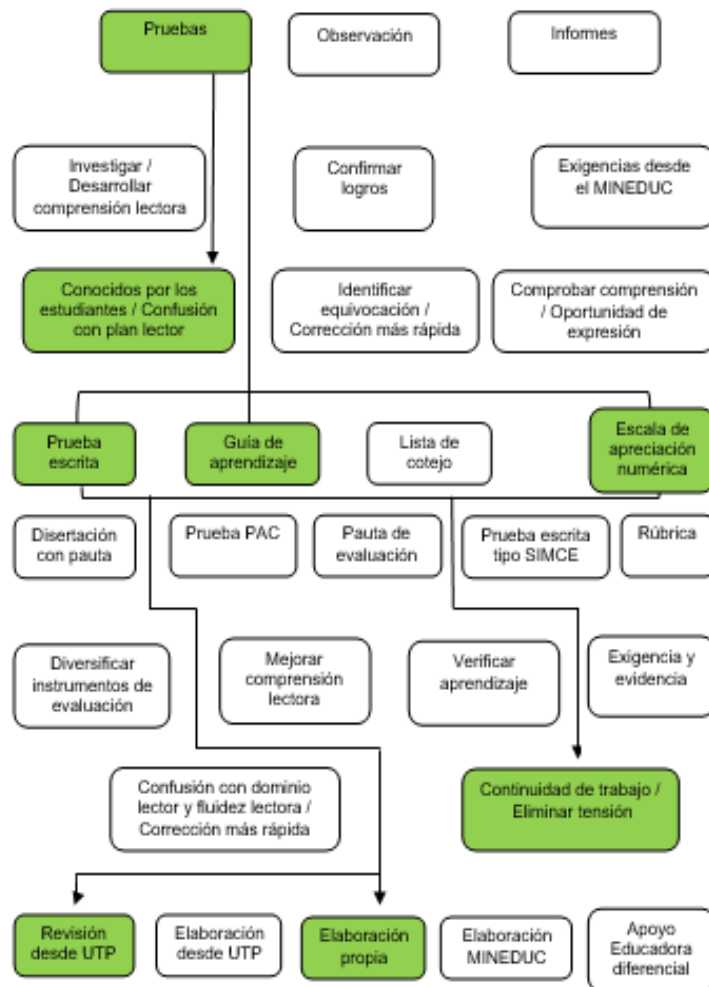
4.5.1.4. Perfil docente- Procedimientos e instrumentos de evaluación



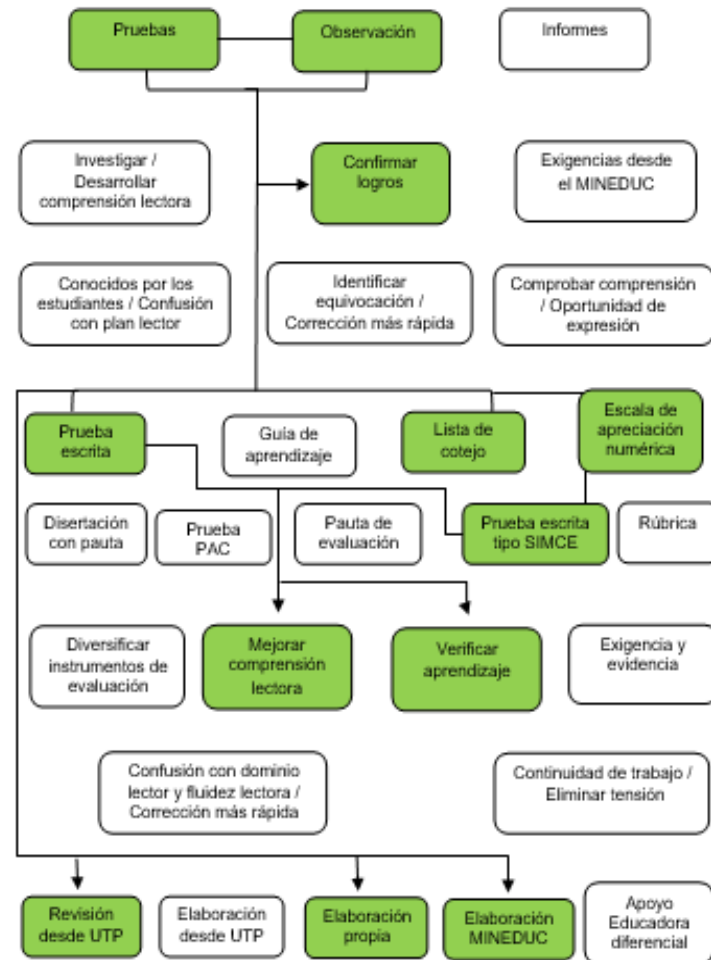
P 1



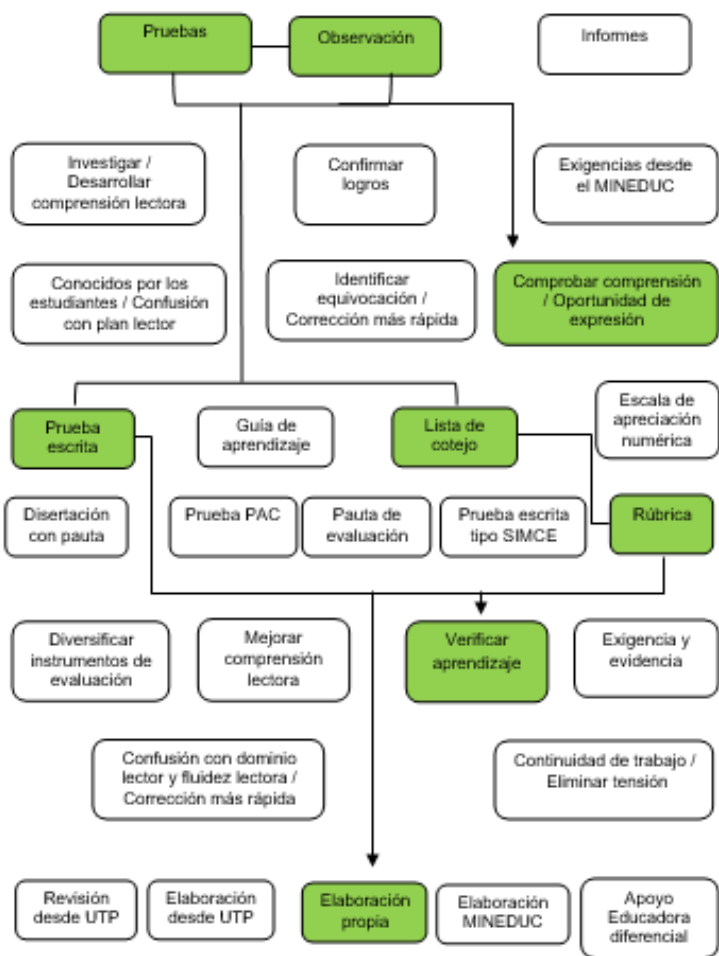
P 2



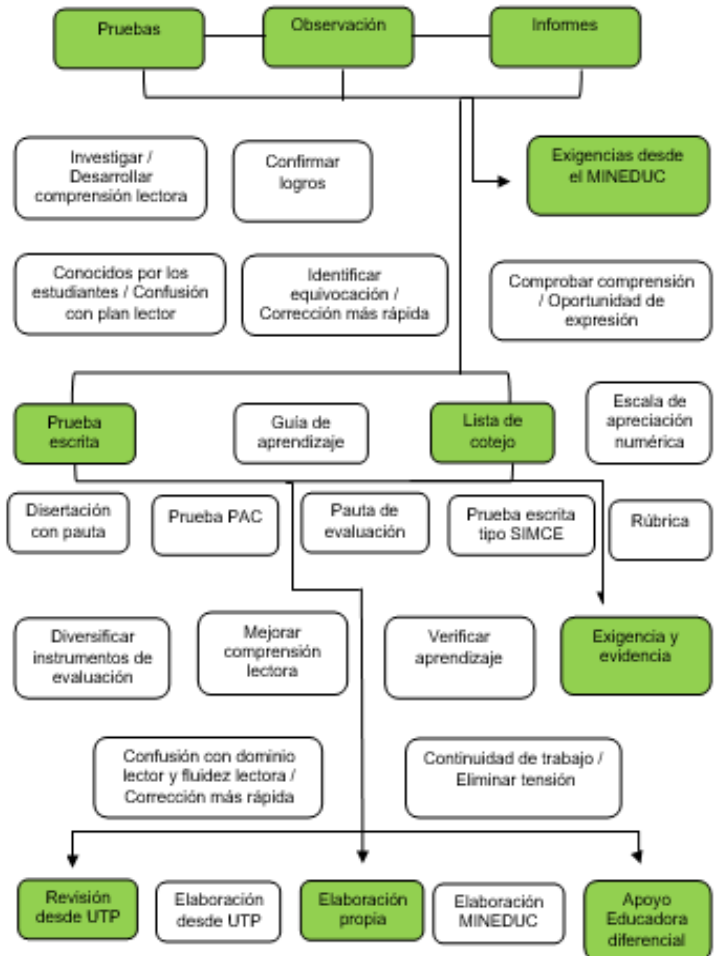
P 3



P 4



P 5



P 6

Los procedimientos evaluativos aplicados por todas las docentes son pruebas, no obstante, algunas participantes señalan el uso de observación e informes para evaluar la comprensión lectora; además evidencian, a través del discurso, la utilización transversal de pruebas escritas, y en algunos casos, la incorporación de otros instrumentos evaluativos no tradicionales. Por su parte, P1 menciona el uso de procedimientos de pruebas, que le permite confirmar los logros que van teniendo sus estudiantes, y además los informes, porque permite a los estudiantes aprender a través de la investigación y el desarrollo de habilidades lectoras que dan cuenta lo que entendió sobre los temas vistos. Utiliza diversos instrumentos evaluativos que son en gran medida elaborados por ella, y en ocasiones, confeccionados desde la Unidad Técnica Pedagógica del colegio; éstos son pruebas escritas, lista de cotejo, guía de aprendizaje y disertación con pauta de evaluación, sin embargo, manifiesta que su preferencia son las pruebas escritas porque la deja más conforme. P2 indica que usa procedimiento de evaluación tradicional (prueba), que le permite una corrección más rápida, y así puede identificar prontamente las equivocaciones que han tenido sus estudiantes, elaborando pruebas escritas y además guía de aprendizaje (evaluación auténtica); por otro lado, aplica pruebas del Programa de Apoyo Compartido (PAC) enviados por el Ministerio de Educación. Señala la utilización de pauta de evaluación, sin embargo esta pauta es utilizada por la educadora diferencial para evaluar y calificar lecturas, por lo tanto, da cuenta sobre una confusión con el dominio lector y la fluidez lectora. P3 coincide con P2, ya que utiliza los procedimientos de prueba por ser conocido por sus estudiantes, ahora bien, dentro de su fundamento presenta confusión porque centra la actividad comprensiva en las evaluaciones que se aplican en el plan lector mensual, indicando que no se aplica observación directa ya que los libros los leen en casa. Menciona que además de elaborar las pruebas escritas, hace guías de aprendizaje, y escala de apreciación numérica, para así continuar con el trabajo realizado por la docente anterior y evitar tensión

en los niños al momento de enfrentarse a una evaluación, éstas son revisados previamente por la jefa de Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento. Ahora bien, si observamos lo planteado por la docente, podemos determinar que existe cierta divergencia entre el procedimiento de evaluación y los instrumentos de evaluación, ya que nombra que se aplican pruebas para evaluar la comprensión lectora, y que no se presentan procedimientos de observación, sin embargo, manifiesta que utiliza escala de apreciación numérica, instrumento que sirve para evaluar observando el proceso o producto de aprendizaje, pero al ver la matriz de análisis de contenido individual, la profesora da cuenta que tal instrumento lo ha utilizado sólo en la presentación de un noticiero y no en una actividad de comprensión lectora específicamente. En cambio, P4 señala el uso de procedimientos de pruebas y observación, lo que permite confirmar el logro que tuvo el estudiante. Para esto, elabora pruebas escritas, lista de cotejo, escala de apreciación numérica, y prueba escrita tipo SIMCE, que son revisados por UTP, y utiliza las enviadas desde el Ministerio de Educación y que son aplicadas tres veces al año. P5 considera en su plan de evaluación, el uso de procedimientos de pruebas y observación, para ir comprobando si sus estudiantes van comprendiendo clase a clase y para dar diversas oportunidades de expresión. Ante esto, al igual que las docentes anteriores, elabora los instrumentos evaluativos que aplica (prueba escrita, lista de cotejo y rúbrica de evaluación), mediante éstos va verificando si comprendieron sus estudiantes, a partir de los indicadores. Finalmente, P6 señala que evalúa la actividad comprensiva a través de procedimientos de pruebas, observación e informes, porque aparece como una exigencia desde el Ministerio de Educación; por lo tanto, los instrumentos de evaluación aplicados son prueba escrita, y lista de cotejo que le exigen aplicar, son elaborados por ella y apoyada por la educadora diferencial, luego son revisados por la jefa de Unidad Técnica Pedagógica del colegio. Estos instrumentos convergen con los procedimientos de pruebas y de

observación, sin embargo, no da cuenta de algún instrumento que correspondan al procedimiento de evaluación de informes.

4.5.2. Perfiles individuales

A partir de las entrevistas y del análisis realizado a través de los organizadores gráficos, se presentan los perfiles que dan cuenta de las prácticas evaluativas que consideran las participantes al evaluar la comprensión lectora de sus estudiantes de 4^a año básico, y por tanto, del enfoque evaluativo que predomina en su quehacer pedagógico.

Perfil Docente P1

A partir del análisis planteado en los organizadores gráficos, se puede decir que esta docente presenta prácticas evaluativas con tendencia al enfoque auténtico, ya que su plan de evaluación (estrategia de evaluación) propone la evaluación en todo momento (inicial, procesual y final), la que realiza con finalidad diagnóstica, formativa y sumativa, utilizando heteroevaluación y autoevaluación. Sin embargo, Ahumada (2005) plantea que bajo este enfoque es necesario realizar procedimientos colaborativos y multidireccionales, por lo tanto, falta incorporar dentro de sus prácticas la coevaluación, porque es la oportunidad que tienen los estudiantes de valorar el trabajo de sus pares.

Perfil Docente P 2

Esta docente presenta cierta divergencia en su respuesta, ya que si bien expone que evalúa en todo momento, no se evidencia en su entrevista la evaluación con finalidad formativa, sino diagnóstica, y principalmente sumativa, utilizando como procedimiento evaluativo la prueba y como

instrumento evaluativo la prueba escrita, presentando así, un concepto de evaluación relacionado a la calificación, en donde el único agente evaluador es ella, ya que considera que los estudiantes no se pueden evaluar. Esto da cuenta que las decisiones de la docente con respecto a la estrategia evaluativa, procedimiento e instrumento evaluativo, están influenciadas principalmente por un enfoque tradicional, esto respaldado por lo expuesto por Ahumada (2005), en donde plantea que la evaluación bajo un enfoque tradicional tiene como función principal calificar los aprendizajes, relacionándose la evaluación de manera paralela al proceso de aprendizaje, obteniendo información del logro de un aprendizaje a través de la aplicación de instrumentos evaluativos centrados en pruebas escritas que son utilizados al finalizar una unidad, teniendo así una finalidad sumativa. Por otro lado, este enfoque deja como el principal responsable de los procesos evaluativos al docente, efectuándose así sólo heteroevaluación, situación que se evidencia en el discurso de la profesora entrevistada.

Perfil Docente P 3

El análisis efectuado anteriormente, da cuenta que las prácticas evaluativas de la docente tienen una tendencia al enfoque tradicional, esto reflejado en la estrategia evaluativa planteada, en donde se evalúa el proceso y final de la unidad considerando una finalidad sumativa, que según Ahumada (2005), tiene como función principal calificar los aprendizajes a través de procedimientos evaluativos tradicionales. Ante esto, la docente manifiesta el uso exclusivo de procedimientos de prueba y por tanto de pruebas escritas, ya que es el procedimiento más conocido por los estudiantes, sin embargo, da cuenta de la utilización de guía de aprendizaje, instrumento que es considerado desde una evaluación auténtica. Por otro lado, la docente manifiesta que los estudiantes no están acostumbrados a evaluarse, y que por eso el único agente evaluador es ella, este es otro

indicador de la influencia del enfoque tradicional en la práctica evaluativa de la profesora, ya que bajo este enfoque el docente es el responsable principal de realizar los procesos evaluativos, efectuándose así sólo heteroevaluación. (Ahumada, 2005)

Perfil Docente P 4

A partir de la información analizada, se puede observar que la docente tiene influencia del enfoque auténtico en sus prácticas evaluativas, ya que según Ahumada (2005) la evaluación auténtica tiene como principal función mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde la evaluación se concibe como consustancial al aprender, y esto se ve reflejado en su plan de evaluación, ya que considera tanto el proceso y final, aplicando evaluaciones diagnósticas y formativas para lograr aprendizajes y tomar decisiones a partir de los resultados. Sin embargo, también aplica evaluaciones con finalidad sumativa al término de unidad que le permite retroalimentar a los estudiantes, modificar estrategias y reforzar aspectos débiles.

La docente da la oportunidad a los mismos estudiantes que sean evaluadores de sus procesos (coevaluación y autoevaluación), situación que genera un procedimiento colaborativo y multidireccional (Ahumada, 2005) que permite concebir la evaluación de la comprensión lectora como “parte integral y natural del aprendizaje” (Condemarín y Medina, 2011, pp.12 y 13), y que da cuenta de una característica importante del enfoque auténtico.

Por otro lado, la P4 plantea que las pruebas y la observación son los procedimientos evaluativos utilizados, en donde aplica pruebas escritas, pruebas escritas tipo simce, escala de apreciación numérica, diversos instrumentos, que no son propuesto desde un enfoque auténtico, y que

direcciona su práctica a un enfoque tradicional, que propone la utilización de instrumentos evaluativos centrados en pruebas orales o escritas, pautas de observación rígidas, que son usados al finalizar una unidad (Ahumada, 2005), además, manifiesta que con la aplicación de éstos puede mejorar la comprensión lectora, e ir verificando aprendizajes logrados por los estudiantes.

Perfil Docente P 5

A partir de los organizadores gráficos y del análisis efectuado, se puede decir que el enfoque evaluativo que presenta la docente es tradicional con tendencia a la evaluación auténtica, ya que plantea evaluar en el proceso y al final de la unidad, para confirmar avance del estudiante y además realizar retroalimentación, También explica que evalúa con distintas finalidades, diagnóstica para ver el estado inicial de los niños, formativa para ir confirmando los aprendizajes logrados y la evolución que estos pueden tener, y sumativa para calificar el resultado del avance, finalidad que persigue la evaluación tradicional. Sin embargo, la docente incorpora además de la heteroevaluación, la autoevaluación, instancia evaluativa que tiene finalidad formativa y que permite que los mismos estudiantes los evaluadores de sus propios procesos (Ahumada, 2005), y por tanto, se relaciona con lo esperado en la evaluación auténtica, sin embargo le falta incorporar la coevaluación en sus practicas evaluativas.

Por otro lado, P5 plantea que para evaluar la comprensión lectora utiliza una diversificación de procedimientos evaluativos para ver si van comprendiendo los estudiantes y así da diferentes oportunidades de expresión de lo aprendido, utilizando pruebas escritas, listas de cotejo, instrumentos que estén bajo un enfoque tradicional, no obstante, expresa la

docente que también utiliza rúbrica para evaluar si comprendieron los estudiantes, instrumento propuesto desde una mirada constructivista.

Perfil Docente P 6

Esta docente por un lado muestra tendencia a la evaluación desde un enfoque auténtico, ya que evalúa en todo momento, y con las distintas finalidades, esto debido a las bases curriculares que proponen la evaluación desde esa forma, además por la diversidad que se da dentro de la sala de clases, y porque así puede ir confirmando los avances y retrocesos en los aprendizajes de sus estudiantes y por lo tanto se va concibiendo la evaluación como “parte integral y natural del aprendizaje” (Condemarín y Medina, 2011, pp.12 y 13). Plantea que además de evaluar ella, les da protagonismo a los mismos estudiantes, efectuando una coevaluación sobre sus propios procesos (Ahumada, 2005), sin embargo, desde un enfoque auténtico es necesario promover la autoevaluación.

Por otro lado, da cuenta que el enfoque tradicional influye en sus decisiones, ya que según su discurso aplica procedimientos de prueba, observación e informe, pero sólo indica aplicar pruebas escritas y listas de cotejo para evaluar la comprensión lectora, y no da cuenta de una diversidad real de instrumentos evaluativos, sino más bien de instrumentos que van orientados a la calificar los desempeños de los estudiantes (Ahumada, 2005) como es la prueba escrita, y que elimina oportunidades “para utilizar las reales actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones” (Condemarín y Medina, 2000, p.15) y que difiere con respecto a lo planteado al inicio, en donde se manifiesta la evaluación como un acto inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 5.

CONCLUSIONES,

LIMITACIONES Y

PROYECCIONES

5.1. Conclusiones

Para lograr describir cómo evalúan las docentes que se desempeñan en el área de lenguaje y comunicación la comprensión lectora en sus estudiantes de cuarto año, de establecimientos municipales de la comuna de Hualpén, se llevó a cabo una investigación con diseño cualitativo, que se inició con el planteamiento de objetivos y una revisión de literatura, en donde se buscaba identificar las estrategias y procedimientos que usan para valorar la actividad comprensiva de sus estudiantes, y describir los instrumentos evaluativos que declaran las docente utilizar.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, se realizó una investigación con enfoque cualitativo, se diseñó una entrevista semiestructurada compuesta por siete preguntas, la que fue validada por juicio de expertos. Ésta fue aplicada a seis profesionales que se desempeñan como profesoras de lenguaje y comunicación en establecimientos de orden municipal de Hualpén. Sus respuestas fueron sometidas a un análisis interpretativo basado en un análisis de contenido, se elaboró una matriz de contenido individual con síntesis y una matriz de análisis por categoría-objetivo. Por otro lado, se efectuó un análisis documental con las planificaciones e instrumentos evaluativos a través de la elaboración de tablas de análisis individual. A fin de profundizar en el análisis y la discusión se elaboró una matriz de planificaciones de docentes, la que se relacionaron con la entrevista a través de una matriz de triangulación de datos, luego se presentaron organizadores gráficos que dan una visión global de los participantes en relación a las categorías y subcategorías planteadas en la investigación, para finalmente presentar el perfil del profesional relacionado con el enfoque evaluativo al que apunta su discurso. Además se entrega un análisis por categoría, en donde se profundiza en la interpretación de la información recopilada a través de las entrevistas.

El objetivo general planteado al inicio de la investigación implicaba obtener una descripción de las prácticas evaluativas en el ámbito de la comprensión lectora. La identificación de las estrategias, procedimientos e instrumentos que efectivamente las docentes participantes utilizan debe comprenderse en un contexto más amplio, puesto que existen factores que dificultan la adopción más libre de enfoques de corte constructivistas, que considere un tipo de evaluación auténtica. Esto queda reflejado en el discurso de las docentes cuando manifiestan que a veces sus decisiones se ven influenciadas por los resultados obtenidos en la evaluación SIMCE, lo que categoriza al establecimiento en el que trabajan, y que obliga a tomar medidas que están supuestamente orientadas al logro de las habilidades lectoras, y que en ocasiones, limitan su quehacer evaluativo.

En relación a los supuestos planteados, los principales hallazgos son los siguientes:

5.1.1. Sobre las estrategias de evaluación utilizadas

Tras el análisis documental realizado sobre las planificaciones e instrumentos evaluativos, se observa que en torno a las estrategias evaluativas declaradas en los documentos se considera principalmente el proceso y el final, lo que tiene estrecha relación con lo expuesto en el análisis del discurso de las entrevistas, aunque se contraponen con tres sujetos que manifiestan además, la evaluación inicial de la comprensión lectora. Es importante mencionar que la procesual no busca resultados o medir cuánto saben los alumnos, sino que pone especial énfasis en la revisión de las dificultades y problemas que pudiera presentar el estudiante durante el proceso, entendiendo que “el ritmo de aprendizaje de los alumnos no es homogéneo sino heterogéneo. Unos son más rápidos y otros son más

lentos” (Estévez, C. 1996, p.58). Por esto, es tan importante esta revisión ya que permite y analizar las dificultades o situaciones determinadas por dicho ritmo o en el aprendizaje del mismo

Ahora bien, si se considera la finalidad de la evaluación de la comprensión lectora, el análisis documental da cuenta que se prioriza la evaluación formativa y sumativa, lo que tiene estrecha relación con el momento evaluativo anteriormente expuesto, sin embargo en el análisis de entrevista se puede evidenciar la finalidad sumativa como ámbito transversal, no obstante, algunas docentes declaran el uso de evaluación diagnóstica y formativa. Esto da cuenta, que las docentes parten desde un enfoque tradicional, y que han ido incorporando como parte de su quehacer pedagógico, la evaluación auténtica, en donde la evaluación formativa se destaca y es esencial en el plan de evaluación, ya que las principales ventajas didácticas de la evaluación formativa, son que “incorpora al propio proceso instructivo la recuperación educativa” (Rosales, C. 2009: 21), por lo tanto, durante el proceso de enseñanza es posible que los estudiante mejoren sus aprendizajes ya que la profesora, a través del análisis de datos estaría en condiciones de modificar la metodología de enseñanza o poner un énfasis mayor en el desarrollo de un contenido. Existe una correlación entre los resultados de la evaluación formativa y los de la evaluación sumativa. Cuando la evaluación formativa se convierte solo en la constatación de los resultados de los alumnos serán semejantes a la evaluación sumativa, en cambio, si la evaluación formativa va acompañado de un adecuado tratamiento metodológico será un factor de éxito para la evaluación sumativa.

Queda en evidencia tanto en el análisis documental y del discurso, que principalmente evalúa el profesor, y que de cierta manera, se ha ido orientando a la aplicación de autoevaluación o coevaluación, alejándose así de un paradigma tradicional y orientándose a un paradigma constructivista,

en donde compromete al estudiante como agente activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario mencionar que la coevaluación y la autoevaluación son muy importantes, porque permite al estudiante darse cuenta que no sólo el profesor es quien evalúa; además da la oportunidad al estudiante de tomar conciencia de su proceso evaluativo de aprendizaje, y por tanto de tener fines metacognitivos y también una forma de autorregulación, en donde los niños deciden como mejorar.

5.1.2. Sobre los procedimientos de evaluación utilizados

De acuerdo al análisis del discurso de la entrevistas, se observa ciertas preferencias en el uso de procedimientos de prueba, lo que tiene estrecha relación con lo evidenciado en el análisis documental, sin embargo, se observa en las planificaciones el uso de procedimientos renovados o auténticos, los que en el discurso no son declarados.

Ante esto, se puede concluir que las docentes consideran que el procedimiento que principalmente utilizan para la evaluación de comprensión lectora está relacionado con un enfoque tradicional en donde la prueba pasa a ser el principal procedimiento evaluativo, no obstante, las docentes están implementando procedimientos que están alineados a un enfoque constructivista, en donde el estudiante da cuenta de su aprendizaje a través de instrumentos evaluativos no tradicionales.

5.1.3. Sobre los instrumentos de evaluación utilizados

De acuerdo a los resultados obtenidos en la etapa de análisis de documentos y entrevistas, se observa que las docentes utilizan pruebas escritas para evaluar la comprensión lectora, sin embargo, en el análisis documental se evidencia la incorporación de instrumentos renovados, los

cuáles son organizadores gráficos y diarios reflexivos que permiten un desarrollo de metacognición en los estudiantes. Esto se contrapone con el análisis de las entrevistas, ya que se declara el uso en algunos casos de guías de aprendizaje, listas de cotejo o escala de apreciación numérica.

Por otro lado, el análisis de contenido ha permitido evidenciar que todas las docentes elaboran sus instrumentos evaluativos, y que en algunos casos, las docentes aplican instrumentos propuestos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), como son las evaluaciones diagnósticas, intermedias o finales. Por otro lado, se presenta cierto apoyo desde la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en donde tres docentes exponen que sus instrumentos son revisados por ésta.

En relación a estos tres primeros puntos abordados, los supuestos de la investigación señalan que las profesoras utilizan estrategias evaluativas que se centran principalmente en un plan que considera el final del proceso evaluativo, siendo su finalidad sumativa y teniendo como agente evaluador solo a la docente, además se plantea que los procedimientos de pruebas son ocupados por las docentes, utilizando pruebas escritas para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año básico en los establecimientos municipales de Hualpén. En función de estos supuestos, se observa que en parte se cumplen, ya que las docentes parten desde un enfoque evaluativo tradicional que considera el final del proceso, la intencionalidad sumativa y siendo el profesor el agente evaluador en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, las docentes manifiestan la incorporación de algunos aspectos relacionados con la evaluación auténtica, en donde el estudiante comienza a ser parte de su proceso de aprendizaje, evaluándose a sí mismo y a sus compañeros, potenciándose de cierta forma la evaluación formativa, que facilita la construcción de aprendizajes significativos, a través del uso de procedimientos e instrumentos renovados,

que desarrollan procesos metacognitivos, como es el caso de los diarios reflexivos.

La importancia de esta investigación es que se ha podido evidenciar las prácticas evaluativas declaradas por las docentes que se desempeñan en la asignatura de lenguaje y comunicación en establecimientos municipales de la comuna de Hualpén, para evaluar la competencia lectora de estudiantes de cuarto año básico, considerando que hoy “más que nunca la evaluación debe constituir un proceso más que un suceso” (Ahumada, 2001, p.29) en donde se debe modificar la enseñanza-evaluación grupal y uniforme, por una que considere las características de los estudiantes y permita una mirada más inclusiva.

5.2. Proyecciones

A partir de los hallazgos surgen nuevas interrogantes que están en función de las decisiones pedagógicas que toman las docentes con respecto a los procesos evaluativos que están en su discurso, con los incorporados en sus planificaciones y los que se vivencian en la práctica. Ante esto, se hace necesario saber cuáles son las reales causas que influyen en la lenta implementación de prácticas evaluativas que se basen en un enfoque constructivista, focalizado en la evaluación auténtica de los aprendizajes.

En este sentido, podrían desarrollarse estudios a mayor escala, con otros instrumentos de recogida de datos, quizás incorporando la observación de clases para ver en el contexto real del trabajo de las docentes, y descubrir los factores que influyen en sus decisiones.

Por otro lado, se podría realizar un estudio que dé cuenta de las decisiones didácticas que toman las docentes para llevar a cabo la tarea de lectura comprensiva y además la evaluación de esta competencia.

5.3. Limitaciones

La presente investigación se vio enfrentada a limitaciones en términos práctico. En dos establecimientos municipales no se pudo realizar las entrevistas ya que en uno la directora no lo autorizó y en el otro la docente se encontraba con problemas familiares que no permitieron acceder a la entrevista ni a la documentación, esto provocó que sólo se pudiera entrevistar a seis docentes y no las ocho que se habían considerado al inicio.

Finalmente, otra limitación la constituyó el poco acceso a documentos, en un colegio no se autorizó el acceso a las planificaciones e instrumentos de evaluación y en otro solo se pudo analizar los documentos en la biblioteca del lugar, ya que no entregaban información (digital o fotocopiada).

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas: documentos impresos

- Ahumada, P. (2005). *Hacia un evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Mexicana S.A
- Ahumada, P. (2001). *A evaluación en una Concepción de Aprendizaje significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (2000). *Prueba CLP. Formas paralelas*. Santiago (6º Ed.). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arnal, I., Rincón, D. & Latorre, A. (1996) *Capítulo 2 Naturaleza de la investigación educativa. Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. Santiago, Chile: Alfaomega-Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Barberá E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, España: EDEBÉ.
- Bardin, Laurence (1996). *El análisis de contenido (2ª Ed.)*. Madrid: Ediciones Akal
- Bigas, M. & Correig M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid, España: Síntesis.
- Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los Aprendizajes: Manual para Docentes*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Buendía, Colés y Hernández, (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Cap. 3., España: Editorial Mac Graw Hill.
- Buzan T. (1996) *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Editorial Urano

- Casanova M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Casanova M. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9ª Ed.). Madrid, España: La Muralla S.A.
- Casanova, M. (2012) *La evaluación de competencias básicas*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Castillo, E. Vásquez, M. (2003). *Rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Cali, Colombia: Colombia Médica.
- Castillo S. y Cabrerizo J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: Edición especial para el programa de las 900 escuelas.
- Condemarín, M. y Larraín, C. (2003). *Talleres Comunes de Perfeccionamiento, Nivel Básico 1*. Santiago, Chile: CPEIP-DEG.
- Condemarín, M. (1998). *Lectura correctiva y remedial* (3ª Ed.). Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Condemarín M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Condemarín M. y Medina, A. (2011). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación* (6ª Ed.) Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M, Galdames V., y Medina, A., (2011) *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid. España: CEPE.
- Comisión Económica de América Latina y el Caribe. (1994) *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Craig, G. (1997) *Desarrollo Psicológico*. (7º Ed.) México: Prentice Hall

- Escamilla, A y Llanos, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Fernández C., Hernández R. y Baptista P. (2003) *Metodología de la investigación*. (3° Ed.) México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gómez Luis. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- González, A. (2010) *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid, España: Síntesis.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2010) *“Metodología de la investigación”* (5° edición) México: Mc Graw Hill
- López B. – Hinojosa E. (2011) *“Evaluación del aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos”*. México: Editorial Trillas.
- Medina A., Gajardo A. y Fundación Educacional Arauco (2010) *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT)* (2ª Ed.). Chile: Ediciones UC
- Ministerio de Educación (2012). *Programa de estudio 2º Básico, Lenguaje y Comunicación*, Santiago, Chile.
- Ministerio de educación (2012). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI* (2° Ed.) Santiago, Chile: Grafhika Impresores Ltda.
- Papalia D., Wendkos S. y Duskin R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (11° Ed.) México: Mc Graw Hill/Interamericana editores, S.A.
- Pérez, G. (2004). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Rocca, E. (2013). *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid, España: Síntesis.
- Rosales C. (2007). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Salinas, D (2002) *¡Mañana Examen!* Editorial Grao: Barcelona.

- Seddon, M., Kress, R. y Pikulsky, J. (1990). Técnicas de evaluación informal de la lectura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé I. (2000) *Estrategias de Lectura* (11ª Ed.). Barcelona, España: Graó.
- Solé, I., (2011) Competencia lectora. Revista Iberoamericana de educación, 59, 43-61
- Ruay R., Jara P. y López M. (2013) *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias*. Colombia: Editorial Redipe.

Referencias bibliográficas: documentos electrónicos

- Acuña K., Irigoyen J., & Jiménez M., (2013) La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar. Seminario Interactum de Análisis del Comportamiento. Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. México. Revista mexicana de investigación en Psicología. Recuperado el 14 de enero de 2015, del sitio web: <http://www.interactum.com.mx/docs/lectora.pdf>
- Barberá G., (1997). Hacia una metodología de la evaluación (escrita) Revista de Educación, núm. 314 (1997), pp. 321-339. Consultado el 13 de enero de 2015, del sitio web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre314/re3141500462.pdf?documentId=0901e72b81272c6f>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. "Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional". Web www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural. Sección Observatorio Cultural. Publicado: Dic. 2011. Recuperado el 03 de enero de 2014, del sitio Web:

<http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-estudiosobreelcomportamientolectoranivelnacional.htm>

Contreras G., y Prieto M., (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Estudios pedagógicos (Valdivia) versión On-line ISSN 0718-0705. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 245-262, 2008 Recuperado el 13 de enero de 2015, del sitio web:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_arttext

Díaz., M. y Pérez M., (1998), Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años. Tesis doctoral. Recuperado el 8 de enero de 2015, del sitio web:

<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5016501.pdf>

Dulzaides Iglesias, María Elinor, & Molina Gómez, Ana María. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado el 22 de junio de 2017, del sitio web: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.

Fuentes, C. y Santibañez, C., (2014) *Toulmin: razonamiento, sentido común y derrotabilidad*. Revista de Filosofía Kriterion vol.55 no 130. Belo Horizonte. Brasil. Recuperado el 24 de febrero de 2017, del sitio web:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200005

Gutiérrez-Braojos C. y Salmerón H. (2012) Estrategias de comprensión lectura: Enseñanza y evaluación en educación primaria, Universidad

de granada. Recuperado el 12 de febrero de 2017, del sitio web:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Hirsh, E. (2007) *La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión*. Centro de estudios públicos Revista Estudios Públicos | N° 108, 2007. Recuperado el 03 de enero de 2017, del sitio web:
http://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304094403/r108_hirsch_comprehension.pdf

Ministerio de educación (2012) *Bases curriculares Lenguaje y Comunicación*. Recuperado el 17 de enero de 2017, del sitio web:
http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf

Ministerio de Educación. (2013) *Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación Cuarto año básico*. Primera edición 2013. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de educación. República de Chile. Santiago. Recuperado el 10 de enero de 2017, del sitio web:
http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18963_programa.pdf

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, junio de 2013. Recuperado el 17 de enero de 2017, del sitio web: <http://lyd.org/wp-content/uploads/2013/06/Mineduc.pdf>

Ministerio de Educación 2015. Chile: estados y avances en lectura. Revisión y análisis de estudios internacionales. Recuperado el 17 de enero de 2017, el sitio web:
http://portal.mineduc.cl/usuarios/bcra/File/Chile_lectura.pdf

Ministerio de Educación, Recursos para el aprendizaje, Currículum en línea, Estándares de aprendizaje. Recuperado el 23 de octubre de 2016, del sitio web: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-33859_recurso_5.pdf

Ministerio de Educación - Nivel de educación media. Recuperado el 17 de enero de 2017, del sitio web: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=18&id_seccion=5201&id_contenido=31438

Ministerio de Educación, cultura y deporte (2013). PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA Volumen I: Informe español. Análisis Secundario. Madrid. Recuperado el 14 de enero de 2015, del sitio web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81710232>

Municipalidad de Hualpén. Diagnóstico educacional. Recuperado el 13 de julio de 2016, del sitio web: http://www.hualpenciudad.cl/educacion_diagnostico_educ.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2014) Primera entrega de resultados Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Santiago, Chile. Recuperado el 18 y 19 de enero de 2017, del sitio web: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2015) Informe de resultados Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizajes Laboratorio Latinoamericano de la evaluación de la calidad de la educación. Santiago, Chile. Recuperado el 18 y 19 de enero de 2017, del sitio web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

Osuna, A. y Goodman, Y. (1987) "El inventario de miscues como instrumento de valoración." En Lectura y Vida, Año 8, 2, 22-30. Recuperado el 17 de agosto de 2015, del sitio Web: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n2/08_02_Osuna.pdf

Pérez M., (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138 Fecha de entrada: 07-07-2005. Recuperado el 13 de enero de 2015, del sitio web: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_compension_lectora_perez_zorrilla.pdf

Portal Educacional Educarchile, (2012) Documento Rúbrica. Recuperado el 06 de diciembre de 2013, del sitio Web: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217516>.

Portal Educativo Educarchile, Documento Rúbrica. Recuperado el 01 de diciembre de 2014, del sitio Web: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=190202>

Portal Educativo Educarchile, Documento Portafolio. Recuperado el 15 de diciembre de 2014, del sitio Web:

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217486>

Portal Ministerio de Educación (MINEDUC) Ayuda, Recuperado el 01 de diciembre de 2014, del sitio web:

<https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/df9e7f66-e32c-e211-8986-00505694af53>

Portal Agencia Calidad de la Educación. Recuperado el 17 de enero de 2017

<http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

Portal SIMCE, Informe de resultados SIMCE 2013, Docentes y directivos.

Recuperado el 20 de julio de 2014, del sitio Web:

<http://www.simce.cl/ficha/?rbd=18149>

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Recuperado el

15 de agosto de 2015, del sitio web: <http://dle.rae.es/?id=UErw6id>

Zarzoza I. y Martínez M. (2012). La comprensión lectora en México y su

relación con la investigación empírica externa. Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE), ISSN en trámite, enero-diciembre 2011,

2 (1), 15-30. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus

Iztacala. Artículo recibido: 28 de junio de 2011; aceptado: 4 de marzo

de 2012. Recuperado el 14 de enero de 2015, del sitio web:

http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2%281%29_015_030.pdf

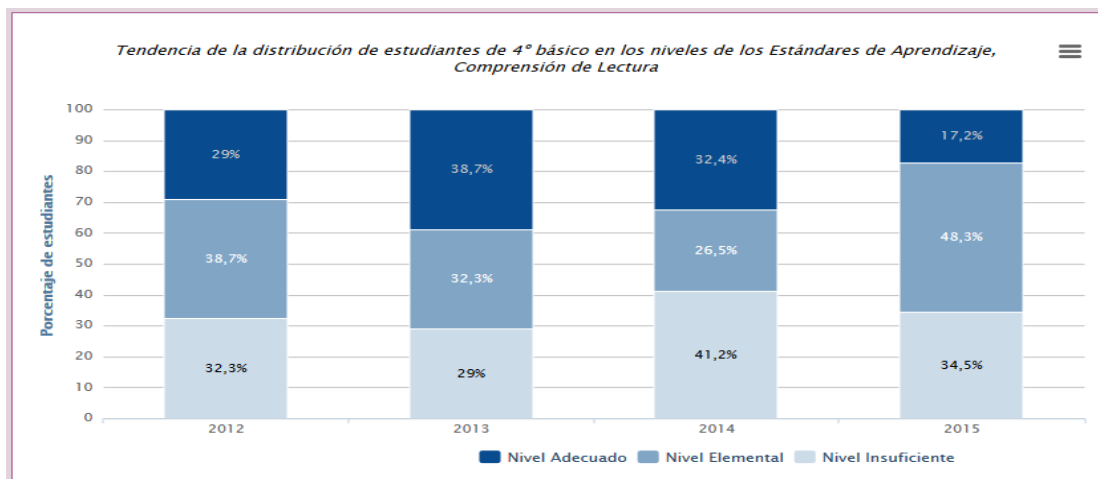
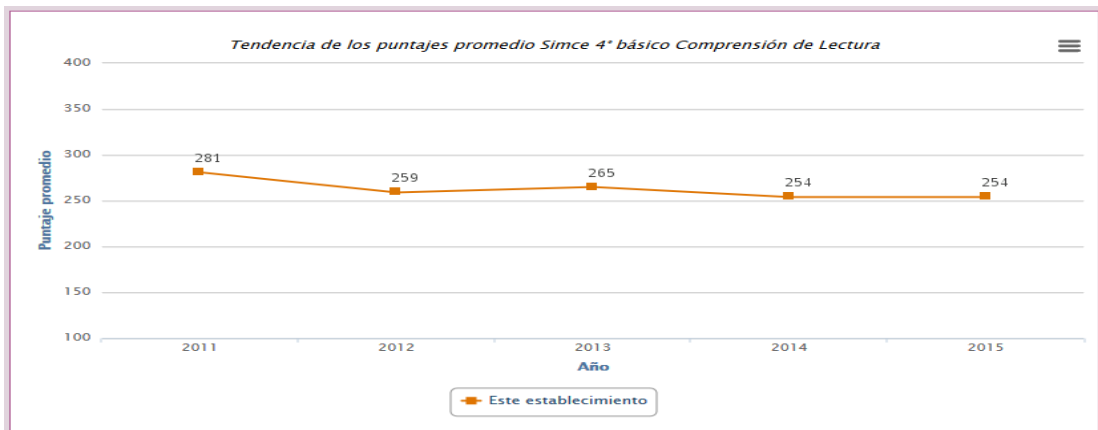
ANEXOS

Anexo 1: Puntajes promedio por establecimientos educacionales

A continuación se presentan las tendencias de los puntajes promedios del Simce 4° básico de Comprensión de Lectura de las escuelas municipales antes mencionadas desde el 2011 al 2015, además se presenta la tendencia de los estándares de aprendizaje obtenidos desde el 2012 al 2015. Primero se presentan el establecimiento que tiene un nivel socioeconómico SGE medio-bajo y finalmente con el SGE Medio.

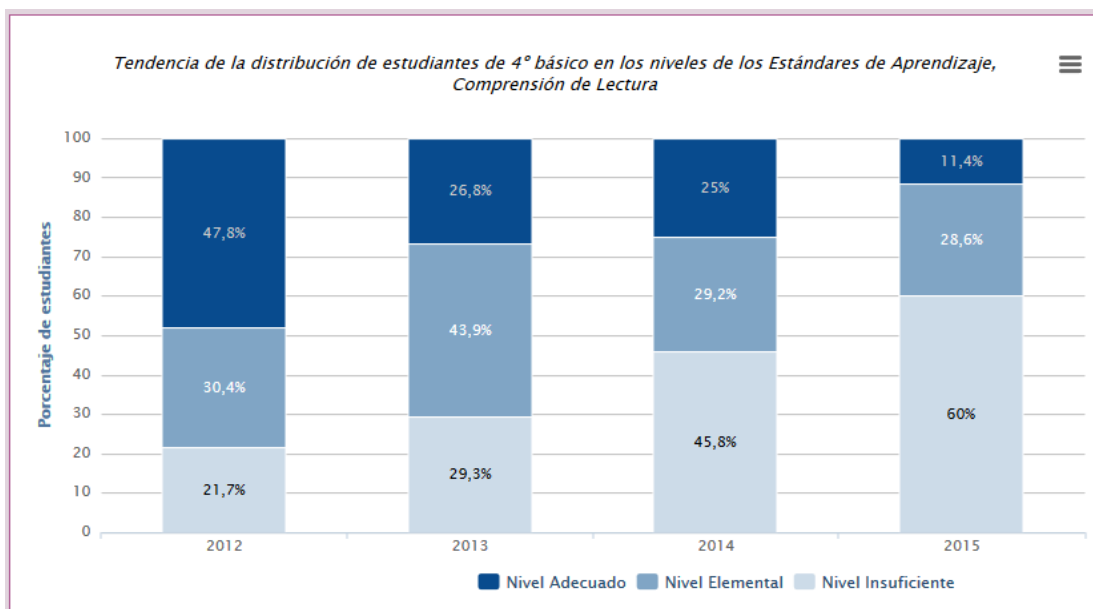
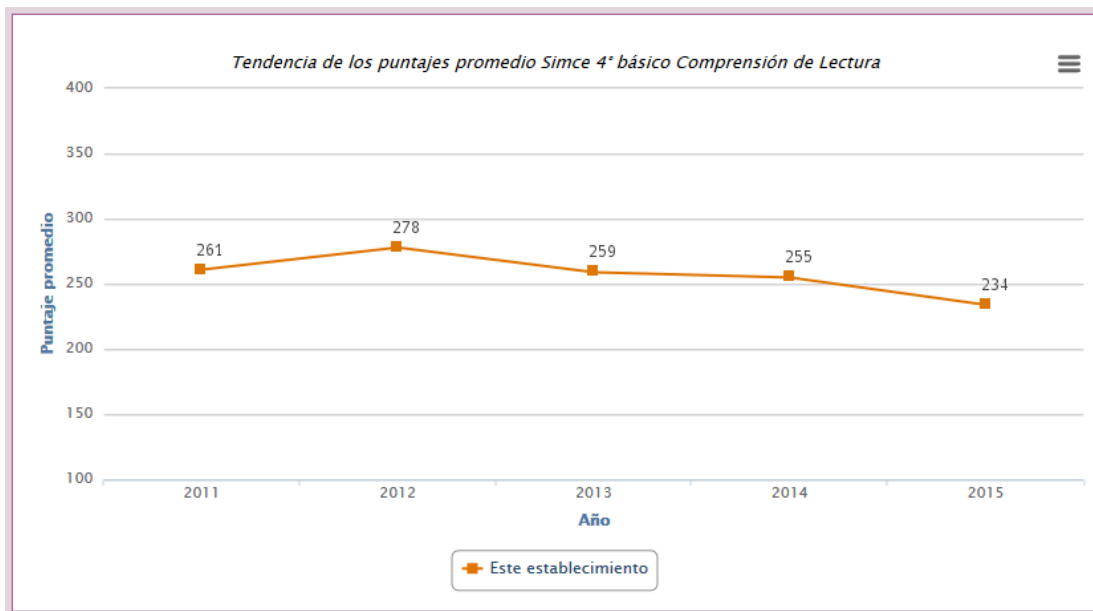
Escuela República del Perú

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio bajo



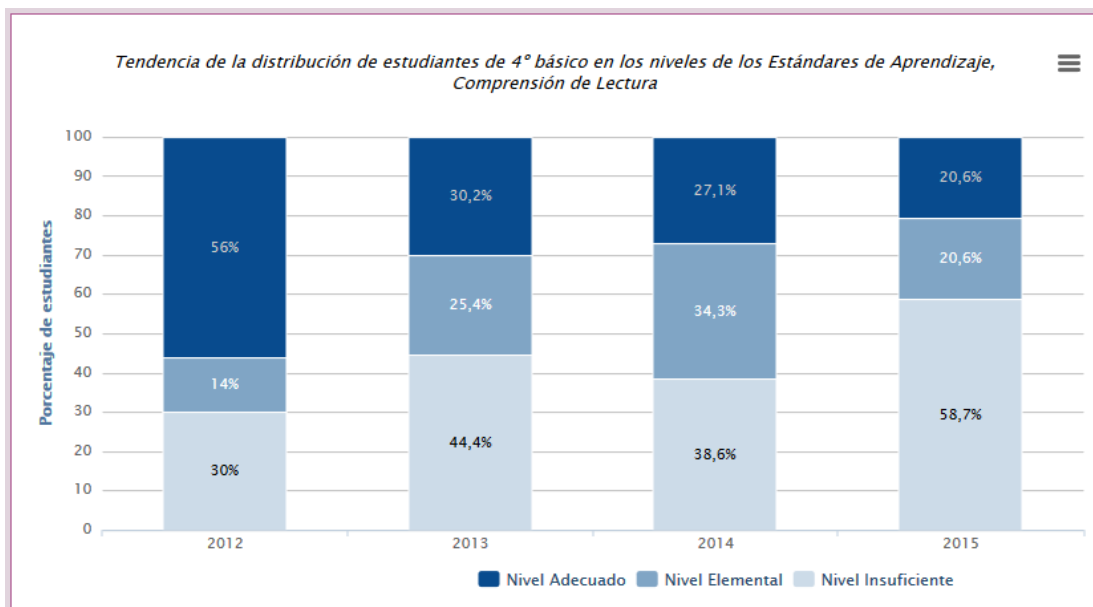
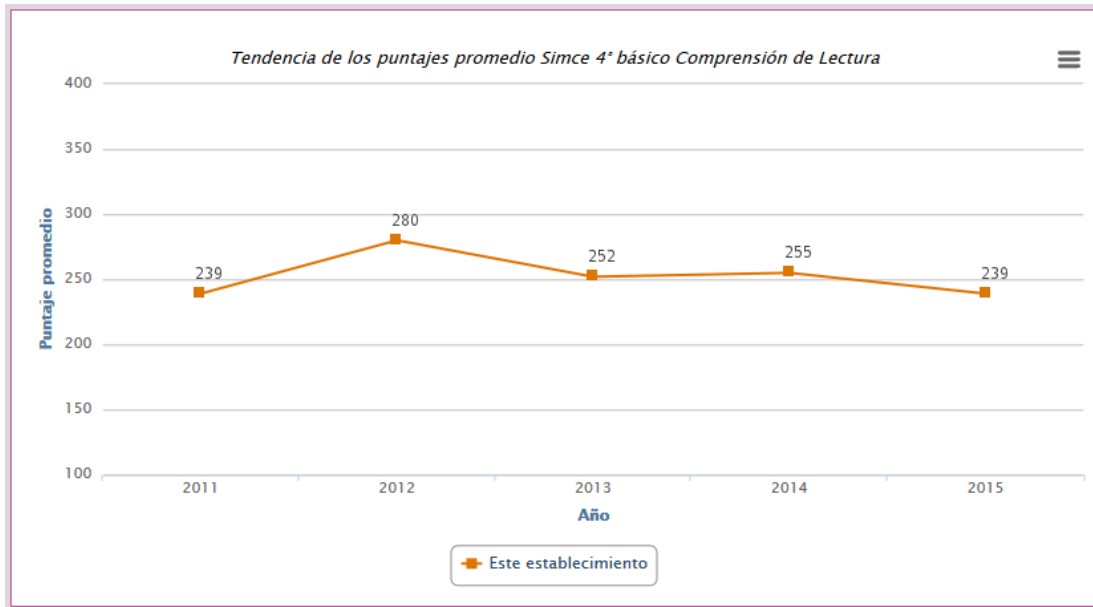
Escuela Alonkura

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio bajo



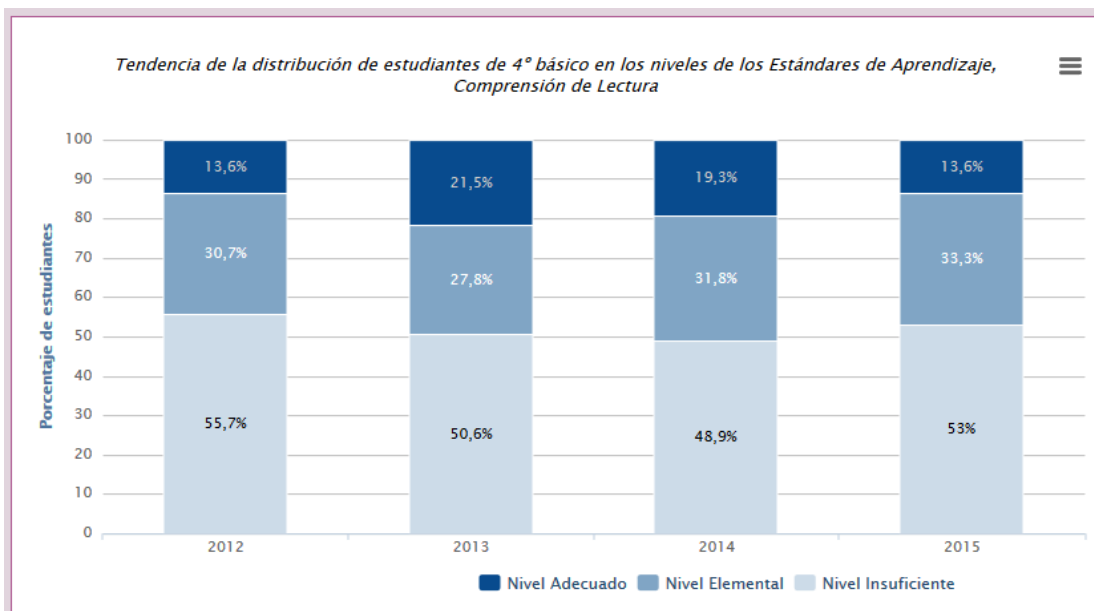
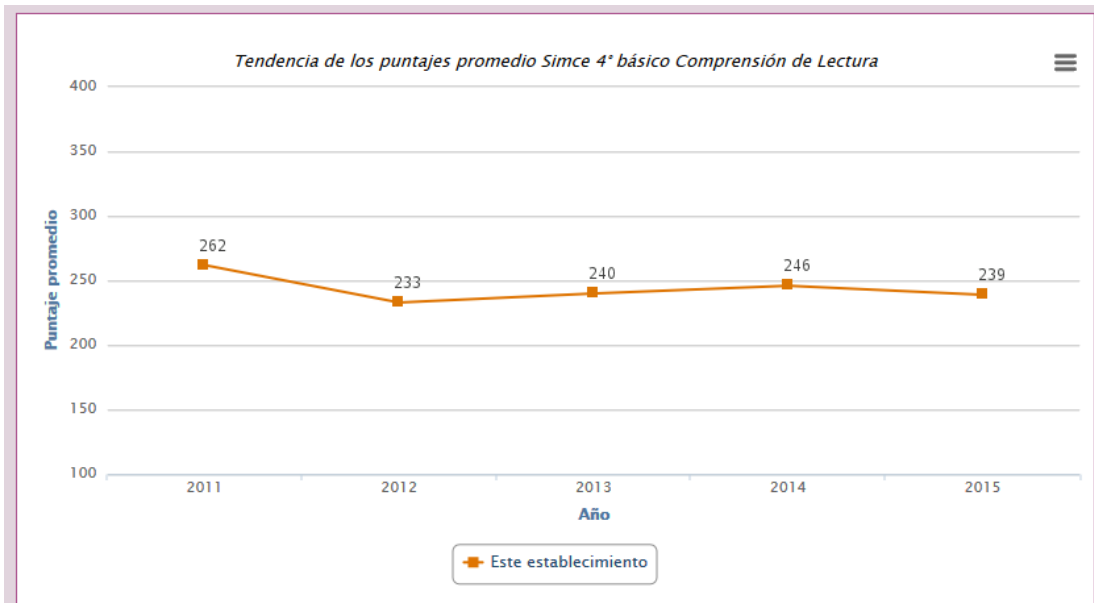
Escuela Blanca Estela Prat Carvajal

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio bajo



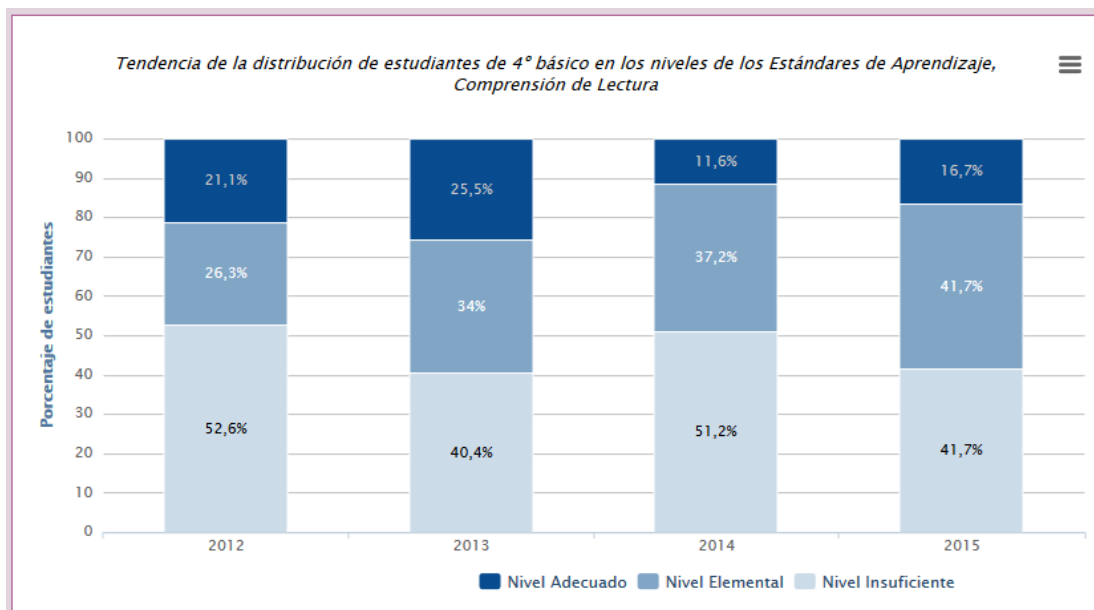
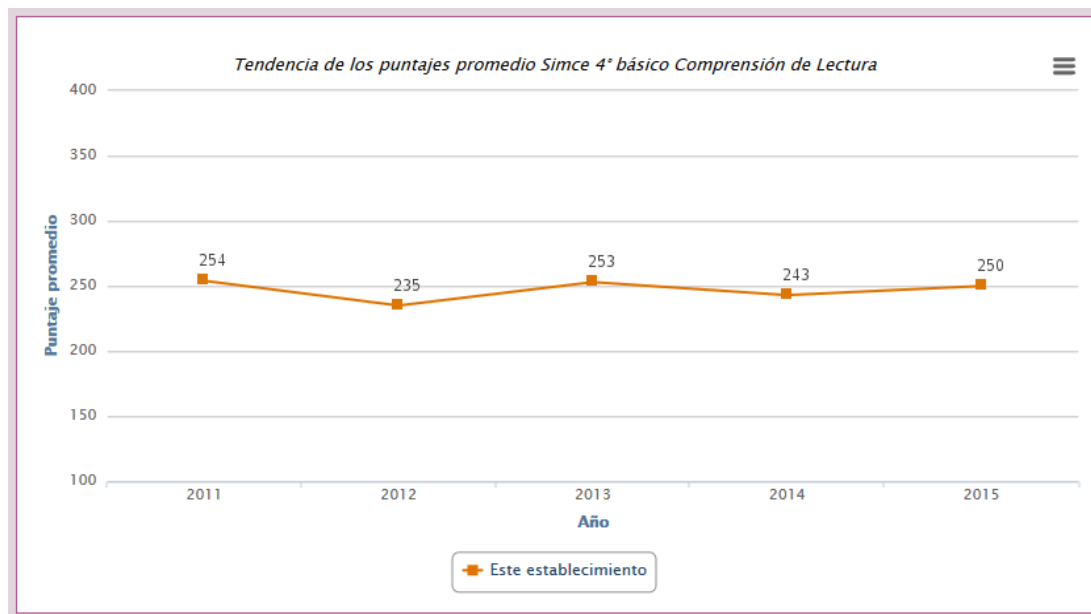
Escuela Thomas Jefferson D-465

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio bajo



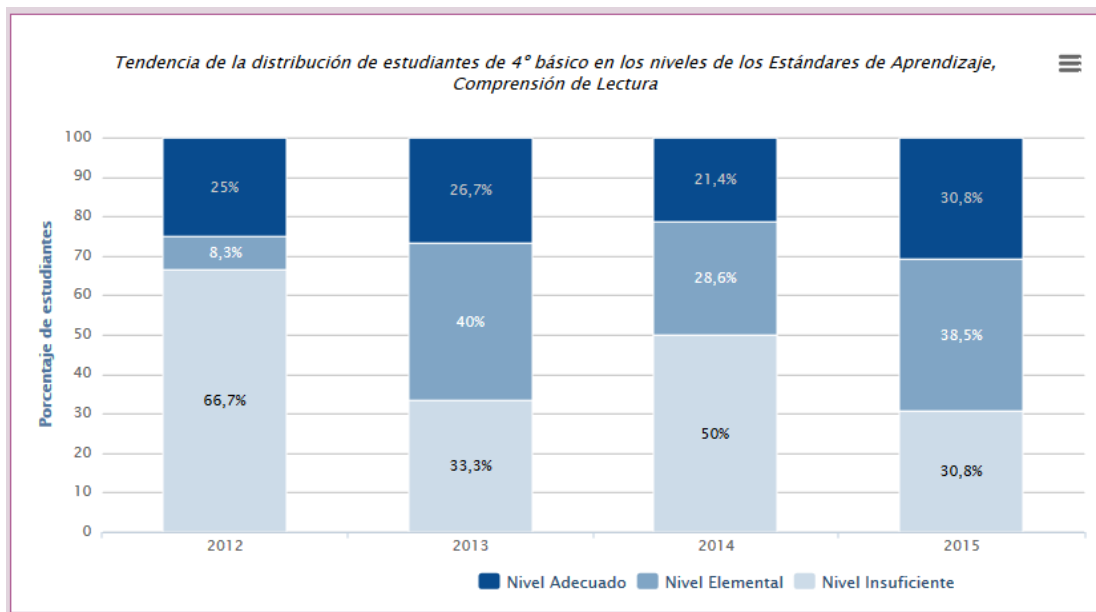
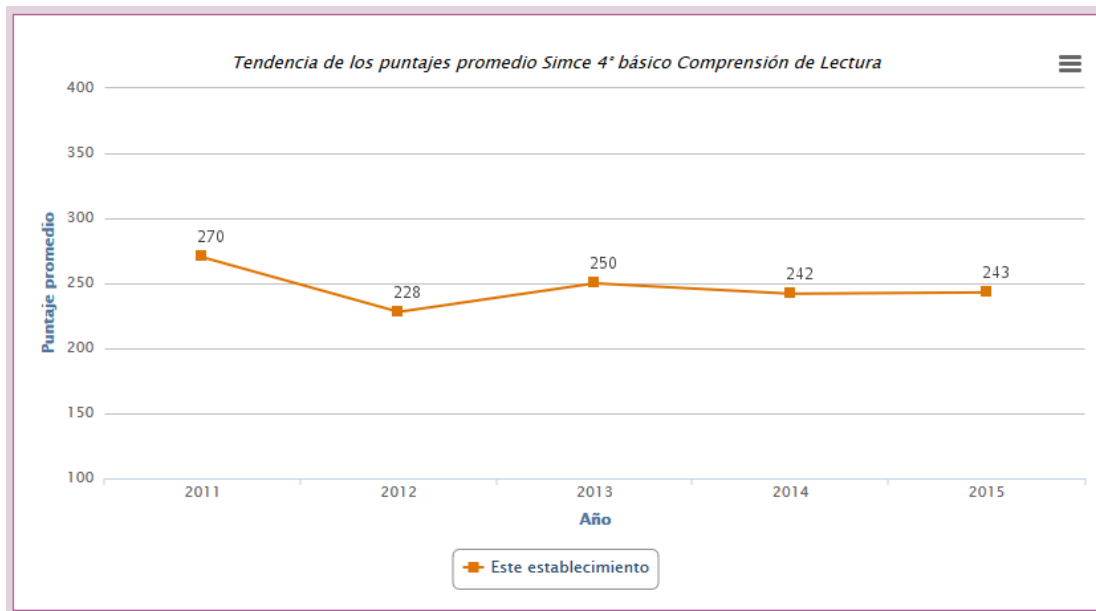
Escuela Helen Keller Adams

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio bajo



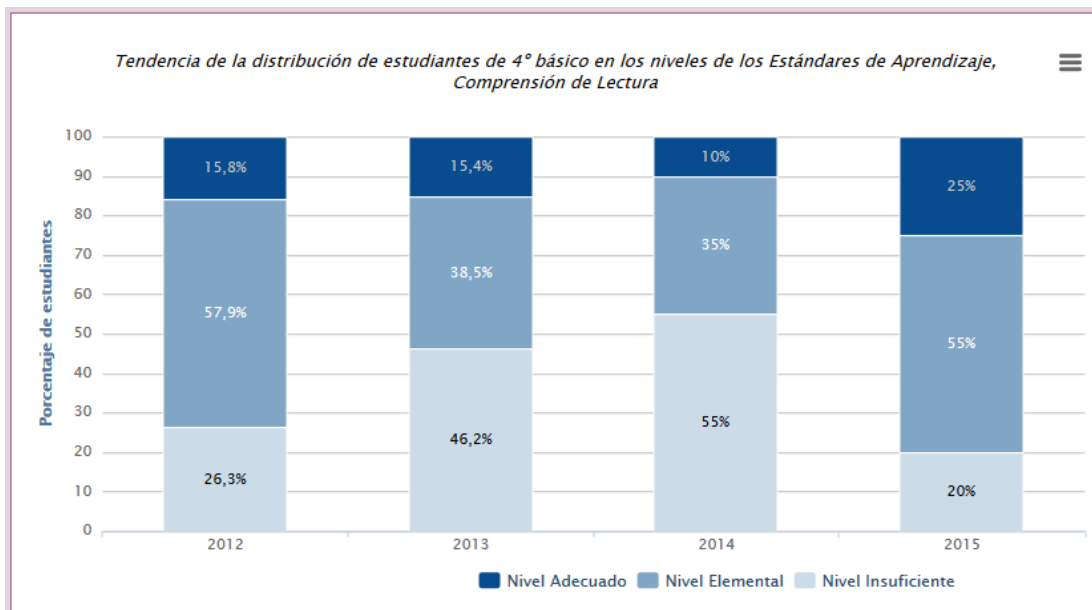
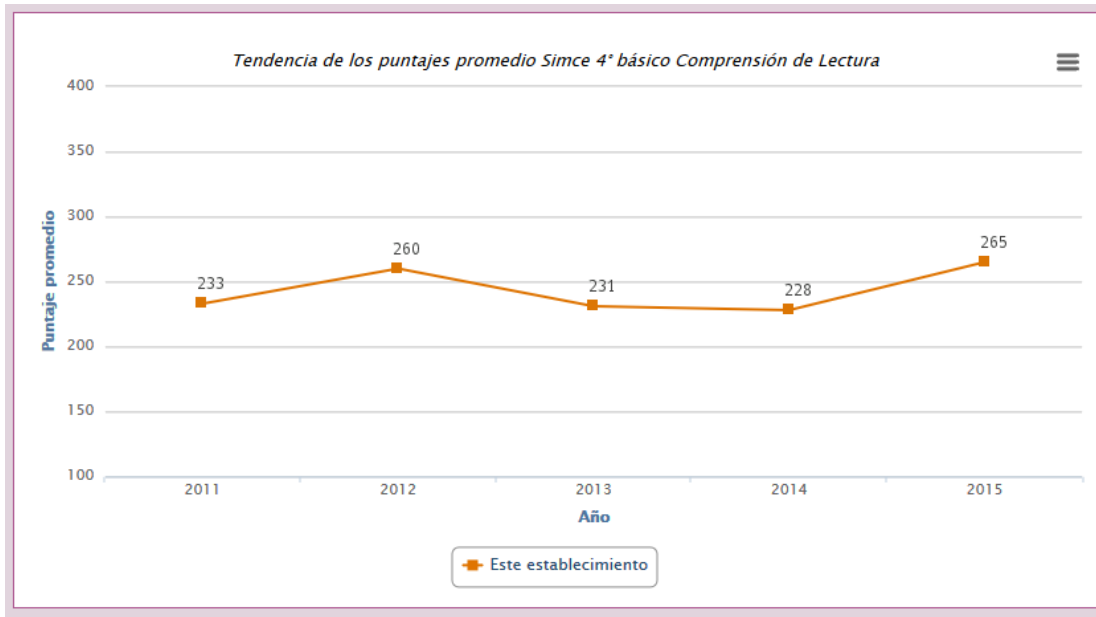
Escuela Básica Cristóbal Colón

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio bajo



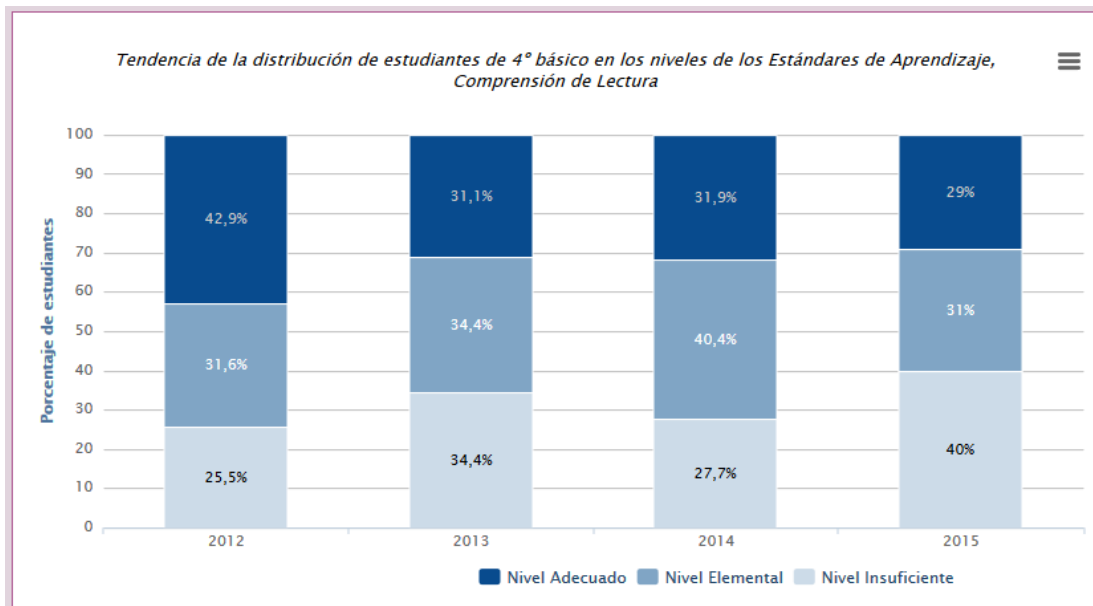
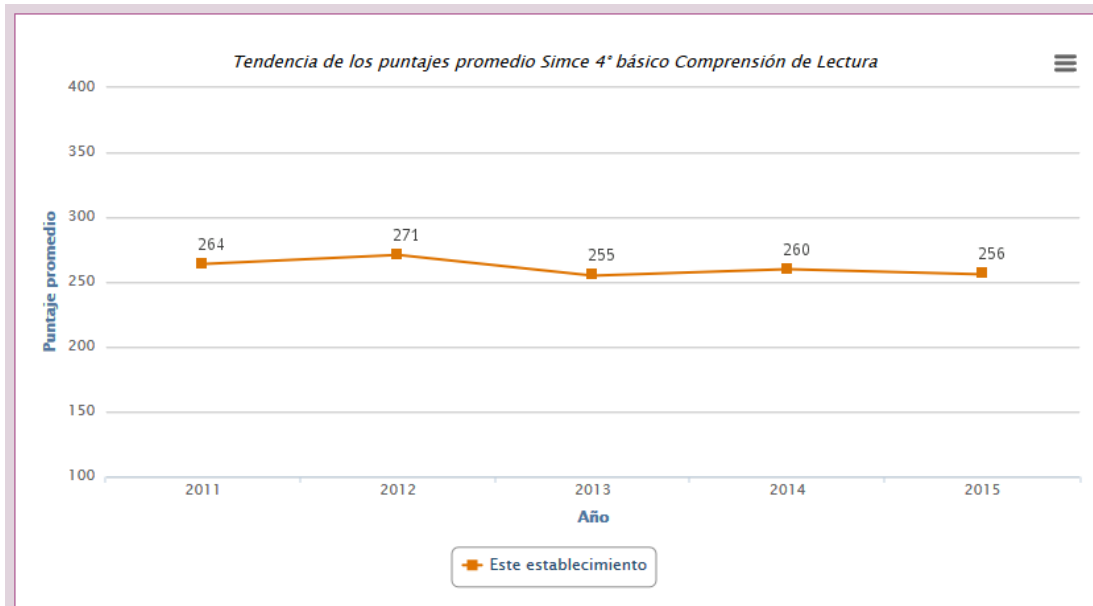
Liceo Comercial Lucila Godoy Alcayaga

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio bajo



Colegio Básico Villa Acero

Grupo Socioeconómico de Establecimiento: medio



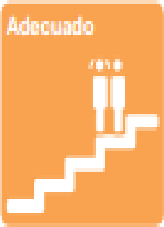
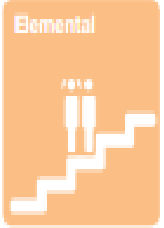
Anexo 2: Estándares de Aprendizaje


Es importante considerar que al comprender un texto se ponen en juego varias habilidades, las que pueden ser extraer información, inferir, interpretar y evaluar críticamente la información expuesta, permitiendo así asumir un rol activo durante la lectura, y además utilizando diversas estrategias para comprender el texto (MINEDUC, 2012).

Los resultados de aprendizaje de la comprensión lectora, se han medido a través de los estándares de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación, los que son elaborados basándose en el currículum vigente y se asocian al instrumento mediante el cual es evaluado su cumplimiento, en este caso, las pruebas Simce.

Los Estándares de Aprendizaje consideran Niveles de Aprendizaje con requisitos que son mínimos y puntajes de corte.

En nuestro sistema educacional, los niveles de los Estándares de Aprendizaje presentados por el MINEDUC en sus recursos de aprendizajes en línea, son

 <p>Adecuado</p>	<p>Nivel de Aprendizaje Adecuado</p> <p>Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.</p>
 <p>Elemental</p>	<p>Nivel de Aprendizaje Elemental</p> <p>Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales, estipulados en el currículum para el periodo evaluado.</p>

	<p style="text-align: center;">Nivel de Aprendizaje Insuficiente</p> <p>Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.</p>
---	--

Al considerar los estándares de aprendizaje centrados en la lectura, el MINEDUC presenta los siguientes niveles educativos:

- **Estándares de aprendizaje lectura 4° año básico.**

<p style="text-align: center;">Nivel de aprendizaje adecuado</p> <p>Los estudiantes de cuarto básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Adecuado han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado.</p> <p>En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para cuarto básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en textos de tema poco familiar; secuenciar cronológicamente los eventos expuestos; reconocer causas o consecuencias de los hechos, tanto explícitas como sugeridas; localizar información explícita; realizar inferencias directas a partir de conexiones tanto evidentes como sugeridas; interpretar el lenguaje figurado a partir de claves sugeridas; y reflexionar sobre la lectura para emitir opiniones fundamentadas en lo leído.</p> <p style="text-align: center;">Puntaje SIMCE: 284 puntos o más</p>
--

<p style="text-align: center;">Nivel de Aprendizaje Elemental</p> <p>Los estudiantes de cuarto básico que alcanzan el Nivel de Aprendizaje Elemental han adquirido de manera parcial las habilidades básicas de</p>
--

comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado.

En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para cuarto básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído en textos de tema familiar; secuenciar cronológicamente las acciones en una narración breve; reconocer causas o consecuencias explícitas de los hechos; localizar información explícita que aparece destacada o que aparece en el cuerpo de un texto breve de sintaxis simple; realizar inferencias directas a partir de conexiones evidentes; interpretar una expresión familiar de lenguaje figurado; y reflexionar sobre la lectura para emitir impresiones personales sobre diversos aspectos del texto.

Puntaje SIMCE: 241 puntos o más, y menos de 284 puntos

Nivel de aprendizaje insuficiente

Los estudiantes de cuarto básico que se ubican en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente no logran los aprendizajes requeridos para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Elemental.

En la prueba SIMCE, estos estudiantes muestran escasa evidencia de que al leer diversos tipos de textos apropiados para cuarto básico son capaces de: alcanzar una comprensión global de lo leído; realizar inferencias directas; localizar información explícita que aparece en el cuerpo de un texto; y reflexionar sobre la lectura para emitir impresiones personales sobre diversos aspectos del texto.

Puntaje SIMCE: menos de 241 puntos

Anexo 3: Transcripción de entrevistas

Participante 1

1. ¿Cómo usted reconoce cuando un estudiante comprende lo que lee?

Bueno cuando puede explicar, o contestar cualquier pregunta relacionada con el tema.

2. ¿Usted en las clases de lenguaje le dedica tiempo específicamente a la lectura? ¿Por qué?

Todos los días, porque una es que a mí me gusta mucho el lenguaje, es mi ramo favorito y porque considero que una de las cosas que más necesita el niño es hablar bien, leer bien, explicarse bien, entonces eso es lo que siempre se busca, lograr esa parte.

3. Ahora dentro de su plan de evaluación que usted tiene diseñado, en qué momentos evalúa la comprensión lectora.

En todas las pruebas, en todas las evaluaciones se le coloca un trocito de lectura, uno, dos hasta tres de repente de comprensión lectora.

¿Si pensamos dentro de las unidades estaría realizando usted una evaluación al inicio, en el proceso o al final de la unidad, con respecto a comprensión lectora? ¿Por qué decide esto?

En todo, al inicio también, en el proceso y al final, porque para saber si el niño realmente entiende, es porque tiene que explicar de alguna o de otra manera lo que lee.

Con respecto a la evaluación, ¿con qué finalidad usted evalúa, de manera diagnóstica, formativa o sumativa?

De diagnóstico para el inicio no cierto cuando recién empezamos, para saber en qué condiciones están los niños como para ir avanzando; y de desarrollo bueno si él, si han entendido lo que estamos viendo o no.

Y con respecto si pensamos en comprensión lectora, ¿usted la evalúa solamente de manera sumativa, con nota o también hay un diagnóstico?

No, evaluamos al inicio de cada año un diagnóstico de lectura, ahora por ejemplo en este momento estamos desarrollando el plan lector, empezamos por ejemplo con el diagnóstico cuantas lecturas lee el niño por minuto, y de hecho algunos niños que leían por ejemplo 10, 20 palabras por minutos están llegando a 140, a 160, osea ha habido un avance.

¿Esta decisión a qué se debe?

Una que lo tomó como decisión el colegio...liceo, y lo otro es de que yo siempre lo hago, porque como te digo a mí uno de los ramos que más me gustan es el lenguaje entonces, considero que el niño debe tener una buen lectura. Me gusta también la lectura en donde ellos respetan puntos, comas, que sea una lectura expresiva, que no bajen el volumen, las pausas, la expresión.

Dentro de esta evaluación, ¿quién evalúa? ¿Solamente el profesor? ¿O también ellos evalúan con respecto a la comprensión?

No, la lectura, mira nosotros somos bien, todo el curso por ejemplo eh ya, yo les cuento un minuto y empezamos a leer un trozo, cualquiera, pero con... al ladito tiene la cantidad de palabras que ellos leen y por ejemplo cada uno alcanzó, partimos de la 10 hasta la 200 y tanto, por ejemplo, entonces el niño ahí en el minuto va avanzando y ellos mismo dicen "señorita ya alto", y contamos cuántas palabras leyeron y por ejemplo Juanito Pérez cuántas leíste, y el otro, el otro y el otro. De repente se producen que entre 3 niños logran un mismo puntaje, ya veamos, hagamos la lectura de nuevo y veamos quién es el que lee mejor, el que lee con más expresión y que es lo que hemos entendido.

Y ahora por ejemplo si estamos hablando sobre un texto, ¿quién evalúa la respuesta del texto, con respecto a la comprensión del texto?

La evalúo yo, a veces la unidad técnica también, depende.

¿Los estudiantes en algún momento realizan una autoevaluación?

Los estudiantes también son autocríticos.

Pero, ¿generalmente que prioriza?

La lectura... ellos son bien críticos porque ellos mismos saben cuándo, cuando encuentran que está muy buena la lectura, ellos mismos dicen “esta lectura está buena”, y cuando el otro por ejemplo cambia de palabra, se salta mucho o está muy nervioso, entonces ellos al tiro me dicen “señorita esto, lo otro” y entonces yo les digo mira para poder corregir tenemos que ir anotando, cuáles son las fallas, dónde están, en qué me equivoqué, entonces ellos mismos lo van anotando.

¿Quiere decir que además de evaluar usted la comprensión que va teniendo el estudiante, también ellos van teniendo una autoevaluación?

Si ellos van teniendo una autoevaluación.

¿Entre ellos se autoevalúan?

Se evalúan también, porque ellos siempre hay como 2 o 3 que siempre tienen el mayor puntaje en lectura, y entonces como que siempre ellos lo quieren derribar, “leo yo señorita” o lee el otro, para ver si lee más o no que el otro en un minuto.

¿Pero solamente con respecto a la lectura o con respecto a lo que se entiende del texto?

No, todos los días lo comentamos, tienen muy buena comprensión lectora ellos, buscamos por ejemplo si estamos leyendo una fábula, qué nos entrega la fábula, qué podemos sacar nosotros de la vida real de esto. No tenemos a veces yo como te digo me entusiasmo, de repente se me pasa la hora, veo la hora, no... ya me pasé; “señorita nos pasamos, buena ya no importa”.

4. La evaluación de la comprensión lectora que usted realiza en el aula, ¿es de manera individual o a veces también lo realiza de manera grupal?

Individual y también de repente grupal también. Voy anotando la cantidad de palabras que van leyendo. Lo otro yo realizó la lectura colectiva, para que todos estén atentos y todos vamos leyendo.

¿Y está lectura efectivamente se van realizando preguntas de comprensión lectora a medida que se va leyendo el texto?

Sí, a medida que se va leyendo el texto y después sacamos las conclusiones. Y en cualquier momento de repente se acuerdan que leímos tal cosa, ¡Ah sí!, ahí estaba esto.

¿Se prioriza entonces más lo individual que la evaluación grupal, al menos en comprensión lectora?

Sí, sí, a pesar que le doy a las dos cosas, yo diría que casi igual y también apoyo al niño que le cuesta más, porque hay niños que le cuesta más, ahora mismo deje como a tres que tienen más problemas de lectura y entonces los hago leer 5, 10 minutitos, antes de ir a recreo, dame la lectura, ellos saben, y de hecho han logrado superar mucho la lectura los niños, pero eso como te digo es un desgaste y trabajo enorme adicional.

5. Con los resultados que usted obtiene con respecto a la comprensión lectora, ¿Qué hace usted con los resultados que obtiene?

Bueno, se van a la unidad técnica y ahí en el consejo se dan en el pizarrón, se hace como un recuento, cómo va cada curso, si se ha superado o no se ha superado, con gráficos incluso, si subimos o bajamos.

¿Eso se da por unidad a unidad o es por semestre?

Ahora por ejemplo nos evaluaron la lectura ahora en noviembre y ahora en diciembre de nuevo, o sea al final.

¿Pero solo relacionado con el dominio lector?

Por ahora, el dominio lector, bueno también tenemos en matemática... en las horas de matemática tenemos desarrollo de problema, cálculo mental y también es como fijo que se hace el cálculo mental, y el hecho de desarrollar problemas también estamos viendo la comprensión lectora, ya

que el niño para resolver el problema él tiene primero que nada leerlo, comprender lo que está leyendo para poderlo desarrollar.

A partir de las evaluaciones que usted realiza con respecto específicamente a comprensión lectora, ¿qué hace con los resultados que obtiene?

Los resultados se publican en reunión de apoderado, se dan a conocer a los apoderados, se les explica si han superado o no se han superado, cuáles son las fallas, qué tiene que hacer también él en su casa, dónde tiene que ayudar cooperar para que el niño vaya superando su problema.

¿Ustedes tienen revisión de evaluación en conjunto con los estudiantes?

También, a veces hay pruebas que las vamos comentando, eh ya hago la prueba, luego vamos comentando vamos viendo dónde están sus falencias, donde se equivocaron, a veces en cosas muy sencillas, por qué, porque no leyeron bien, porque faltó esto, porque faltó esto otro y ellos mismos dice chuta mira...era tan fácil, ellos mismos se dan cuenta.

6. Tomando en cuenta que los procedimientos de evaluación están los de observación, los informes y las pruebas, ¿cuál es el que usted utiliza principalmente para evaluar la comprensión lectora?

La prueba, también está... tenemos pruebas tenemos informes, ellos hacen informes y después hay una disertación del informe, para ver si efectivamente, por ejemplo ya tuvimos en lenguaje hace poco y que ellos me diera las características, los objetivos todo eso, de por ejemplo de una mascota que a ellos les gusta, investigaron sobre la mascota, me trajeron el informe sobre la mascota y luego lo disertaron, o sea completo.

¿Ahora qué ventajas le ve usted el utilizar informes o pruebas?

Que aprendan, no, el informe es para que ellos investiguen, y luego puedan explicar o hablar en cualquier momento relacionado con el tema, y les gusta a mi curso mucho, por ejemplo, ahora hoy día mismo estaban súper entusiasmados con los volcanes, los maremotos, por qué se producían las

placas, que es lo que le favorecía la tierra, qué es lo que no le favorecía la tierra, que movimientos eran mejores que los otros, qué producían, mira súper buenos para investigar.

Si consideramos las pruebas que usted aplica, ¿qué ventajas le ve a las pruebas?

Para ver cómo va, donde está su... si avanza o no avanza, eso es importantísimo en la prueba

¿En la prueba usted evalúa diferentes niveles de comprensión?

Generalmente se les da el trozo y diferentes tipos de preguntas, claro van implícitas, explícitas, la lectura... cuál es el propósito de la lectura, de qué trata el tema, o si estamos hablando de un informe, o si estamos hablando de una fábula o de un cuento, que ellos sepan distinguir con que estamos trabajando.

7. Dentro de su plan, considerando los instrumentos de evaluación que usted utiliza para la comprensión lectora, ¿qué utiliza para evaluar?

La disertación va con pauta con rúbrica, generalmente va con pauta, y yo voy anotando si hablo bien, si se expresó bien, si tiene conocimiento del tema si no lo tenía, si trajo material de apoyo o no lo trajo, si se apoyó demasiado o no se apoyó demasiado.

¿Estás pautas son numéricas o es Si y NO, como lista de cotejo?

Son como listas de cotejo.

¿Y estás son calificadas?

Claro, depende de los puntajes que logre es la nota que él tiene, ahora si trae por ejemplo, trajo el informe, la disertación, pero no trajo el papelógrafo como para apoyarse, ahí vamos viendo, algunos por ejemplo son súper buenos para el dibujo pero a lo mejor le falta un poquito más de expresión, ahí se va viendo.

Ahora cuando usted les presenta algún texto a los estudiantes y quiere evaluar con un instrumento la comprensión de este texto ¿Qué instrumento utiliza?

Puede ser una guía, una prueba, una lista de cotejo, una disertación o por ejemplo pregunto quién entendió el tema, quién quiere venir aquí adelante a hablar sobre lo que entendió, quién lo puede contar, siempre hay 2, 3 o 4 que lo pueden hacer.

¿Los instrumentos son elaborados por usted o son entregados por la unidad técnica?

Algunas si son entregadas por la unidad técnica, por ejemplo algunas pautas ella nos da ideas y nos entrega para que nosotras las tengamos más a mano, para facilitar más el trabajo.

Qué le es más cómodo a usted, ¿elaborar el instrumento para evaluar la comprensión lectora?

No, depende, porque uno busca el que le sirve, el que está de acuerdo con la lectura que está viendo, porque no todos les sirve para lo mismo, uno de repente también tiene elaborarlo.

Si usted tuviera que considerar como los instrumentos que han tenido mejores resultados al momento de presentarles los resultados a los estudiantes, ¿cuáles han sido?

Los que más les gustan, generalmente son las pruebas, a pesar que las pautas igual son buenas, al menos para mí me deja más conforme una prueba, una evaluación.

¿Y para los estudiantes que es lo que más les gusta?

A ellos les gusta las evaluaciones, también los informes sí, es que uno tiene que ir variando, no puede ser siempre los mismos.

Participante 2

1. ¿Usted cómo reconoce cuando un estudiante comprende lo que lee?

Eh, al hacerle preguntas, principalmente me doy inmediatamente cuenta de eso cuando le hago preguntas y si él sabe responder, me doy cuenta que sí comprendió lo que estamos leyendo, cuando no comprende, o sea no me contesta, y yo de todas maneras le tiro digamos ciertas pistas o andamiajes para que él me pueda responder, y aun así no responde, ya me doy cuenta que no comprendió.

2. ¿Usted en la semana cuánto tiempo le dedica en la clase específicamente para la lectura comprensiva?

Todas las clases

¿Por qué toma esta decisión?

Bueno... por... principalmente por tema SIMCE, le voy a hacer sincera, el SIMCE pesa bastante, también está ahí digamos la visión del director, digamos las decisiones que él tome en el proyecto educativo, si es importante el SIMCE o no y en esta escuela sí es importante para nuestro director los resultados del SIMCE, por lo tanto mi trabajo va enfocado a tratar de mejorar de alguna manera estos resultados, y eso se logra a través de la comprensión lectora.

3. Ahora si pensamos con respecto a su plan de evaluación que tiene específicamente para la comprensión lectora...

¿En qué momento usted evalúa la comprensión, pensando en el inicio, es procesual o final, de unidad o de semestre? ¿Cómo lo realiza usted?

En el inicio, siempre le hago una evaluación, para ver cómo se encuentran, y a mediados de la unidad también les hago evaluaciones y al final también una evaluación.

¿Y durante el año tiene también evaluación inicial en comprensión lectora?

Sí, si tenemos, utilizamos las pruebas PAC para evaluarlo, y al final del año también, como está en el proyecto educativo de nuestro colegio.

Y ahora la finalidad que tiene usted para evaluar la comprensión lectora, ¿es diagnóstica, formativa o sumativa?

Ehhh... bueno la evaluación digamos que va con nota al libro ¿me dices tú? Es la final, la sumativa, y bueno el proceso igual, es con nota el proceso, la única que dejo de evaluar es la inicial, la diagnóstica, es sin calificación.

**¿Por qué toma esta decisión de evaluar sumativa o formativa?
¿Con nota o sin nota?**

Porque para los niños sigue siendo importante la nota, sigue siendo, y bueno para las mamás igual, para las mamás sigue siendo importante la nota, aunque se dice que ya vamos cambiando, vamos evolucionando, y ya no es tanto de nota, pero todavía está instaurado en los colegios el tema nota, y también hay ciertas exigencia en los colegios que debemos tener cierta cantidad de notas, entonces igual por ese lado tengo que cumplir con una cierta cantidad y si estoy trabajando comprensión lectora, es obviamente que tengo que evaluar la comprensión lectora

¿Quién evalúa la comprensión lectora? ¿Solamente la docente o también tienen la oportunidad de autoevaluarse los niños o de realizar una coevaluación con un par?

Ehhh... no, en este caso yo, y bueno en las pruebas de como colegio anual, ahí interviene UTP en algunos casos o la evaluadora del colegio, son ellos los que toman esas pruebas, pero en general durante el año soy yo.

¿Y no hay entonces posibilidad por ejemplo que los mismos estudiantes se autovalúen a partir de una lectura o algo?

No, no lo he hecho así, considero que son muy chicos todavía, como que no comprenden bien el tema de cómo evaluarse, no lo he hecho en realidad.

4. La evaluación de la comprensión lectora, ¿usted la realiza de manera individual o grupal?

Individual y grupal

¿Por qué toma esa decisión?

Es que... haber, individual bueno para darme cuenta que tanto es lo que sabe cada uno de ellos, pero grupal principalmente para que se apoyen entre todos, porque en la lectura pueden ir... ya por ejemplo esta la pregunta, a lo mejor el compañero le puede ayudar mire sabes que... aquí está, en fin; y a veces ellos comprenden mucho mejor cuando su compañero le enseña, que cuando le enseña el profesor.

¿Y ahora cuando usted le realiza la evaluación de comprensión lectora, qué tipo de preguntas realiza?

Eh... si... bueno en realidad los tres tipos de preguntas, las implícitas, explícitas y valóricas, que siempre coloco una para la argumentación.

5. ¿Usted con los resultados que tiene de las evaluaciones de la comprensión lectora, qué hace con esos resultados?

Bueno, retroalimentación, ahí veo cuales son las preguntas menos logradas, y en base a eso voy trabajando y por lo general son las implícitas o cuando ellos tienen que inferir, entonces son las que más les cuesta y ahí empiezo a trabajar eso.

¿Ustedes hacen revisión de la evaluación en conjunto con el curso?

Si pues, la retroalimentación, ellos hacen una prueba, bueno la corrijo, veo sus resultados, veo las preguntas en donde obtuvieron mayores logros, las con menos logros, y se vuelve a trabajar, o sea se revisa con ellos, se va viendo en el data, y vamos viendo la pregunta y les pregunto por qué te equivocaste, o por qué crees tú que te equivocaste, ah que no leí bien, o la pregunta no me di cuenta señorita, ahí vamos viendo en conjunto.

Y los resultados con UTP, ¿también los canalizan el análisis de resultados?

Ehh... mira, lo que se ve ahí es el resultado de estas pruebas que se hacen anual, eso se ve con UTP y después se informa al consejo de profesores y se revisa en total con gráficos y con todo.

6. Con respecto a los procedimientos de evaluación, que son en este caso la observación, pruebas y los informes, ¿cuáles son los que usted utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Pruebas

¿Qué ventajas les ve en este caso a las pruebas?

Es que me permite más detalladamente darme cuenta en qué se equivocaron y por qué se equivocaron, porque pueden ir haciendo las comparaciones con sus otros compañeros, no sé me permite ver más... más que los otros... que los informes, y también puede ser también porque es más rápido de corregir, y de tener el resultado también, porque el informe demora mucho más y entonces requiere mayor tiempo, y yo aquí aparte de hacer clases en los cuartos hago clases en quinto, sexto, en séptimo y en los octavos, entonces son muchos cursos, lo que menos tengo es tiempo.

7. Ahora si pensamos en los instrumentos de evaluación que usted utiliza para evaluar la comprensión lectora, usted me decía que utilizaba la prueba principalmente

Y bueno, guías también.

¿Y qué características tienen estás guías? ¿Las elabora usted?

Sí, las elaboro yo, más que nada apoyo, algunas indicaciones que habitualmente no van en la pruebas, como recordatorios igual, y aparte por ejemplo si fuera un tipo de texto, le hago ahí un énfasis en la definición del texto en fin, para que vaya canalizando bien la respuesta.

Y por ejemplo a veces cuando realiza lectura, ¿utiliza pauta de evaluación, lista de cotejo, rúbrica para evaluar comprensión lectora?

Mira, yo en lectura le pido a la profesora de PIE que tome lectura porque tenemos apoyo de las profesoras especialistas en sala, ehhhh son 35 mis alumnos, entonces no... para mi es difícil estar llamándolos uno por uno,

entonces yo le digo a ella y ella instala su mesita afuera de mi sala y los va llamando uno por uno, ellos ya están acostumbrados a ese sistema entonces, ni siquiera se interrumpe para salir a leer, sale uno, sale otro y así, y llegan en silencio y salen en silencio y eso se hace semanalmente todos los viernes, todos los viernes ellos leen y ella tiene su pauta, la pauta con lo que ella evalúa.

¿Y también comprensión de ese texto?

Se hace un par de preguntas con respecto al texto.

¿Y ahí utilizan ustedes una pauta para evaluarlo semanalmente?

Si, ahí ella semanalmente tiene una pauta y bueno suman más o menos unas cuatro lecturas y de ahí sacamos una nota también, es calificada la fluidez lectora.

¿Ustedes utilizan algún tipo de instrumento aparte del que elabora usted? ¿Instrumento de evaluación que sea no sé dado por el ministerio de educación?

En de las pruebas PAC, que es al inicio y al final del año.

Participante 3

1. ¿Cómo reconoce usted cuando un estudiante comprende lo que lee?

Cuando él me puede entregar preguntas e inquietudes que realizó... después de haber realizado la lectura.

Y además de realizar él preguntas, ¿de qué forma por ejemplo si usted realiza la pregunta al estudiante para ver si comprendió, cómo se evidencia está comprensión por parte del estudiante?

Dependiendo de qué habilidad me demuestra al momento de hacer la pregunta, me puede hacer una pregunta relacionada con la habilidad de comprensión lectora de causa y efecto por ejemplo, *“profesor si es que Pedrito clavo un clavito, qué es lo que pasa si tiene otro clavito, ¿lo va a*

clavar?” evidenciando una habilidad de comprensión lectora, esa es como lo principal que yo observo.

Y cuando usted realiza por ejemplo preguntas a él, la manera de responder de él cuando supuestamente comprendió lo que leyó, cómo debería ser, igual haciendo preguntas por parte del?

Para mí sí, que haga constantemente preguntas, el hecho de que este haciendo constantemente preguntas significa que tiene inquietudes, y si tiene inquietudes el niño va a querer terminar esas inquietudes haciendo preguntas, y en la medida que hace preguntas el niño va ir absorbiendo información tras información y va ir haciendo las conexiones dentro de su cabecita con las habilidades que está trabajando al momento de hacer las preguntas, porque el hacer las preguntas que me está evidenciando a mí , de que el niño está trabajando habilidades de comprensión lectora; de que está ocupando una herramienta para aprender eso, si no me dice nada, resulta que puede ser que la habilidad no está resultando, de que hay un asunto de motivación detrás, pero principalmente eso, si es que el niño me está haciendo pregunta yo estoy evidenciando que el niño está ocupando las herramientas que son las habilidades para absorber la información que está dentro del libro.

2. ¿Ahora usted cuánto tiempo en la semana dedica en las clases para la lectura comprensiva?

Una vez a la semana.

¿Y por qué toma esta decisión?

Porque los niños venían con un ritmo de trabajo tal, que a mí no me permite poder trabajar al ritmo que yo tengo, yo vengo de una profesora ya... que ya está a punto de jubilarse, entonces los niños ya tenían un ritmo con ella de dos años, entonces inevitablemente si es que yo les... sentía que si ocupaba mi metodología y mi forma de trabajo iba a producir demasiada tensión y eso como resultado final iba a bajar las calificaciones de los niños y no iba a lograr lo que yo hubiera esperado lograr , entonces por eso estoy

tratando de nivelar el trabajo que ellos estaban desarrollando con ella con el trabajo que estoy realizando yo.

¿Y eso sería con una hora semanal? ¿Un bloque?

Ehh... yo diría un bloque, si... pero probablemente menos.

3. Ahora considerando el plan de evaluación que usted tiene para evaluar específicamente la comprensión lectora

¿En qué momento usted la evalúa la comprensión, inicio, proceso o final?

Final de la lectura

¿Y esto por qué?

Por el mismo trabajo que ellos vienen desarrollando.

¿Y esto es final de la lectura en la clase, o estamos hablando de las unidades?

Final de la lectura del libro que ellos realizan, yo les doy la fecha y se realiza la prueba en esa fecha

Y con respecto a las unidades que usted va realizando, ¿la evaluación de la comprensión lectora la realiza al inicio, en el proceso al final de la unidad?

Ehhh... en la mitad, porque siento que la tensión de los niños va subir aún más si es que yo hago pruebas muy cercanas una de la otra, entonces trato de cautelar de que... si es que estoy hablando de la unidad propiamente tal de no sé... estamos hablando de poemas, de textos dramáticos, que sea bien alejada de lo que tiene que ser con la comprensión lectora de un libro.

¿Y eso lo realiza generalmente a fin de mes?

Sí

Ahora con qué finalidad usted evalúa, ¿de manera diagnóstica, formativa o sumativa?

Sumativa

¿Por qué esta decisión?

Porque me entrega datos más rápidos de lo que los niños están entregando y segundo porque en estos momentos desarrollar una evaluación diagnóstica en estos momentos como que no me permitiría recabar mayor información de lo que a uno le gustaría hacer, implementación de estrategias de aprendizaje, elaboración de guías de trabajo específica para los niños, como que siento que ya estoy como lejano a lo que me hubiera gustado hacer, digamos que para mí el diagnóstico por qué es importante y por qué no lo pongo ahora, porque si es yo hubiera hecho el diagnóstico en marzo yo hubiera asentado las bases de cómo están los niños y al estar con esas bases qué me permite a mí, de poder sentar bien las estrategias y las metodologías que yo voy a ocupar con ellos.

¿Entonces el diagnóstico sería considerado a principio de año y no tomado como por ejemplo al inicio de una unidad o de semestre?

No para mí sería un diagnóstico bien preciso y conciso, al inicio, a pesar de que la evaluación de por si me va entregando información dentro de lo que voy desarrollando, de hecho me ha pasado ahora, una evaluación sumativa de comprensión lectora del libro por ejemplo Mi pequeño fantasma... que es lo que me hace eso, hice la prueba unos ítems resultaron bien y otros ítem fueron muy... con evaluaciones muy bajas, ¿qué es lo que me permitió? Ehh... saber de qué... resulta que en una parte de secuencia de hechos, de poner cuál hecho fue primer y cuál fue después, yo lo había hice de forma aleatoria de todo el libro, después de revisar el libro y la prueba qué fue lo que paso, dije ahhh resulta que necesitaba acotar el capítulo en el que ellos se focalizaban y entonces qué fue lo que hice, vi como ellos se desarrollaron, les puse la acotación después les hice otra prueba y el ítem subió el puntaje, porque ya estaba acotado a eso, entonces iba focalizando, igual se va haciendo un diagnóstico, no es algo formal, en lo formal... al inicio del año.

¿Quién evalúa la comprensión lectora? ¿El profesor, el estudiante como autoevaluación, coevaluación?

En este momento solo el profesor.

¿Y esto a qué se debe?

Porque los niños no están acostumbrados a desarrollar coevaluación y autoevaluación, fundamentalmente eso, y por el miedo que involucra de que por ejemplo que los niños hagan una autoevaluación y por la ética que tienen ellos desarrollada se aprovechen de la evaluación si es que por ejemplo se promedia con una nota final.

4. La evaluación de la comprensión lectora que realiza usted, ¿es individual o grupal?

Individual

¿A qué se debe esta decisión?

Para desarrollar la autonomía de los niños en cuanto a su propio trabajo, su propio desempeño, todas las de comprensión lectora han sido de forma individual

5. ¿Y qué hace usted con los resultados obtenidos en las evaluaciones de comprensión lectora?

Lo analizo, lo cotejo entre los estudiantes, y voy separando las preguntas por los ítems, cuál fue el ítem que resultó más descendido o cuál es el que está más alto, pero por lo general nunca me fijo en lo que están altos, me fijo en los que están mal, entonces veo los que están mal y empiezo a tomar estrategias como las que te expliqué, que es lo que podemos hacer para que los niños se sientan mejor al momento de enfrentar ese ítems específicamente o esa pregunta, quizás fue muy larga, fue muy compleja, quizás las palabras claves que estaban ahí no eran muy precisas para su nivel.

¿O sea hace una reflexión con respecto a su práctica?

Sí.

¿Y además de eso la comparte con los estudiantes?

No lo comparto con los estudiantes, simplemente recaudo información de ellos y no se hace una retroalimentación.

¿Y no hay una revisión de evaluación en conjunto con ellos?

Sí, no de manera formal, pero si la hay, pero no es siempre. Probablemente sea la mitad de las pruebas que se desarrolla eso.

6. Ahora considerando los procedimientos de evaluación, que son de observación, pruebas y los informes, ¿cuáles son los que usted utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Se ocupan guías de aprendizaje, observación directa no porque que es lo que se pasa acá, los niños reciben el calendario de cuándo va a ser la prueba, los niños compran el libro, compran las fotocopias y empiezan a leerlo en sus casa, pero es muy poco frecuente que se lea el libro se lea en clases.

7. Entonces por ejemplo si hablamos nosotros con el tipo de instrumento que usted utiliza para evaluar la comprensión lectora ¿sería principalmente? ¿Qué instrumentos son los que utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Una guía de aprendizaje y la prueba sumativa.

¿Y eso es específicamente con respecto a este el plan lector que ellos tienen?

Exactamente

Y cuando usted piensa dentro de las unidades, cómo evalúa la comprensión dentro de unidad, comprensión de texto.

Con una prueba sumativa y de final de unidad

¿Por qué decide este instrumento?

Porque es lo que han estado haciendo y es para continuar el proceso y no entorpecer quizás alguna tensión que se puede generar en los niños, fundamentalmente eso.

¿Qué características tienen estos instrumentos? ¿Los elabora usted?

Los elaboro yo

¿Y estos son revisados por?

Por UTP

¿Hay algún enfoque específico para elaborar el instrumento, para evaluar la comprensión lectora?

No

¿Considera habilidades?

Se consideran... sí, lo más importante sería la habilidad.

¿Qué tipo de pregunta realiza? ¿En qué ámbitos?

A veces se toman preguntas de, lo que trato de aplicar tres niveles, un nivel concreto, un nivel un poco abstracto, y un nivel fuera de la realidad del contexto lingüístico.

¿Estamos hablando por ejemplo lo relacionado con argumentación?

Sí, muy poco, muy poco de argumentar.

¿Extracción de información explícita?

Sí

¿Implícita?

Sí

¿Interpretación de lo leído?

Sí, sería más que nada eso, pero fundamentalmente información explícita, las preguntas van muy focalizadas a eso, no más... porque igual en algunas preguntas yo me di cuenta que los niños como que no... cuando se le sube un poquito el grado de dificultad de la pregunta no responden bien.

Por ejemplo usted... otros tipos de instrumentos, lista de cotejo, rúbrica ha utilizado para evaluar la comprensión.

Ocupe una escala de apreciación numérica, para el... fue una... ellos tuvieron que realizar un libreto de noticiero y lo tuvieron que exponer, y entonces ahí se pudo sacar una nota calificada y se ayudó con la escala de apreciación numérica.

¿Rúbricas?

No

Participante 4

1. ¿Cómo usted reconoce cuando un estudiante comprende lo que lee?

Cuando me puede explicar con sus propias palabras que es lo que entiende del texto a partir de algunas preguntas que uno le hace o preguntas que ellos mismos se plantean a partir del texto.

2. ¿Ahora usted cuánto tiempo en la semana dedica en las clases para la lectura comprensiva?

Yo trabajo la comprensión lectora todos los días, y además en la escuela tenemos un plan lector que se efectúa después del primer recreo, son 15 minutos y es para toda la escuela.

¿Y por qué toman esta decisión?

Porque en los resultados, en términos de diagnóstico del establecimiento también digamos en las pruebas estandarizadas en todo demuestra que hay una baja en la comprensión lectora, y en el día a día también nos damos cuenta en las evaluaciones que los niños no están comprendiendo lo que leen, y en virtud a eso se tomó esta medida como para ir mejorando y que los niños se vayan internalizando más con la lectura y no solamente en la asignatura de lenguaje, sino trabajarla en matemática, en historia.

3. Considerando su plan de evaluación de comprensión lectora específicamente, ¿en qué momento usted la evalúa? ¿Inicial? ¿Procesual? ¿Final?

Por ejemplo yo todos los meses evalúo comprensión lectora, porque los niños todos los meses leen un libro y en las evaluaciones que tengan que ver con contenido, también van textos, y también va la comprensión lectora mes a

mes, así que por lo tanto digamos que es durante todo el año el tema de la comprensión lectora.

¿Y por qué se toma esta decisión, de que sea mensual?

La verdad que yo soy... primera vez que hago lenguaje, y me doy cuenta de que los niños sí tienen falencia en términos de la lectura y yo digamos a modo personal, si bien hay colegas que hacen cada dos meses un libro, yo lo hago todos los meses porque los niños de cuarto ya pueden leer sin problemas un libro obviamente que sea contextualizado a la edad de ellos, que sea un poco entretenido, que a la vez sea por ejemplo yo trato de que los libros que lean también tengan una película para que a un poco más interactivo y lo vayan relacionando con otras cosas, así que yo lo hago porque creo que es la única forma de poder reforzar la comprensión lectora y es algo que se supone que uno debiera trabajar desde primero básico o desde la pre-básica; pero a veces nos damos cuenta de que no es secuencial, y cuando lo tomamos los niños en cuarto, nos damos cuenta que vienen con un déficit más o menos grande, así que yo lo trabajo de esa manera para fomentar un la lectura

¿Con qué finalidad usted evalúa, de manera diagnóstica, formativa o sumativa?

Bueno uno siempre esta evaluado constantemente, pero no siempre evaluando y calificando, yo evalúo tratando de verificar que los niños pueden aprender, y siempre estoy diagnosticando cada evaluación y en el fondo con el fin de que ellos aprendan, siempre los profesores cometemos el error de calificar y no nos preocupamos del verdadero aprendizaje de los estudiantes. Así que yo evalúo siempre y pensando en que eso me va a servir para tomar decisiones para tratar de potenciar lo que quedó cojito digamos en términos de lectura, de contenidos, de lo que sea en la asignatura.

¿Entonces usted estaría evaluando de las tres formas, diagnóstica, formativa y sumativa?

Sí, y es lo que se nos pide acá en el establecimiento.

¿Quién evalúa la comprensión lectora? ¿Profesor, estudiante o entre pares?

Ya, bueno, sabemos que cierto en la comprensión lectora, lo que te comentaba, es una nota en el proceso, pero también ellos tienen la autoevaluación o la coevaluación entre sus pares, ellos trabajan mucho en grupos también así que en el fondo es en conjunto, no me sirve evaluar solo lo que yo veo sí que ellos no son capaces de autoevaluarse o poder evaluar a sus compañeros, por ejemplo yo evalué lectura, y antes de que yo... por ejemplo el tono de voz, fluidez, todo lo que implica signos de puntuación, etc., ellos se coevalúan antes de que yo tenga esa evaluación, entonces ellos se van viendo y van diciendo si te falta esto, no respetaste esto otro y así ellos van trabajando en conjunto.

4. ¿La evaluación de la comprensión lectora la realiza de manera individual o grupal?

Fíjate nunca he trabajado ahora una evaluación en forma grupal, al menos que sea un trabajo... eso sí, pero como una prueba propiamente tal... como llamarla, eso es toda individual.

¿A qué se debe esta decisión?

Fíjate que yo creo que es porque yo no he innovado quizás en buscar una forma de poder hacer una prueba en conjunto, ahora si por ejemplo hacemos trabajos disertaciones en conjunto y ese tipo de cosas, pero de comprensión lectora fíjate que no... me atrevería a decirte que es porque yo no he innovado quizás en eso, no he buscado una forma para evaluar la comprensión lectora grupal o en parejas.

Usted me decía delante que se utilizaban los tres tipos de evaluación, que era por parte de profesor, el estudiante, que realizaban coevaluación, ¿a qué se debía esta decisión de considerar diferentes agentes para que evalúen la comprensión?

Porque en los niños, eso te... en el fondo el que ellos se coevalúen o que entre ellos se den cuenta las falencias que ellos tienen, eso te da pie, a

que están comprendiendo en el fondo cuales son los parámetros que uno va evaluado, y ellos van entendiendo qué es la comprensión lectora, qué es lo que implica, como extraer la información importante... relevante, entonces eso te da pie a verificar si es que ellos están comprendiendo lo que uno quiere que aprendan, o las habilidades que uno quiere que ellos desarrollen y eso para mí es súper bueno.

5. Con respecto a los resultados obtenidos en las evaluaciones, ¿qué hace usted con estos resultados?

Ya mira voy a ser honesta, al principio solamente evaluaba, era en el fondo la calificación y lo que te piden en la parte administrativa

¿En este caso separar los estudiantes en alto, medio alto, medio bajo, bajo?

No fíjate que no lo seleccionan, simplemente yo evaluaba y sacaba una visión amplia, pero no tomaba como medidas remediales, hasta que después empecé a estudiar y empecé a ver otras cosas y ahí empecé a utilizar esos resultados como para hacer por ejemplo monitores para que ayude al otro, o hacer más retroalimentaciones después de cada evaluación, porque antiguamente o cuando empecé a hacer lenguaje era como “leyó, se sacó tal nota, pasamos a la siguiente fase”, entonces ahora no, ahora trato de retroalimentar y ver otro tipo de estrategias o utilizar otras estrategias para en el fondo reforzar lo que quedó cojito y es lo que lamentablemente no hacemos.

6. Ahora considerando los procedimientos de evaluación, que son de observación, pruebas o informes, ¿cuáles son los que usted utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Yo uso, escala de apreciación numérica por ejemplo para una comprensión de lectura breve, también utilizo la prueba formal que tiene selección múltiple, cierto verdadero y falso, pregunta de desarrollo y bueno la observación que también a veces lo hacemos, pero eso como que no requiere tanta... pauta ni nada.

¿A qué se debe esta decisión de tomar por ejemplo escala de apreciación numérica?

Esa la utilizo por ejemplo para la comprensión lectora y también para evaluar lectura, y eso me permite ver si es que el niño por ejemplo va comprendiendo ciertos ítems, y en que rango están como para poder ahí ir viendo qué es lo que tenemos que mejorar, por ejemplo a los niños siempre les cuesta el tema de las preguntas implícitas, lo explícito es lo más fácil para ellos, entonces tengo que ir viendo el nivel de complejidad que tengo que aumentando o quitando e ir trabajando por eso lo hago de esa forma, es como para yo tener un parámetro para ir viendo donde lo puedo ir reforzando; pero como te digo todo esto es como para mí, es como un aprendizaje porque en realidad es la primera vez que hago lenguaje, trato de utilizar una cosa y otra para ver qué es lo que mejor me resulta.

7. Ahora usted nombraba que también utilizaba prueba, ¿por qué elige este instrumento?

La prueba porque me permite... hago la prueba porque así el estudiante por ejemplo en pregunta de desarrollo me puede expresar lo que entendió del texto, porque las preguntas generalmente de desarrollo son abiertas, no es como ¿qué paso en tal hecho del libro? No... en las preguntas desarrollo generalmente son ¿qué te pareció el texto? ¿Qué es lo que te gustó?; en el fondo me permite ver si es que el niño sabe redactar, si es que puede fundamentar su respuesta y lo otro es para ver obviamente si es que leyó o no leyó el libro, el verdadero o falso, elección múltiple y todo, pero por qué hago esto, porque me permite ver de distintas formas si el estudiante comprendió, leyó, y además cierto, la opinión personal de éste frente al libro que nosotros trabajamos mes a mes.

¿Usted elabora los instrumentos de evaluación?

Yo elaboro los instrumentos de evaluación y acá lo revisa la evaluadora y ahí ve si es pertinente o no pertinente de acuerdo al nivel del estudiante, y

si te dan el victo bueno pasa a impresión y uno trabaja con ellos, con los niños, no es que tenga que yo hacer mi evaluación y que no la revisan ni nada.

Ahora, aparte de la escala de apreciación y la prueba, ¿rúbrica ha utilizado para evaluar la comprensión lectora?

Fíjate que no.

¿La escala ha sido para evaluarlo calificado o algo así como por ejemplo lista de cotejo?

Solamente la escala de apreciación numérica la utilizo cuando evalúo lectura, pero comprensión lectora solamente lista de cotejo para ver si es que está o no está en el fondo eso, no para evaluar la comprensión lectora propiamente tal, si la evaluamos como te digo en las pruebas, pero no en una lista de apreciación numérica.

¿Y la lista de cotejo se la entrega al estudiante?

Si, se entrega y abajo va un espacio de observaciones, que claramente en la casa lo tienen que ver para ver cómo lo pueden reforzar y cómo él pueda mejorar, esa es la idea de entregar la evaluación. Nosotros no nos quedamos con ninguna evaluación, así los papas están al tanto de cómo les va a los niños y si es que tienen alguna pregunta o algo, vuelven con las evaluaciones y así aclaramos dudas, pero siempre como en términos de comprensión lectora como que va abajo un espacio para que el papa vea, para que vea si es que puede fomentar la lectura diaria en la casa, en pos de ir mejorando.

¿Utiliza algún tipo de instrumento que sea estandarizado?

Mira lo único que utilizamos aquí de instrumentos estandarizados... no en realidad ninguno, solamente la evaluación estandarizada tipo SIMCE que lo trabajamos durante el año, pero con un fin claro que es mejorar la comprensión lectora y que los niños se acerquen un poco más como a estos instrumentos para que sea más fácil.

¿Y el diagnóstico que realizan acá en el colegio?

Bueno y ese también es el que te da el MINEDUC, ese es el que se aplica tres veces al año cierto, y para ir viendo en qué nivel va el estudiante, y eso se aplica de primero a sexto básico.

Participante 5

1. ¿Cómo usted reconoce cuando un estudiante comprende lo que lee?

Cuando es capaz de expresar que lo ha comprendido mediante las actividades que nosotros realizamos, también es importante la participación que la alumna tenga en clases, y durante las diversas actividades que tenemos en el aula, que ella pueda demostrar que ha tenido una comprensión.

2. ¿Ahora usted cuánto tiempo en la semana le dedica en las clases para la lectura comprensiva?

Durante todas las clases trabajamos la lectura comprensiva, podemos realizar otra actividad, por ejemplo quizás trabajar la ortografía puntual acentual, pero siempre hay una hora de clases, porque nosotros tenemos un bloque de dos horas, siempre hay una hora de clases que trabajamos la lectura comprensiva.

¿Y por qué toma esta decisión?

Porque de alguna forma siento que sumamente fundamental, porque si ellas no comprenden lo que leen, no van a poder desarrollarse en ninguna de las otras áreas,

La lectura es lo más importante junto con la escritura, para poder desenvolverse en las otras áreas, si ellas no trabajan y no comprenden en lenguaje, cierto que es mi asignatura, tampoco van a comprender un problema en matemática, y así en las otras áreas, entonces es fundamental.

3. Considerando el ‘planteamiento de evaluación de comprensión lectora específicamente, ¿en qué momento usted la evalúa? ¿Inicial? ¿Procesual? ¿Final?

Al final, nosotros acá trabajamos con indicadores diarios, indicadores de logro, por lo tanto la alumna escribe el objetivo con ese indicador de logro y yo durante la clase evalúo automáticamente si ella logro el objetivo y si realmente comprendió o no, de acuerdo a las actividades que realizó en el cuaderno.

¿Y por qué decide esto?

¿Los indicadores diarios?

¿No, por qué decide evaluarlo al final?

No en el fondo la evaluación escrita es la que está al final, pero durante la clase, durante todo el proceso se está evaluando, porque ahí uno va viendo todo el avance que va teniendo el alumno, ahora como yo le puedo decir, tú lo lograste o no lo lograste, la evaluación final digamos eso se hace al final de la clase, pero durante todo el proceso hay una evaluación constante.

¿Eso quiere decir que cuando usted realiza una planificación, pensando en una unidad, usted evalúa en el proceso y al final de la unidad?

Sí, tenemos evaluación de proceso y final.

¿Con qué finalidad usted evalúa, de manera diagnóstica, formativa o sumativa?

Depende qué tipo de actividad, pero usamos los tres tipos de evaluación, a veces se utiliza la evaluación formativa, diagnóstica para ver a veces en qué estado están las alumnas, es relativo, según la circunstancias en las que nos encontremos, se aplica el tipo de evaluación.

Ahora yo por ejemplo, en mi caso trabajo con cuatro con dos niveles y cuatro cursos, por lo tanto, a veces un curso no es igual al otro, por eso depende cuan descendido esté, o lo que quiero evaluar, aplico la evaluación.

¿Por qué lo realiza de esa forma? ¿Por qué aplica diagnóstico o formativa o sumativa?

Porque si en algún momento siento que no sé en qué estado están las niñas, por ejemplo el mismo comienzo de año, evidentemente tengo que ver en qué condiciones vienen las niñas y es por eso que aplico la diagnóstica, para ver en donde estoy, para poder saber de dónde empiezo, y al final del año también una diagnóstica para ver en donde quedan las niñas y para poder retroalimentando el estado que ellas van teniendo.

Y la formativa la voy aplicando en el proceso para ver su evolución y su avance y lo sumativo para poder entregar un resultado digamos al avance que ellas están teniendo.

¿Quién evalúa la comprensión lectora heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación?

En el proceso formativo, o sea en el proceso cuándo se trata de una evaluación sumativa ahí la evalúo yo, pero en el proceso sí ellas han tenido autoevaluación donde ellas van en algunas oportunidades las he hecho yo a ellas mismas completar estos indicadores para ellas ver cuánto han trabajado, ellas lo completan y se autoevalúan.

¿Por qué decide realizar la autoevaluación y la heteroevaluación?

Porque siento que de alguna forma ellas deben ser autocríticas con su trabajo y poder definir si... bueno y además trabajar varios aspectos que son la honestidad, la honradez, de ellas ser capaces de poder calificarse digamos, por ese lado, y por otro lado se supone que yo voy viendo el proceso que ellas van teniendo

¿Cuándo ellas realizan la evaluación es mediante de concepto o mediante nota?

No, concepto.

4. ¿La evaluación de la comprensión lectora la realiza de manera individual o grupal?

Es relativo, si en algunas oportunidades tenemos evaluación, o perdón tenemos lectura compartida de manera grupal o individual, igual uso algunas estrategias para poder captar la atención de ellas.

¿A qué se decide utilizar ambas opciones?

Porque hay que diversificar, no me puedo yo ponerme a trabajar de una sola manera, porque tengo que ir experimentar con ellas de qué forma me resulta mejor el proceso de enseñanza aprendizaje.

5. ¿Qué hace con los resultados obtenidos en las evaluaciones de comprensión lectora?

Es relativo, va me pegue con la palabra, porque en realidad nada es como una cosa.

Mira...trabajo notas acumulativas, depende del tipo de evaluación, puedo ir trabajando notas acumulativas, notas sumativas, ir implementando con nuevas guías de trabajo, viendo las dificultades que ellas van teniendo para utilizar nuevas estrategias,

¿Con estos realiza con los resultados? ¿Hace algo con los datos?

Yo trabajo más individual en ese aspecto, si yo veo que alguna alumna está un poco descendida, no comprende, yo le doy énfasis a esa niña, no trabajo tanto el tema más grupal porque no son muchas las niñas que tienen tanta dificultad en comprensión lectora, por lo tanto yo creo que si fueran más que menos, ahí lo haría porque sería la masa digamos, la mayor cantidad, pero son las menos, entonces por eso trabajo de forma individual con ellas.

Utilizamos el canal que tenemos en el establecimiento, se comunica, depende si la alumna pertenece al proyecto Pie, se ve primero por esa área, o se ve con la Jefa de UTP si no pertenece, y así en grupo de trabajo lo vemos. Ahora, si no tenemos buen resultado como escuela, ahí tratamos de llegar hacia el apoderado y poder formar un equipo de trabajo para fomentar la comprensión de esa alumna.

6. Ahora considerando los procedimientos de evaluación, que son de observación, pruebas o informes, ¿cuáles son los que usted utiliza para evaluar la comprensión lectora?

Yo utilizo observación y pruebas.

¿Y eso es debido a qué?

Lo utilizo porque voy observando clase a clase si ellas van comprendiendo, porque en el fondo más allá que uno pueda tener un resultado en una prueba, uno esta todos los días viendo a las niñas, por lo tanto probablemente una niña se saca una mala nota, le va mal ese día porque andaba mal, pero ella constantemente es una niña que comprende... que entiende, entonces hay que ir utilizando las dos cosas, para poder ser un poco equilibrada en ese sentido.

Considerando su plan de evaluación, ¿cuáles son los instrumentos de evaluación que usted aplica?

Mira utilizo pauta de cotejo, utilizo la prueba escrita, depende de la actividad también se puede utilizar una rúbrica, esos son los métodos que utilizo.

¿Por qué decide utilizar esos instrumentos?

Porque.... ¿de evaluación o de calificación?

Pensando en evaluación sea formativa o sumativa, por ejemplo en el caso ¿por qué decide utilizar la lista de cotejo?

Porque voy viendo de acuerdo a ciertos indicadores que yo tengo, de acuerdo a ciertos indicadores de logro que yo tengo para mi clase, si ellas fueron capaces de comprender o no.

¿Y en el caso de la prueba escrita?

La prueba escrita la utilizo porque es la forma que yo tengo, creo que es la forma más adecuada que tengo para poder saber si comprendió o no la alumna.

¿Y la rúbrica?

También por el proceso, y igual de cierta forma trabajo la evaluación oral, porque ellas tienen que exponer y disertar.

Y lo último, con respecto a los tipos de preguntas que usted realiza, la evaluación la enfoca en qué tipos de preguntas, la evaluación de comprensión lectora en que

En preguntas implícitas e explícitas, de acuerdo al texto, ahí utilizo distintas formas de poder... de que ellas sean capaces de extraer información.

De argumentación, hay un segmento de crítica, vocabulario, todo... todo.

Participante 6

1. ¿Cómo reconoce usted cuando un estudiante comprende lo que lee?

A través de evaluaciones que se hacen clases a clase, se realizan siempre lecturas, se les hacen preguntas abiertas – cerradas, y ahí yo voy más o menos captando las debilidades y fortalezas que tienen cada uno en lectura.

¿O sea sería a través de las respuestas que va dando el estudiante?

Sí, tanto escrita como oral.

2. ¿Cuánto tiempo usted a la semana le dedica en clases a la lectura comprensiva?

¿Solo en la asignatura de lenguaje?

Sí en el caso de lenguaje

Son 4 días a la semana que tienen lenguaje, 3.

¿Y esto por qué lo realiza?

Porque es la base para que estos chiquillos puedan aprender algo, lograr todos los demás objetivos está la comprensión lectora, y aquí son niños bastante particulares no hay un apoyo en casa, ellos llegan acá, con suerte han visto un diario en su vida, el texto que han leído es Facebook y paremos de contar, entonces siempre estamos reforzando la lectura, de ahí la base para las otras asignaturas, sin la comprensión lectora no podemos conseguir nada en las otras asignaturas.

3. Considerando su plan de evaluación, ¿usted en qué momento evalúa la comprensión lectora, al inicio, en el proceso o al final?

En los tres momentos de la clase, se están evaluando la comprensión, el nivel de comprensión lectora.

¿Y por qué se toma esta decisión de evaluar los tres momentos?

Porque se va dando, yo les puedo leer un texto al principio de la clase, una lectura modelada, y hay un tipo de comprensión distinta a cuando son ellos los que leen. Si yo les leo y les hago pregunta y voy trabajando los 3 momentos de la lectura, me resulta más rápido y entienden más rápido, y después tienen que ellos leer el texto y ahí cambia la percepción inmediatamente, no es lo mismo cuando leen ellos el texto y deben responder, a cuando realiza una lectura modelada, por una profesora.

¿En el caso de las unidades, usted, su plan de evaluación se enfoca en los tres momentos también, al inicio, proceso y al final de la unidad?

Se evalúa durante el proceso, durante todo la unidad se está evaluando, tomamos dominio lector además y al final se evalúa.

Todas las unidades de lenguaje, independiente del contenido que se esté viendo, llevan un texto.

¿Con qué finalidad usted evalúa, de manera diagnóstica, formativa o sumativa?

Las sumativas son como las principales, diagnósticas se hacen al principio de año y al cierre de semestre, claro... al principio de año y después al cierre de cada... de los dos semestre que tenemos. Las formativas se están haciendo a través del dominio de lector, de la comprensión lectora que se hacen con las guías de trabajo.

Y las sumativas que son las pruebas que cierran en cada unidad.

¿Por qué toma esa decisión de realizar las tres tipos de evaluación, con las tres finalidades? ¿Por qué diagnóstica, formativa y sumativa?

Primero que todo, la base de nosotros son las bases curriculares que trabajamos por el Ministerio, y porque yo no puedo... tengo que trabajar los 3 tipos de evaluación, porque tengo una diversidad de niños tremenda, para ver si hay avances, si hay retrocesos, etcétera.

Con respecto a quién evalúa la comprensión lectora, ¿la realiza usted como heteroevaluación, o coevaluación entre los estudiantes realizan una evaluación de comprensión lectora, entre ellos como pares, o una autoevaluación, cada estudiante se autoevalúa?

Autoevaluación no he trabajado, pero las otras sí, coevaluación y heteroevaluación sí.

¿Por qué usted decide realizar coevaluación y heteroevaluación?

La verdad nunca me he cuestionado el por qué, la aplico... creo que es una forma en que ellos también sean capaces de ver los avances que tienen como pares, siempre está figura de profesor arriba que los está evaluando, cuando ellos también, entre ellos pueden realizar una evaluación, y hacer una retroalimentación en qué se equivocaron, de hecho eso se aplica todos los días martes, se realiza un plan lector, 15 minutos, una guía súper básica cortita, unas tantas preguntas, después se revisan entre ellos y responden entre ellos... yo no me meto.

4. ¿La evaluación de la comprensión lectora, usted la realiza de manera individual o grupal?

Individual, muy pocas veces grupal

¿A la decisión la toma debido a?

Depende del curso, en este año por ejemplo tengo muchas problemas para trabajar en equipo, entonces se me produce una desorganización grande, mucha pelea y no llegan a nada, entonces por ese tema prefiero tomarla individual, pero en otros cursos anteriormente, el año pasado, si se tomaba en forma grupal, trabajaban súper bien.

5. ¿Qué hace usted con estos resultados que obtiene de las evaluaciones de comprensión lectora de los estudiantes?

Bueno, algunas van como nota al libro, directa la evaluación sumativa de cada unidad, en otras se suman puntajes en el fondo todo trasciende en lo que es las notas, y por supuesto hay un análisis que se trabaja con el equipo PIE

Entonces realizarían análisis con el equipo PIE, ¿además de eso con los resultados se les envía a los apoderados en reunión?

Sí se les entrega un informe parcial de notas, se les cita si las notas están muy bajas, y ver en qué pueden colaborar ellos.

¿Y en UTP tienen algún tipo de presentación de resultados?

Sí se hacen, las mismas evaluaciones que te explicaba, la diagnósticas, las formativas y las sumativas por supuesto, se hace un análisis ahí, y se trabaja a nivel de escuela harto la que se hace al principio de año y la que se hace en cada cierre de semestre, es como una prueba global de comprensión lectora.

6. Ahora considerando los procedimientos de evaluación, que son de observación, informes o prueba, ¿cuáles son los que usted utiliza y por qué?

Se trabajan los tres.

¿Por qué toma la decisión dentro de su plan de evaluación incorporar los tres procedimientos?

Bueno, la base... que es lo que nos exige el Ministerio de educación y porque hay que ir por etapas, primero partimos con la velocidad o el dominio lector que tienen los chicos, se va tomando eso durante un par de meses a medida que va mejorando entramos a trabajar la comprensión y una vez que logran tener una comprensión, pueden ser capaces de producir textos.

Cuando usted realiza observación o aplica en este caso pruebas, ¿qué instrumentos de evaluación son los que usted utiliza?

Los niños manejan pauta de cotejo, y además las pruebas evaluadas que es como el fuerte... pruebas escritas.

¿Y algún otro tipo instrumento de evaluación que usted aplique para evaluar la comprensión lectora?

No.

¿Entonces sería lista de cotejo y pruebas?

Sí.

¿Por qué utiliza esos instrumentos?

Porque son los instrumentos estandarizados que se nos exige, con lo que yo puedo demostrar evidencia, si no hay una evidencia yo no puedo demostrar el avance o un posible retroceso de los chicos, todo todo todo es absolutamente a través de un papel.

¿Son elaborados por usted?

Sí yo las elaboro, obviamente con la aprobación de UTP, y en conjunto con la profesora especialista de PIE.

Con respecto a las pruebas que usted realiza, ¿qué tipos de preguntas les hace?

Abiertas, cerradas, utilizamos ítems verdadero y falso, desarrollo en donde van las preguntas a nivel implícito y explícito, alternativas, términos pareados, dibujo incluso.

Anexo 4: Ejemplo de planificación



COLEGIO: “REPÚBLICA DEL PERU” D-474
UNIDAD TÉCNICA-EVALUACIÓN
ASIGNATURA: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
PROFESOR(A):

PLANIFICACIÓN DIARIA 2015

UNIDAD 3: “PREPARÁNDONOS PARA EL SIMCE”	FECHA: Desde 24 Septiembre al hasta 09 de Octubre.	HORAS PEDAGÓGICAS: 02 horas (16 hrs.)
Curso: 4° AÑO BÁSICO A		
Eje Temático: Lectura/Escritura/Comunicación Oral		
<p>Objetivo De Aprendizaje: LECTURA OA 1 Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:</p> <ul style="list-style-type: none"> › pronunciando las palabras con precisión › respetando los signos de puntuación › leyendo con entonación adecuada › leyendo con velocidad adecuada para el nivel <p>OA 2 Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › recapitular › formular preguntas sobre lo leído y responderlas › subrayar información relevante en un Texto <p>OA 3 Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> › poemas › cuentos folclóricos y de autor 		<p>Objetivo Transversal:</p> <p>Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.</p> <p>Identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes y organizar la información relevante acerca de un tópico o problema.</p>

- › fábulas
- › leyendas
- › mitos
- › novelas
- › historietas
- › otros

OA 5

Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos.

OA 6

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

- › extrayendo información explícita e implícita
- › utilizando los organizadores de textos

expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información

específica

› comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o

diagramas

- › interpretando expresiones en lenguaje figurado
- › comparando información

› respondiendo preguntas como ¿por qué sucede? ¿Cuál es la consecuencia de...? ¿Qué sucedería si...?

› formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura

- › fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos

OA 10

Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas:

› claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto)

- › raíces y afijos
- › preguntar a otro
- › diccionarios, enciclopedias e internet

ESCRITURA

OA 15

Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.

COMUNICACIÓN ORAL OA 25 Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés: <ul style="list-style-type: none"> › manteniendo el foco de la conversación › expresando sus ideas u opiniones y fundamentándolas › formulando preguntas para aclarar dudas y verificar la comprensión › demostrando interés ante lo escuchado 		
Clase: 1	Fecha: Jueves 24/09/2015	
Objetivo de la Clase: Presentar la Unidad 3 Leer y comprender textos no literarios: una receta “Galletas de navidad” un aviso “Se vende” una carta		Recursos: Fotocopia de los textos.
Descripción de la Actividad:		
Inicio: Presentar la Unidad (actividades, evaluación) y el objetivo de la clase. Observan y comentan de qué se trata la receta. Observan y comentan de qué se trata el aviso. Observan y comentan de qué se trata la carta,	Desarrollo: 1.-Leen la receta. 2.-A medida que los estudiantes avanzan en la lectura responden en forma oral preguntas explícitas e implícitas. 3.-Aplican estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › subrayar información relevante en un texto. 4.-. Desarrollan la guía, la cual presenta preguntas de alternativa, desarrollo e incremento de vocabulario. 5.-Los mismos pasos anteriores siguen con el aviso y la carta.	Cierre: Revisión colectiva de las actividades y reflexión sobre lo logrado y no logrado. Comentan por qué se equivocaron.
Intervención RDA: Monitoreo por parte del profesor de aula, apoyo individual		

profesor especialista.		
Habilidad: Evaluar (revisar)		
Indicadores de Evaluación: Leen en voz alta palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen. Releen el texto y subrayan información relevante en el texto. Escriben con letra clara, que otros lectores entienden fácilmente. Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto y de opinión. Averiguan el significado de las palabras en el contexto		
Clase: 2		Fecha: viernes 25/09/2015
Objetivo de la Clase: Leer y comprender el cuento "Mi hámster"		Recursos: Fotocopia cuento.
Descripción de la Actividad:		
Inicio: Presentación del objetivo de la clase. Parfrasean lo que recuerdan del texto.	Desarrollo: 1.-Leen el cuento. 2.-Después de la lectura de cada párrafo responden preguntas de comprensión. 3.-Aplican estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo: › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › subrayar información relevante en un texto. 4.- Desarrollan la guía, la cual presenta preguntas de alternativa, desarrollo e incremento de vocabulario.	Cierre: Revisión colectiva de las actividades y reflexión sobre lo logrado y no logrado. Comentan por qué se equivocaron.
Intervención RDA: Se realizará apoyo personalizado a los alumnos, monitoreo por parte del profesor de aula y especialista. Se reforzará con mediación verbal, modelado de actividad.		
Habilidad: Evaluar (revisar)		
Indicadores de Evaluación: Leen en voz alta palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen. Detienen su lectura si no entendieron algo y releen el fragmento para tratar de		

<p>solucionar el problema. Subrayan información relevante del texto. Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto. Definen el significado de las palabras en el contexto.</p>		
Clase: 3		Fecha: Lunes 28/09/2015
Objetivo de la Clase: Leer y comprender el artículo informativo “Las mascotas” (retroalimentación del ensayo Simce).		Recursos: Fotocopia del artículo informativo
Descripción de la Actividad:		
Inicio: Presentación del objetivo de la clase. Comentan de qué se trata el artículo.	Desarrollo: 1.-Leen el artículo. 2.-A medida que los estudiantes avanzan en la lectura responden en forma oral preguntas explícitas e implícitas. 3.-Aplican estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › subrayar información relevante en un texto. 4.- Desarrollan la guía, la cual presenta preguntas de alternativa, desarrollo e incremento de vocabulario.	Cierre: Revisión colectiva de las actividades y reflexión sobre lo logrado y no logrado. Comentan por qué se equivocaron.
INTERVENCIÓN RDA: Intervención RDA: Se realizará apoyo personalizado a los alumnos, monitoreo por parte del profesor de aula y especialista. Se reforzará con mediación verbal, modelado de actividad.		
Habilidad: Evaluar (revisar)		
Indicadores de Evaluación: Leen en voz alta palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen. Detienen su lectura si no entendieron algo y releen el fragmento para tratar de solucionar el problema. Subrayan información relevante del texto. Escriben con letra clara, que otros lectores entienden fácilmente. Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto Definen el significado de las palabras en el contexto.		

Clase: 4		Fecha: Miércoles 30/09/2015
Objetivo de la Clase: Leer y comprender el cuento "La sopa de piedra".		Recursos: Fotocopia del cuento.
Descripción de la Actividad:		
Inicio: Presentación del objetivo de la clase. Observan el cuento y lo parafrasean.	Desarrollo: 1.-Leen el cuento. 2.-Después de la lectura de cada párrafo responden preguntas de comprensión. 3.-Aplican estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo: › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › subrayar información relevante en un texto. 4.-Desarrollan la guía, la cual presenta preguntas de alternativa, desarrollo e incremento de vocabulario.	Cierre: Revisión de la Guía de comprensión lectora. Comentan por qué se equivocaron.
Intervención RDA: Monitoreo profesor de aula.		
Habilidad: Evaluar (revisar)		
Indicadores de Evaluación: Leen en voz alta palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen. Detienen su lectura si no entendieron algo y releen el fragmento para tratar de solucionar el problema. Subrayan información relevante del texto. Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto. Definen el significado de las palabras en el contexto.		
Clase: 5		Fecha: Jueves 01/10/2015
Objetivo de la Clase: Leer y comprender textos no literarios: un afiche "El circo" Artículo informativo "Los delfines de agua dulce"		Recursos: Fotocopia de los textos
Descripción de la Actividad:		
Inicio:	Desarrollo:	Cierre:

<p>Presentación del objetivo de la clase.</p> <p>Observan el afiche y parafrasean de qué se trata el afiche.</p> <p>Observan la noticia y comentan de qué se trata.</p>	<p>1.-Leen el afiche.</p> <p>2.-Después de la lectura de cada párrafo responden preguntas de comprensión.</p> <p>3.-Aplican estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › subrayar información relevante en un texto. <p>4.-Desarrollan la guía, la cual presenta preguntas de alternativa, desarrollo e incremento de vocabulario.</p> <p>5.-Los mismos pasos anteriores siguen con el aviso y la noticia.</p>	<p>Reflexionan y comentan sobre los errores.</p> <p>Comentan por qué se equivocaron.</p>
<p>Intervención RDA: Intervención RDA: Se realizará apoyo personalizado a los alumnos, monitoreo por parte del profesor de aula y especialista. Se reforzará con mediación verbal, modelado de actividad.</p>		
<p>Habilidad: Evaluar (revisar)</p>		
<p>Indicadores de Evaluación:</p> <p>Leen en voz alta palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen.</p> <p>Detienen su lectura si no entendieron algo y releen el fragmento para tratar de solucionar el problema. Subrayan información relevante del texto.</p> <p>Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto.</p> <p>Definen el significado de las palabras en el contexto.</p>		
<p>Clase: 6</p>	<p>Fecha: viernes 02/10/2015</p>	
<p>Objetivo de la Clase: Leer y comprender el poema “La niña Melindrosa”; y el texto informativo “Tortugas de orejas rojas”</p>	<p>Recursos: Fotocopia de los textos</p>	
<p>Descripción de la Actividad:</p>		
<p>Inicio:</p> <p>Presentación del objetivo de la clase.</p> <p>Observan y comentan de</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>1.-Leen el poema.</p> <p>2.-Después de la lectura de cada párrafo responden preguntas de</p>	<p>Cierre:</p> <p>Revisión colectiva de las actividades.</p> <p>Comentan por qué se</p>

<p>qué se trata el poema. Observan y comentan de qué se trata el texto informativo.</p>	<p>comprensión. 3.-Aplican estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo: › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › subrayar información relevante en un texto. 4.- Desarrollan la guía, la cual presenta preguntas de alternativa, desarrollo e incremento de vocabulario. 5.-Desarrollan las mismas actividades anteriores con el texto informativo.</p>	<p>equivocaron.</p>
<p>Intervención RDA: Se realizará apoyo personalizado a los alumnos, monitoreo por parte del profesor de aula y especialista. Se reforzará con mediación verbal, modelado de actividad.</p>		
<p>Habilidad: Evaluar (revisar)</p>		
<p>Indicadores de Evaluación: Leen en voz alta palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen. Detienen su lectura si no entendieron algo y releen el fragmento para tratar de solucionar el problema. Subrayan información relevante del texto. Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto. Definen el significado de las palabras en el contexto.</p>		
<p>El día miércoles 07 de Octubre 4° año realiza SIMCE Nacional 2015</p>		
<p>Clase: 7</p>	<p>Fecha: Lunes 05/10/2015</p>	
<p>Objetivo de la Clase: Comprender un texto informativo “Las sardinas” Realizar ejercicios de sinónimos.</p>	<p>Recursos: Fotocopia de la guía</p>	
<p>Descripción de la Actividad:</p>		
<p>Inicio: Presentación del objetivo de la clase. Observan y comentan de qué se tratará el artículo informativo.</p>	<p>Desarrollo: 1.-Observan y leen la guía. Luego leen el texto. 2.-Después de la lectura de cada párrafo responden preguntas de</p>	<p>Cierre: Revisión colectiva de las actividades. Comentan por qué se equivocaron.</p>

	<p>comprensión.</p> <p>3.-Aplican estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> › releer lo que no fue comprendido › visualizar lo que describe el texto › subrayar información relevante en un texto. <p>4.- Desarrollan la guía, la cual presenta ejercicios de sinónimos.</p>	
<p>Intervención RDA: Se realizará apoyo personalizado a los alumnos, monitoreo por parte del profesor de aula y especialista. Se reforzará con mediación verbal, modelado de actividad.</p>		
<p>Habilidad: Evaluar (revisar)</p>		
<p>Indicadores de Evaluación:</p> <p>Leen en voz alta palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen.</p> <p>Detienen su lectura si no entendieron algo y releen el fragmento para tratar de solucionar el problema. Subrayan información relevante del texto.</p> <p>Contestan, oralmente o por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto.</p> <p>Definen el significado de las palabras en el contexto.</p>		
<p>Clase: 8</p>		<p>Fecha: Viernes 09/09/2015</p>
<p>Objetivo de la Clase: Evaluar la comprensión lectora de diversos tipos de textos.</p>		<p>Recursos: Pruebas de comprensión lectora.</p>
<p>Descripción de la Actividad:</p>		
<p>Inicio: Presentación del objetivo de la clase. Mencionan las estrategias de comprensión lectora desarrolladas durante las clases.</p>	<p>Desarrollo: 1.- Escuchan las instrucciones y consultan dudas. 2.-Desarrollan la evaluación siguiendo las indicaciones de estrategias. 3.-Marcan las alternativas en hoja de repuestas.</p>	<p>Cierre: Reflexionan y comentan sobre los errores.</p>
<p>Intervención RDA: Se realizará apoyo personalizado a los alumnos, monitoreo por parte del profesor de aula y especialista. Se reforzará con mediación verbal, modelado de actividad.</p>		
<p>Habilidad: Comprender</p>		
<p>Indicadores de Evaluación:</p>		

Reconocen el propósito y las características de los textos narrativos.
 Contestan por escrito, preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto.
 Reconocen la estructura de los textos narrativos.
 Reconocen el significado de las palabras en el contexto.

Clase: 9		Fecha: Miércoles 12/09/2015
Objetivo de la Clase: Retroalimentar la Prueba de Comprensión Lectora realizada para reflexionar sobre las preguntas y respuestas.		Recursos: Pruebas, Hoja respuestas resultados
Descripción de la Actividad:		
Inicio: Presentación del objetivo de la clase. Observan sus resultados en la hoja de respuestas y comentan si consideran que es un buen resultado o no y porqué ¿por qué creen que obtuvieron ese resultado?	Desarrollo: 1.-Escuchan atentamente las instrucciones del desarrollo de la actividad. 2.-Leen el texto, destacan lo más importante de la lectura, leen las preguntas y se revisan y explica el porqué de la respuesta correcta, visualizando lo que describe el texto o bien relacionando la información. 3.-Se destacan los ítems que tuvieron los más altos y bajos resultados, retroalimentando con ejercicios o lectura los ítems más bajos.	Cierre: Reflexionan y comentan sobre los errores.
Intervención RDA: Monitoreo por parte del profesor de aula y alumna en práctica.		
Habilidad: Evaluar (revisar)		
Indicadores de Evaluación: Reconocen el propósito y las características de los diversos tipos de textos. Responden preguntas que aluden a información implícita e implícita del texto. Reconocen la estructura de los diversos tipos de textos. Reconocen el significado de las palabras en el contexto.		



Profesora:

EVALUACIÓN DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN COMPRESIÓN LECTORA-UNIDAD N° 3

Nombre: _____	Curso: 4°	Fecha: _____
____/____/____		

Lee esta anotación de diario de vida escrita por Jaime. Luego marca la alternativa correcta con una X.

(2 puntos)

Texto N° 1

23 de Diciembre

Mi hermana Alicia regresa hoy a casa. Alicia ha estado fuera en un campamento durante dos semanas. No pensé que la iba a extrañar, pero sí la extraño. Al principio, estaba contento de que estuviera de viaje. A ella le gusta fastidiarme. Creí que mi vida estaría en paz sin ella. El problema es que mi vida ha estado demasiado tranquila, durante estos días de calor.

Extraño esa morisqueta que Alicia me hace cuando mi papi no está mirando. Extraño sus gritos y cómo me persigue cuando escondo arañas de plástico en su cama. Incluso extraño cuando se oculta en mi armario y salta para asustarme cuando menos lo espero.



Mi papi y yo iremos esta noche a buscarla a la estación de trenes. Después iremos a cenar para celebrar su regreso. Tengo muchas ganas de que estemos en casa. Ya escondí algunas criaturas terroríficas en su cama. Tengo muchas ganas de que grite mi nombre y me persiga por toda la casa.

1. **¿Quién escribió la anotación del diario de vida?**
- a) Una hermana
 - b) Un hermano
 - c) Un padre

d) Una madre

2. Alicia ha estado fuera durante:

- a) Dos días
- b) Diez días
- c) Catorce días
- d) Treinta días

3. ¿Qué pasa cuando Jaime esconde arañas de plástico en la cama de Alicia?

- a) Alicia salta sobre Jaime
- b) Alicia persigue a Jaime
- c) Alicia se ríe de Jaime
- d) Alicia asusta a Jaime

4. ¿Cuál de éstos es el mejor resumen de la anotación del diario de vida?

- a) Alicia regresa hoy a casa después de haber estado fuera dos semanas.
- b) Jaime y su hermana Alicia disfrutaban fastidiándose el uno al otro.
- c) Jaime ha planeado buenas bromas para hacer a Alicia cuando regrese del campamento.
- d) Jaime creyó que lo pasaría bien cuando Alicia estuviera de campamento, pero en cambio tiene muchas ganas de que ella regrese hoy a casa.

5. Puedes deducir que los sucesos en esta anotación del diario de vida pasan durante:

- a) El otoño
- b) El invierno
- c) La primavera
- d) El verano

6. En la anotación del diario de vida, la palabra contento significa:

- a) Enojado
- b) Alegre
- c) Agradecido
- d) Preocupado

7. ¿Qué harán con mayor probabilidad Jaime y su hermana después de que ella llegue a casa?

- a) Alicia estará ocupada hablando por teléfono con sus amigos.
- b) Jaime dirá a Alicia lo maravilloso que fue estar en casa sin ella durante dos semanas.
- c) Jaime hará una broma a Alicia y ambos se reirán.

d) Jaime y Alicia pasarán algún tiempo tranquilo leyendo libros y viendo películas.

8. Puedes deducir que Alicia vuelve en:

- a) Avión
- b) Bus
- c) Taxi
- d) Tren

9. Jaime escribió una anotación en su diario de vida. Un diario de vida se parece más a:

- a) Una revista
- b) Una enciclopedia
- c) Un diccionario
- d) Un cuaderno

Texto 2

¿Cómo se defienden las tortugas?



La tortuga es un reptil que tiene un caparazón para proteger su cuerpo.

En la mayoría de las tortugas este caparazón es muy rígido y puede pesar mucho. Esto significa que cuando una tortuga es atacada por un depredador no puede arrancar rápidamente. Pero lo que sí puede hacer es esconder sus patas y su cabeza dentro del caparazón. Así, más tranquila, espera que pase el peligro.

Sin embargo, no todas las tortugas se defienden escondiéndose dentro del caparazón.

Hay tortugas terrestres, como las que viven en las zonas rocosas de África, que son muy buenas trepadoras. Tienen un caparazón flexible y plano, que les permite meterse sin problemas entre las rocas. Si están en grave peligro, inflan su cuerpo y así resulta imposible sacarlas de su escondite.

Muy diferentes son las tortugas de agua dulce. Como poseen un caparazón muy pequeño, no pueden esconderse en él. Pero tienen otras maneras de defenderse. Algunas tiran un chorro fétido, como el de los zorrillos, para espantar a sus depredadores. Otras son muy agresivas, pelean y muerden a sus atacantes. Aunque no tienen dientes, su mordida puede cortar como un cuchillo.

Curiosidades del mundo, tomo I. 2009. Fundación Astoreca. Santiago.

10) ¿Qué característica pertenece a las tortugas de agua dulce?

- a) Tienen un caparazón bastante pesado y duro.
- b) Muerden para defenderse de sus depredadores.
- c) Inflan su cuerpo para protegerse del peligro.
- d) Son muy buenas trepando rocas y árboles.

11) Según el texto, las tortugas son:

- a) mamíferos.
- b) aves.
- c) depredadores.
- d) reptiles.

12) La información más importante del texto es que:

- a) algunos animales atacan a las tortugas para comérselas.
- b) las tortugas de agua dulce tienen pocos depredadores.
- c) las tortugas se reúnen para defenderse en grupo.
- d) el caparazón es la única defensa que tienen las tortugas.

13) ¿Por qué son diferentes las tortugas de agua dulce?

Porque:

- a) huyen con mucha rapidez.
- b) tienen fuerza para trepar.
- c) enfrentan a sus depredadores.
- d) esconden patas y cabeza.

14) ¿Te gustó el artículo informativo? ¿Cómo se defienden las tortugas?

SI

NO

¿Por qué?

INFORME DE LAS PROFESORAS REVISORAS

PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	Descripción de las practicas evaluativas de las profesoras de Lenguaje y Comunicación para evaluar la comprensión lectora de estudiantes de 4º básico de los establecimientos municipales de la comuna de Hualpén		
ESTUDIANTE	Alejandra Fuentealba Leal		
INFORMANTE	Irsa Cisternas Fierro	Fecha	24 de julio de 2017

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	
3. Redacción formal y claridad	
4. Ortografía	
5. Citas APA - referencias	
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
Fortalezas y debilidades: Todos los indicadores de este apartado se presentan en forma adecuada.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	La tesis aborda un tema de interés en el área de Pedagogía del Lenguaje y Comunicación, como lo son las prácticas evaluativas de la comprensión lectora en el aula. Falta construir la relevancia de la problemática que aborda la investigación
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	Se sugiere revisar los objetivos de investigación y los supuestos para determinar con claridad cuáles son los conceptos que articulan la investigación.
4. Formulación de los objetivos de investigación	Si bien el objetivo principal de la tesis es "describir las prácticas evaluativas en comprensión lectora, este planteamiento no impide incorporar un sustento teórico que permita realizar un análisis más profundo del objeto de estudio.

	<p>Por su parte, se observan distintas formas de acercarse al objeto de estudio que no se reflejan en los objetivos. Evaluar estas definiciones de modo que sean coherentes entre sí y relacionadas con el objeto central de la investigación. Por ejemplo, en el análisis de las entrevistas se plantea "determinar la concepción que tiene cada docente sobre la comprensión lectora". Falta especificación de cómo se define "concepciones y cómo se accede a ellas en la investigación.</p>
<p>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</p>	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
<p>1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación</p>	<p>En general, el marco teórico incorpora los marcos fundamentales para el análisis posterior: momentos de la lectura, estrategias para su desarrollo en cada una de estas etapas; estrategias metacognitivas; evolución de la evaluación; enfoques de evaluación (norma, criterio, base constructivista para un aprendizaje significativo; evaluación tradicional v/s evaluación auténtica; tipologías de evaluación. Sin embargo hay temáticas en este marco que el análisis omite.</p>
<p>2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación</p>	
<p>3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación</p>	<p>Faltó construir la relevancia de la problemática que aborda la investigación</p>
<p>Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)</p>	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
<p>1. Enfoque de la investigación</p>	<p>El tipo de investigación corresponde a un enfoque cualitativo ¿descriptivo? No se explica el diseño de la investigación.</p>
<p>2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación</p>	<p>La "comprensión lectora" se menciona como una de las categorías predefinidas, pero es considerada sólo en las entrevistas. En este caso, el análisis se limita a transcribir lo declarado por los profesores, no hay un tratamiento de la información que permita profundizar en estos hallazgos. Una probable respuesta a lo anterior pueden ser las variadas definiciones seleccionadas. Cuál es la definición que se considerará para esta categoría en la investigación. Cada una de ellas posee una particular visión de entender esta competencia.</p>

3. Contexto (participantes, muestra)	Muestra relevante. La selección de la muestra considera: título profesional, años de servicio, especialidad o mención y perfeccionamiento de los participantes ¿Cuál es la justificación de mencionar estos criterios si no son considerados en el análisis de los resultados?
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	Adecuados
5. Estrategias de análisis de datos	
6. Criterios de validez y confiabilidad	Falta un apartado que explique la validez y confiabilidad de la investigación.
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	Los resultados informan de diferencias en las prácticas evaluativas en algunos docentes ¿por qué los perfiles no informan de estas diferencias?
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
En general, se echa de menos una profundización de las prácticas evaluativas en la comprensión lectora. Podría haber sido cualquier otra habilidad, o las prácticas evaluativas en general. Sólo se mencionan los géneros, pero no el tratamiento evaluativo que se realizan para trabajar este contenido en particular. Realizar este análisis hubiera permitido una discusión más "amplia y pertinente" de las prácticas de evaluación para la comprensión lectora.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

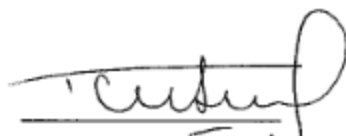
Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	Hubiera sido interesante construir una argumentación donde dialogara el marco teórico con la significación global de los resultados
2. Conclusiones derivadas de los resultados	
3. Limitaciones de la investigación	
4. Proyecciones de la investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6,8	10%	0.68
Planteamiento del Problema	5,5	15%	0.83
MARCO TEÓRICO	6,5	20%	1.3
MARCO METODOLÓGICO	5,7	20%	1.14
ANÁLISIS Y RESULTADOS	5,5	20%	1.2
CONCLUSIONES	5,5	15%	0.83
	Calificación final	6,0	

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	Descripción de las prácticas evaluativas de las profesoras de Lenguaje y Comunicación para evaluar la comprensión lectora de estudiantes de 4° básico de los establecimientos municipales de la comuna de Hualpén		
ESTUDIANTE	Alejandra Carolina Fuentealba Leal		
INFORMANTE	Cecilia Maldonado Elevancini	Fecha	16 de agosto de 2017

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones ⁺
1. Título pertinente	
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	
3. Redacción formal y claridad	
4. Ortografía	
5. Citas APA - referencias	
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) Es una tesis que está estructurada de manera adecuada. La redacción es coherente y cohesiva. No se observan dificultades ortográficas. Las citas (textuales y parafraseadas) y la referencia bibliográfica siguen la norma APA.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones ⁺
1. Delimitación - contexto - antecedentes	
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	
4. Formulación de los objetivos de investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) Existe coherencia entre los diferentes elementos del planteamiento del problema. Se observa relación entre el título, los antecedentes teóricos y empíricos que definen con claridad la interrogante central de la tesis y los derroteros a seguir, en término de lo planteado en los objetivos y en los supuestos de la investigación.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) El trabajo centra la discusión teórica en la evaluación que es el área en la que se desarrolla la investigación y de la cual se derivan sus interrogantes y proyecciones del quehacer profesional docente que se estudia.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	
3. Contexto (participantes, muestra)	
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	
5. Estrategias de análisis de datos	
6. Criterios de validez y confiabilidad	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) Un aspecto novedoso de la metodología es que establece una comparación en la forma en que los docentes perciben su praxis evaluativa, la que se compara con la evidencia empírica que se pone de relieve en su práctica educativa. Se contribuye, a través del proceso de entrevista, a comprender más profundamente el fenómeno estudiado. El análisis documental y las entrevistas permiten triangular la información, lo que conlleva a formas de análisis del material que se caracteriza por su densidad y por su coherencia interpretativa.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) En cuanto a los resultados y análisis de los mismos es importante enfatizar la minuciosidad con los que estos son expuestos, lo que permite al lector tener una percepción holística, pero, al mismo tiempo, una mirada desde la complejidad del fenómeno que se estudia, evitando la posibilidad de un examen simple de la temática en estudio que es común cuando las tesis se enfocan desde una sola perspectiva metodológica. En este sentido sus resultados son multifacéticos, proporcionando una base sólida para su interpretación.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

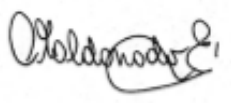
Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	
2. Conclusiones derivadas de los resultados	
3. Limitaciones de la investigación	
4. Proyecciones de la investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) Las conclusiones son pertinentes. Un cierre lógico de los resultados expuestos, los cuales pueden ser profundamente analizados y discernidos a partir del marco teórico sólido como el que se constata en la parte teórica de la tesis.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	7	10%	7
Planteamiento del Problema	6.5	15%	9.75
MARCO TEÓRICO	7	20%	14
MARCO METODOLÓGICO	7	20%	14
ANÁLISIS Y RESULTADOS	7	20%	14
CONCLUSIONES	6.5	15%	9.75
	Calificación final	6,9	

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	
- Aprobada. Se califica	X Aprobada. Se califica.



Firma informante