



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

**PROPUESTA DE MEJORAMIENTO PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN  
DE LAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA  
EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA**

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR/A:  
TANIA WIEDMAIER VENEGAS

PROFESOR PATROCINANTE:  
ANDRÉS MARIÓ CASANOVA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2025



**UMCE**  
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE  
LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS –  
DIRECCION DE INVESTIGACION



dip  
umce

### IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de obra:

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LAS LECTURAS  
COMPLEMENTARIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA Y LA EDUCACIÓN  
LITERARIA

Fecha de publicación: abril 2025

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Formación Pedagógica

Carrera/Programa: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EVALUACIÓN

Título y/o grado: MAGÍSTER

Profesor/a guía/patrocinante: ANDRÉS MARIÓ CASANOVA

### EMBARGO:

Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.

\_X\_ Sin embargo       \_\_1 Año       \_\_2 años       \_\_3 años       \_\_4 años

### AUTORIZACIÓN

A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.

TANIA BELÉN WIEDMAIER VENEGAS

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 13 de MARZO 2025

Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: <https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnológicos/dir-formulario-de-autorizacion-2>

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento.  
*\* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.*

## **1. DEDICATORIA**

A todas las mujeres de mi familia que desde pequeña siempre me impulsaron a disfrutar del aprendizaje y a desarrollarme como profesional.

## **2. AGRADECIMIENTOS**

A todas las playlist que no me abandonaron en la escritura de este proyecto. Y por supuesto, a todos y todas las que de alguna forma estuvieron presente.

### **3. RESUMEN**

Este proyecto plantea una propuesta para mejorar el desarrollo y la evaluación de las lecturas complementarias desde la perspectiva de la Evaluación Democrática y la Educación Literaria entre los niveles de 5° básico a II° medio en un colegio de dependencia particular de la comuna de Ñuñoa. Mediante un enfoque mixto que combinó observación de prácticas evaluativas, encuestas y entrevistas a profesores de la asignatura y al Coordinador Académico, se evidenció que si bien las prácticas evaluativas dificultan el disfrute de la lectura, transformando este espacio en una evaluación homogénea y descontextualizada, algunos docentes, están desarrollando experiencias más significativas. Esto representa una oportunidad para transformar la evaluación en una herramienta que fomente el disfrute de la lectura y el aprendizaje. Este proyecto tiene como propósito promover una mayor motivación en las y los estudiantes para leer desde el goce estético, en lugar de hacerlo por obligación, a través del diseño de experiencias evaluativas contextualizadas y diversificadas. Además, mejorar los aprendizajes a través del desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la interpretación, la reflexión y el diálogo personal entre el lector y la obra literaria. La implementación está planificada para comenzar a mediados del semestre del año anterior y continuar durante el año siguiente, con tres objetivos específicos centrados principalmente en: selección de las obras, diseño de las experiencias de aprendizaje y evaluación del impacto del proyecto.

**Palabras clave:** Evaluación Democrática - Educación Literaria - Goce estético



## TABLA DE CONTENIDOS

<b>1. DEDICATORIA</b>	3
<b>2. AGRADECIMIENTOS</b>	4
<b>3. RESUMEN</b>	5
<b>4. INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA</b>	13
5.1 Contextualización-diagnóstico	13
5.2 Definición de la problemática	36
5.3 Objetivos y resultados esperados	40
5.4 Justificación del proyecto	44
<b>6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	46
6.1 Posición teórica conceptual	46
6.2 Contribución a la innovación educativa	67
<b>7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN</b>	69
7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos	69
7.2 Definición del campo de acción con la comunidad	71
7.3 Formulación de actividades	73
7.4 Cronograma de actividades	102
7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión	103
<b>8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA</b>	106
8.1 Reflexión del aprendizaje profesional	106
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto	110

<b>9. BIBLIOGRAFÍA</b>	115
<b>10. ANEXOS</b>	122
10.1 Anexo 1: Consentimiento informado para profesores y coordinador	122
10.2 Anexo 2: Consentimiento informado para estudiantes menores de edad	123
10.3 Anexo 3: Resultados de la encuesta realizada a profesores a través de la plataforma Google Form	124
10.4 Anexo 4: Resultados de la encuesta realizada a Coordinador Académico a través de la plataforma Google Form	132
10.5 Anexo 5: Resultados de la encuesta realizada a estudiantes a través de la plataforma Google Form	140
10.6 Anexo 6: Registro para orientar el análisis sobre las preferencias y percepciones lectoras	171
10.7 Anexo 7: Formato listas de lectura desde embajadores de la lectura	171
10.8 Anexo 8: Formato oficial listas de lectura	172
10.9 Anexo 9: Planificación Capacitación en Evaluación Democrática	173
10.10 Anexo 10: Planificación Capacitación en Educación Literaria	296
10.11 Anexo 11: Formato de planificación asignatura de Lenguaje	421
10.12 Anexo 12: Formato de organización temporal de evaluaciones sumativas y formativas por semestre	422
10.13 Anexo 13: Bitácora lectora	423
10.14 Anexo 14: Documento para construir dossier de estrategias	432
10.15 Anexo 15: Planificación semanas de la lectura	437
10.16 Anexo 16: Evaluación de los y las estudiantes	440
10.17 Anexo 17: Evaluación embajadores de la lectura	442

10.18 Anexo 18: Evaluación de los y las docentes	445
10.19 Anexo 19: Modelo de tabla para comparar percepciones	448
10.20 Anexo 20: Cronograma de actividades	448

#### 4. INTRODUCCIÓN

La construcción del proyecto se centra en la articulación del paradigma de la Evaluación Democrática con el modelo de la Educación Literaria. Aunque ambas áreas poseen enfoques y campos de especialización distintos, es factible establecer una conexión entre ellas, dado que la Educación Literaria promueve la creación de experiencias de aprendizaje en el contexto escolar que faciliten el disfrute estético de la lectura. Esto solo se logra mediante evaluaciones diversificadas que consideran la participación, los intereses y las características particulares de cada estudiante. En este sentido, el proyecto tiene como objetivo transformar el espacio destinado a las lecturas complementarias de un establecimiento educativo de carácter particular y academicista, con el fin de fomentar que los estudiantes lean por placer y disfruten de lo que leen, interpretando, creando y dialogando con las obras.

En Chile, la Evaluación Democrática, también conocida como evaluación "para el aprendizaje", comenzó a ganar relevancia en 2018 con la promulgación del Decreto Exento N° 67. Este decreto establece nuevas orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo chileno, promoviendo un enfoque centrado en la retroalimentación y en la toma de decisiones pedagógicas basadas en información continua sobre el progreso de las y los estudiantes. Desde su implementación, la Evaluación Democrática o Evaluación para los aprendizajes, ha representado un desafío significativo para las escuelas, pues implica una transformación en las prácticas pedagógicas tradicionales. En lugar de limitarse a un modelo evaluativo que busca calificar o certificar el conocimiento adquirido, este enfoque propone utilizar la evaluación como una herramienta para recolectar información útil que permita a las y los docentes junto a las instituciones, tomar decisiones informadas sobre las necesidades de aprendizaje, con el fin de mejorar los procesos educativos. Por lo tanto, a pesar de que en la actualidad la Evaluación para los aprendizajes representa el camino hacia la equidad y la inclusión, este paradigma está en constante tensión y

contradicción con las concepciones profesionales, institucionales, sociales y económicas que existen sobre para qué evaluar en educación.

Por otro lado, las lecturas complementarias, también denominadas domiciliarias, son una práctica tradicional en la que las y los docentes de Lenguaje elaboran un listado de libros que las y los estudiantes deben leer de manera autónoma y obligatoria, generalmente en sus hogares, lo que explica la denominación de "domiciliarias". En sus inicios, los objetivos de esta práctica eran mejorar la comprensión lectora, enriquecer el vocabulario y transmitir ciertos valores o modelos de conducta a través de la literatura. Además, se solía evaluar mediante una prueba cuyo propósito implícito era verificar/controlar que los estudiantes estuvieran leyendo. Sin embargo, diversos autores como Teresa Colomer, Felipe Munita, Aidan Chambers, entre otros, coinciden en la necesidad de modificar las prácticas de mediación lectora para fomentar el gusto por la lectura. Así es como surge el vínculo con la Evaluación Democrática, ya que resulta incompatible motivar a las y los estudiantes hacia la lectura si las prácticas evaluativas se diseñan y aplican desde una perspectiva tradicionalista.

De esta manera, el proyecto se adscribe en el área de productividad "Sistema educativo escolar", ya que se investiga desde la práctica una problemática derivada del diseño e implementación de los procesos evaluativos, enmarcadas en el espacio de las lecturas complementarias de la escuela. En específico, la problemática tiene relación con que la evaluación y la selección de las lecturas complementarias son descontextualizadas y homogeneizan a los y las estudiantes, produciendo que tengan una percepción negativa hacia la lectura literaria.

La estructura con la que se presenta el proyecto se organiza en cuatro fases. En la primera "Construcción de la problemática", se describe el contexto en el cual se desarrolla el proyecto y las problemáticas que se desprenden de él desde la evaluación y las lecturas complementarias. Además, se explicitan los resultados esperados y por qué este proyecto es relevante para transformar la comunidad educativa.

En la segunda “Antecedentes teórico conceptual”, se ponen en contraste distintos autores que han abordado los conceptos y teorías sobre: Evaluación Democrática, evaluación formativa y retroalimentación, descentralización del poder evaluativo, diversificación, Educación Literaria, goce estético, fomento lector y mediación de la lectura literaria en la escuela. En este apartado, no solo se revisa la investigación de los autores sobre estos temas, sino que también se realiza una reflexión sobre su impacto en la actualidad y su relevancia para la aplicación en el contexto educativo.

En la tercera fase “Definición del plan de acción”, se construye el proyecto en sí mismo a partir del objetivo general: “Generar un plan de trabajo para el desarrollo y evaluación del disfrute estético en el contexto de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 5° básico a II° medio, para mejorar su diversificación y contextualización, desde la perspectiva de la Evaluación Democrática y la Educación Literaria.” A partir de este objetivo se desprenden tres específicos:

1. Co-construir la selección de las lecturas complementarias considerando las preferencias e intereses de las y los estudiantes para desarrollar la motivación por la lectura desde el disfrute estético.
2. Desarrollar estrategias en el ámbito del aprendizaje y la evaluación del disfrute de la lectura, desde el enfoque de evaluación democrática y la educación literaria.
3. Evaluar el plan de trabajo para el desarrollo y evaluación del disfrute de la lectura en el contexto de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 5° básico a II° medio.

En la cuarta y última fase, “Sistematización reflexiva” se reflexiona en torno al impacto del proyecto en el establecimiento en cuestión, pero también, su relevancia a un nivel macro como, por ejemplo, la posible aplicación en otras instituciones. Asimismo, se describen las proyecciones y limitaciones para explicitar las posibilidades de implementación.

## **5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

### **5.1 Contextualización – Diagnóstico**

#### **5.1.1 Contextualización**

Desde la década de los 90 hasta la actualidad, el concepto de evaluación educativa se ha transformado globalmente desde su finalidad hasta sus componentes. La evaluación tradicional tenía como propósito realizar un juicio valorativo a partir de la información objetiva recogida de los resultados obtenidos principalmente de pruebas y la respectiva interpretación de estos para generalizar y comparar. No obstante, la evaluación de los aprendizajes concibe esta como un proceso que tiene como propósito recoger información para la toma de decisiones en función de mejorar los aprendizajes, diversificando las estrategias e instrumentos (Mateo, 2005).

En Chile, este cambio de paradigma inicia después del Decreto 2038/1979 en el que se establecía que la evaluación estaba centrada en la calificación obtenida por las y los estudiantes y todas las decisiones pedagógicas e institucionales se tomaban a partir de ella. Esto se evidencia en el siguiente fragmento en el que se indica que los resultados se formularán en términos de logro de objetivos. “El grado de logro alcanzado por los alumnos se expresará mediante una calificación conceptual, de acuerdo a la escala establecida en el presente decreto” (Ministerio de Educación, 1979, p. 4). Además, la forma de medir los aprendizajes y expresar las calificaciones eran a través de instrumentos tipo prueba.

Con el transcurso de los años y también, los cambios de gobierno y el regreso a la democracia, el Decreto 2038/1979 fue derogado en el año 2001 y junto a esto, se promulgaron otros como el Decreto 511/1997 y el Decreto 112/1999. El primero, planteaba la regularización de los reglamentos de evaluación a partir de los planes y

programas de los establecimientos educacionales y por primera vez, mencionaba la necesidad de realizar evaluaciones diferenciadas para las y los estudiantes que así lo requerían de manera temporal o permanente (Ministerio de Educación, 1997). El segundo, modificaba la función de la evaluación señalando que “es un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al profesor para apoyar a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel” (Ministerio de Educación, 1999, p.1). Por lo tanto, con este último, se observa una transformación con respecto a la evaluación homogeneizadora a partir de los juicios de los resultados a la concepción de la evaluación como un recurso útil para que el docente pueda apoyar a las y los estudiantes según el nivel de logro obtenido.

En el año 2015 se complementa lo anterior con el Decreto 83 que reconoce la importancia de la diversificación de la enseñanza con el fin de entregar mayor flexibilidad del currículum y de los procesos evaluativos para garantizar que todas las y los estudiantes, independiente de sus necesidades educativas, participen de la enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2015). Si bien, el foco principal de este Decreto era garantizar la integración de estudiantes con necesidades educativas al sistema escolar en procesos de enseñanza y aprendizaje justos, se valora la diversificación de la evaluación y de manera implícita, que la evaluación no es homogeneizante ni generalizadora.

El actual Decreto 67/2018 deroga todos los anteriores, pues este surge a partir de la necesidad de que la evaluación en el sistema educativo tenga énfasis por completo en lo pedagógico. De esta manera, la visión que se plantea de la evaluación es la de un proceso propio e inseparable de la enseñanza que tiene como finalidad recoger información útil sobre el desempeño y progreso de las y los estudiantes y así tomar decisiones pertinentes para que sean capaces de alcanzar los objetivos mínimos (Ministerio de Educación, 2018a). Además, al reconocer la evaluación como un proceso, considera dentro de este lo formativo y la retroalimentación como

indispensables para cumplir la finalidad de la señalada desde una perspectiva democrática y para el aprendizaje.

Al comparar los artículos desde el Decreto 2038/1979 hasta el Decreto 67/2018, es posible comprender cómo los procedimientos e instrumentos junto con el rol de la calificación han evolucionado hacia la perspectiva de la evaluación democrática, ya que en la actualidad se plantea que no toda evaluación lleva una calificación y es fundamental la diversificación de estrategias evaluativas para el desarrollo de la inclusión, es decir, la prueba no es el único instrumento que valida los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2018)

El Decreto 67/2018 se enmarca en los principios del Informe Delors (1996) por parte de la UNESCO en el que se plantean las tensiones que deben superarse en el ámbito educativo para el siglo XXI a nivel internacional. De modo general, el informe resignifica el rol de la educación hacia una perspectiva que pone al estudiante en el centro, reconociendo sus talentos, individualidades y aporte para construir una sociedad democrática. En otras palabras, la misión de la educación es abordar de manera integral todas las áreas del desarrollo humano, garantizando el acceso, equidad e inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Junto con esto, el pilar de este informe “aprender a hacer” señala que la evaluación implica desarrollar competencias que permitan a las y los estudiantes enfrentar y resolver situaciones complejas a través del trabajo en equipo. Por lo tanto, la finalidad no es solo adquirir una calificación, sino ofrecer experiencias significativas y contextualizadas a la realidad social (Delors, 1996).

Murillo e Hidalgo (2016) caracterizan este enfoque evaluativo como “Evaluación democrática” que implica transformar la visión y ejercicio coercitivo de la evaluación en uno que considere a las y los estudiantes como individuos que participan y participarán de una sociedad junto a otros. Para lograr esta transformación, es fundamental que las

y los docentes empoderen a las y los estudiantes; descentralicen el poder y modifiquen las estructuras jerárquicas; entreguen oportunidades para reflexionar críticamente otros puntos de vista y para desarrollarse de manera justa, es decir, a través de la inclusión; comprendan que el aprendizaje se desarrolla a través de la cooperación con todos los integrantes de la comunidad educativa y preparen a las y los estudiantes para la vida en democracia.

En la actualidad, el concepto “Evaluación para el aprendizaje” o “Evaluación para los aprendizajes” construye este cambio de paradigma y es el que se espera desarrollar en los espacios educativos de Chile. La evaluación para el aprendizaje se define como un sistema que recoge información de las y los estudiantes acerca de su desempeño y que permite, desde el diseño e implementación de las estrategias evaluativas así como también desde la reflexión pedagógica, promover la mejora de los aprendizajes. Por lo tanto, las situaciones evaluativas deben estar en concordancia y sintonía con los resultados obtenidos (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023)

Este cambio de enfoque evaluativo se evidenció de manera más concreta en el año 2018 con la publicación del documento “Orientaciones para la implementación del Decreto 67”. que tenía como objetivo guiar a las y los docentes y equipos directivos hacia el desarrollo del nuevo decreto en los reglamentos de evaluación y en el aula, ya que se explicita la importancia de poner en el centro a las y los estudiantes y su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, una investigación realizada por Escobar (2023) demostró que aunque esté declarado a nivel legislativo la obligación de comprender la evaluación como un proceso de mejoramiento para y por las y los estudiantes así como también, la importancia de la diversificación para incluirlos según sus habilidades e intereses, en las salas de clases continúa predominando el paradigma de la evaluación tradicional en que la evaluación formativa no se implementa o es incoherente con los objetivos

planteados. Asimismo, la calificación obtenida a partir del instrumento tipo prueba continúa siendo la única forma de medición y validación de los aprendizajes.

Por lo tanto, esto limita e imposibilita el desarrollo efectivo de otras habilidades involucradas en el aprendizaje de las y los estudiantes como la resolución de problemas, la creatividad, la expresión oral y escrita, el pensamiento crítico; son fundamentales para adaptarse y transformar una sociedad democrática. Asimismo, evaluando únicamente a través de pruebas, no se fomenta ni fortalece la inclusión, la equidad o la justicia educativa, valores necesarios para garantizar una educación de calidad.

En conclusión, la finalidad, componentes y características de la evaluación se ha transformado y resignificado con el transcurso de las décadas, reformas y acuerdos nacionales e internacionales hacia una concepción más democrática y coherente con las necesidades del siglo XXI. Sin embargo, a pesar de la implementación del Decreto 67 en el año 2018 en Chile y sus respectivas orientaciones, en los contextos educativos actuales se observa que aún se mantiene y aplica una perspectiva tradicionalista.

### **5.1.2 Sobre la institución**

- **Características generales y cultura escolar**

El establecimiento en el que se realizará el diseño de proyecto está ubicado en la comuna de Ñuñoa, su dependencia es particular pagada y el nivel socioeconómico es alto. Fue fundado en 1980 y en la actualidad su matrícula está compuesta por 800 estudiantes aproximadamente entre los niveles de Playgroup a IV° medio. De Playgroup a II° medio hay dos cursos por nivel y de III° a IV° medio uno. Cada curso está compuesto por 35 estudiantes aproximadamente y es mixto.

Su formación es de carácter científico humanista, es laico y presenta un plan de inglés intensivo desde preescolar. En esta institución no existe proyecto de integración

escolar, pero hay dos educadoras diferenciales. Una que trabaja con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje de 1° a 4° básico y otra, con estudiantes de 5° a IV° medio.

El colegio recibe el nombre de “Akros”, porque la palabra proviene del prefijo griego que significa “alcanzar la cima” y “elevarse hacia la cumbre” lo que se relaciona con la institución, ya que se espera formar estudiantes motivados hacia avanzar, mejorar y perfeccionarse constantemente (Colegio Akros, 2022a).

- **Proyecto Educativo Institucional**

La visión y misión del establecimiento señalan lo siguiente, respectivamente:

“Aportar a la sociedad seres humanos íntegros, académicamente bien preparados, seguros de sí mismos, con dominio del inglés y maduros para enfrentar la educación superior” (Colegio Akros, 2022a, p.1)

Esto es congruente con lo observado en la realidad, ya que el establecimiento se enfoca determinadamente en el desarrollo académico en todas las asignaturas, poniendo especial énfasis en la adquisición del inglés como segunda lengua.

“Formar integralmente a sus estudiantes, a través de una preparación académica de calidad que estimule el desarrollo armónico de las capacidades humanas y consolide una sólida formación valórica. Deseamos que esta educación les ayude a ser personas libres y felices en el mundo que les toque vivir, y que se distingan por su actitud positiva ante los desafíos, por el dominio del inglés y por su responsabilidad y compromiso con la familia, su país, el entorno natural y social que los rodea.” (Colegio Akros, 2022a, p.1)

Por lo tanto, esto es coherente con lo que se expresa de manera informal dentro del colegio, en que se describe como un espacio academicista y de excelencia, ya que a partir de la visión y misión es posible comprender que se espera que las y los estudiantes desarrollen las habilidades académicas necesarias para ingresar a la

educación superior. Así mismo, los valores y actitudes para enfrentar los desafíos de la sociedad y adaptarse a ella.

Los principios declarados por el establecimiento en el Proyecto Educativo Institucional se centran en reconocer una educación integral basada en la excelencia académica y el desarrollo de actitudes que la movilizan como la responsabilidad, la laboriosidad, la perseverancia, el análisis y la resolución de problemas. Además, se expresa la importancia del rol de las familias como los primeros educadores de las y los estudiantes y que deben manifestar y practicar estas mismas actitudes y valoración de la superación personal y el trabajo riguroso.

Para lograr estos principios, en el Proyecto Educativo Institucional se declara lo siguiente:

“Optamos por un currículum sociocognitivo, flexible y abierto promoviendo una pedagogía activa que permita estar en contacto con todas las áreas de experiencia” (Colegio Akros, 2022a, p.1). Entonces, se esperaría que dentro de las aulas de este establecimiento, se implementen clases y estrategias evaluativas en las que las y los estudiantes fuesen partícipes y protagonistas de su propio aprendizaje a través del trabajo colaborativo. No obstante, en la práctica esto no sucede, pues las experiencias de aprendizaje y evaluativas, desde 1° básico a IV° medio, se diseñan y ejecutan desde el paradigma tradicionalista. Por ejemplo, se prioriza la exposición de contenidos más que la construcción de estos mismos se evalúa principalmente a través de pruebas de selección única y las asignaturas se abordan de manera aislada.

- **Sellos educativos**

A partir del análisis del Proyecto Educativo Institucional y de la observación de la cultura escolar es posible desprender 4 sellos fundamentales: excelencia académica, inglés intensivo, convivencia escolar segura y área deportiva. Sin embargo, para efectos de este trabajo, se describirá solo el primero, ya que a través de él es posible comprender el paradigma educativo predominante en la institución, la organización de

las instancias evaluativas, la manera de validar los aprendizajes y las concepciones acerca de la finalidad de la evaluación.

### **Excelencia académica:**

Es un establecimiento estructurado y organizado en función del logro de resultados altos y sobresalientes en pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PAES. Por este motivo, el principal instrumento evaluativo utilizado en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias, Historia e inglés es la prueba de selección única, alineada con las habilidades que se miden en las pruebas estandarizadas. En las asignaturas categorizadas como de proceso, es decir, Educación Física, Música, Artes Visuales y Tecnología, se evalúa un gran procedimiento durante el semestre a través de una rúbrica o escala de valoración que se califica en dos momentos.

Los electivos de III° y IV° medio también son evaluados de esta forma y a nivel curricular, se organizan similares al plan común e incluso algunos se denominan como “Intensivo PAES” dependiendo de la asignatura. Con respecto a esto, es importante mencionar que el colegio realiza modificaciones a lo recomendado por el Ministerio de Educación, ya que por ejemplo, en Ciencias para la ciudadanía, debería haber módulos temáticos anuales para que las y los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Sin embargo, la instrucción en III° y IV° medio es condensar estos módulos en el primer semestre, para que durante el segundo, las y los docentes se centren en preparar para la PAES.

En el caso de que haya estudiantes que obtengan resultados en las pruebas de las asignaturas bajo lo esperado, existen nivelaciones en Lenguaje, Matemática e Inglés, de 5° básico a II° medio, para que refuercen las habilidades descendidas y estén dentro de la media en comparación con sus compañeros/as. Este espacio no es planificado y se prepara por parte de la o el docente encargado de la nivelación, según las necesidades semana a semana.

El objetivo de esto según el PEI, es que las y los estudiantes accedan a la educación superior, por lo que se practica constantemente cómo contestar los instrumentos que permiten acceder a la universidad. Esto es congruente con lo que se observa en la realidad, pues la cultura institucional está centrada por completo en la exigencia académica. Si bien, esto se materializa en el reglamento de evaluación que debe ser cumplido desde las y los docentes, a nivel discursivo en todos los niveles, es posible escuchar cómo las y los estudiantes desde pequeños comentan lo importante que es el NEM, la exigencia de la PAES, los puntajes de corte que necesitan para entrar a distintas carreras, de qué manera lo que están abordando en las asignaturas les sirve para el futuro, etc.

Además, se promueve implícitamente la competencia académica no solo entre estudiantes, ya que también, las y los docentes contribuyen en esto como por ejemplo: señalando la cantidad de estudiantes que obtuvieron calificaciones sobresalientes y/o descendidas, quiénes figuran en los primeros lugares, la importancia de la responsabilidad y compromiso con el estudio para obtener calificaciones favorables, entre otras expresiones que construyen realidades que no siempre favorecen el bienestar emocional de las niñas y niños.

- **Organización institucional**

El colegio se organiza jerárquicamente con una Directora y luego, dos Coordinadores Académicos, uno para trabajar desde Preescolar hasta 4° básico y otro desde 5° básico a IV° medio. Además, en el mismo nivel jerárquico de los Coordinadores Académicos, se encuentra una Orientadora que tiene un equipo compuesto por dos psicólogas, una encargada de proyecto y la jefa de convivencia escolar.

Por un lado, los roles de los Coordinadores Académicos son:

- Monitorear el cumplimiento del reglamento de evaluación.

-Entregar directrices a los jefes de departamento para que las transmitan a los profesores que componen el área curricular.

-Revisar que las pruebas globales (pruebas de final de semestre) cumplan con lo planteado en el reglamento de evaluación y la cobertura curricular.

-Realizar seguimiento a estudiantes que tienen problemas para aprobar el año desde sus calificaciones.

-Entrevistar a familias inconformes con decisiones pedagógicas de las y los docentes.

-Acompañar a los profesores en sus clases y entregar retroalimentación.

Por otro, la Orientadora junto a su equipo cumplen las siguientes funciones:

-Velar por el cumplimiento del manual de convivencia escolar.

-Sancionar a estudiantes de manera formativa o disciplinar dependiendo del tipo de falta cometida.

-Realizar mediaciones entre estudiantes.

-Realizar entrevistas de seguimiento a estudiantes y/o familias con dificultades académicas o conductuales.

-Levantar protocolos relacionados con la convivencia escolar.

-Organizar actividades de todo el colegio relacionadas con la convivencia escolar como: “El día de la convivencia escolar”, “El día de la paz”, “Jornadas de curso”, “Charlas”, etc.

-Planificar las Unidades de las clases de Orientación de todo el colegio.

En el siguiente nivel están los jefes de departamento que también tienen rol de profesor y/o profesor jefe. Los jefes de departamento son solo para el segundo ciclo, es decir, de 5° a IV° medio con excepción de Educación Física, Artes e inglés que trabajan de manera transversal desde Preescolar. Esta figura se encarga de coordinar y transmitir información a los profesores sobre las decisiones a nivel de gestión institucional. Junto con esto, supervisan y revisan instrumentos de evaluación y

planificaciones, así como también, observar clases y retroalimentar a las y los docentes sobre su didáctica y prácticas pedagógicas.

Por último, se encuentran los profesores, quienes planifican y realizan las clases a partir de los planes y programas, diseñan y aplican instrumentos de evaluación, realizan mediaciones entre estudiantes para resolver conflictos, contienen a estudiantes con dificultades socioemocionales y derivan o alertan situaciones o conflictos más complejos a convivencia escolar.

- **Reglamento de evaluación**

Existen distintos reglamentos para regular la organización institucional tales como: El Reglamento Interno de Convivencia Escolar y el Reglamento de evaluación. Se realizará un análisis del segundo a partir de los fragmentos que refieran a los conceptos de evaluación, evaluación formativa, retroalimentación, instrumentos de evaluación y diversificación.

### **Evaluación:**

Para esta institución la evaluación se concibe “una práctica educativa inherente de la enseñanza, cumple un rol esencial pues permite ir recogiendo valiosa información respecto de cómo progresan nuestros estudiantes en el aprendizaje, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos en el currículum nacional” (Colegio Akros, 2022b, p.1)

De esta manera, se evidencia que la concepción sobre evaluación es aquella que permite a las y los docentes obtener información sobre el progreso de las y los estudiantes más que establecer un juicio de valor sobre los resultados. No obstante, no se esclarece qué realiza el docente con la información en relación al ajuste de las prácticas pedagógicas para mejorar el aprendizaje.

Además, establecen características sobre la evaluación implementada en este colegio señalando que es: individualizada, continua, global, formativa, objetiva, recurrente, posibilitadora y significativa. Sobre esto, es importante mencionar que para la institución la evaluación es un proceso individual, es decir, se recoge información particular de las y los estudiantes y a partir de los resultados obtenidos se generan directrices para continuar. Por lo tanto, no existe reconocimiento con respecto a los procesos evaluativos de carácter colaborativo o social.

### **Evaluación formativa y retroalimentación:**

En el Reglamento, se clasifica la evaluación formativa dentro del apartado de las finalidades de la evaluación. Junto con ello, se define como aquella que tiene el propósito de diagnosticar y monitorear los aprendizajes de las y los estudiantes para tomar decisiones pedagógicas a partir de la información obtenida en función del progreso de las y los estudiantes, mejorando el proceso de enseñanza o planificación (Colegio Akros, 2022b). Además, reconoce la retroalimentación como un proceso que se realiza posterior a la aplicación de las evaluaciones formativas y en el que las y los estudiantes ajustan sus estrategias de aprendizaje.

Cabe destacar, que en el documento existe una confusión entre el concepto de evaluación formativa y sumativa, ya que en uno de los puntos sobre evaluación formativa se menciona que “el propósito formativo y sumativo no son excluyentes, en el caso de la sumativa cuyo foco está en certificar logros, puede permitir también aclarar objetivos de aprendizaje y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje” (Colegio Akros, 2022b, p.3). Por lo tanto, se infiere que para el establecimiento, la evaluación formativa carece de la capacidad de aclarar niveles de logro según el objetivo de aprendizaje y también, retroalimentar el proceso, atribuyendo este proceso sólo a la instancia sumativa.

Por último, describen una evaluación denominada “Integrativa (Sumativa - acumulativa) caracterizada por la que se aplica al término de una fase de aprendizaje,

su función es constatar el nivel de logro o dominio de los aprendizajes y tiene una calificación” (Colegio Akros, 2022b, p.3). De este modo, es posible observar que la definición, a excepción de la calificación, corresponde en parte a lo planteado sobre evaluación formativa según el Decreto 67. En la práctica, esto se evidencia en que por ejemplo, las evaluaciones formativas realizadas con un instrumento, siempre son calificadas y el promedio obtenido por un conjunto de estas calificaciones es llamado “notas acumulativas”. Además, pocas veces se utilizan los resultados obtenidos en estas evaluaciones para retroalimentar el proceso de aprendizaje del grupo o individual, reduciendo la evaluación a una nota.

### **Instrumentos de evaluación:**

Tal como se mencionó en el apartado “Sellos educativos”, el establecimiento reconoce como principal estrategia evaluativa el uso de pruebas, principalmente de selección única con el objetivo de preparar a las y los estudiantes para responder instrumentos estandarizados y de acceso a la educación superior. Esto también se evidencia en el Reglamento, pues se plantea que las y los estudiantes de 1° básico a IV° medio obtendrán durante el año calificaciones de pruebas parciales, de síntesis y globales, describiendo la finalidad, momento de aplicación y ponderación de cada una.

### **Diversificación:**

En el Reglamento se explicita que las y los estudiantes no podrán eximirse de ninguna asignatura o unidad del plan de estudios y se infiere que para favorecer la integración de todos las y los estudiantes “los profesores deberán diversificar las actividades de aprendizaje y las estrategias de evaluación que la asignatura requiera, en los casos que el especialista tratante lo solicite” (Colegio Akros, 2022b, p.4). Luego, en los apartados siguientes, se menciona que en las clases se ofrecerán estrategias diversificadas a través de distintas herramientas evaluativas como pruebas, producciones textuales, trabajos de investigación, entre otras.

No obstante, en la práctica se observa que esto no ocurre de manera frecuente y transversal, pues la aplicación de pruebas sumativas como única instancia evaluativa validada limita el quehacer pedagógico y la diversificación. Asimismo, al momento de recibir un informe desde un especialista externo como un psiquiatra o neurólogo, la evaluación diferenciada que se realiza para todos, independiente de las sugerencias específicas indicadas, consiste principalmente en reducir a un 15% las preguntas de las pruebas y/o otorgar más tiempo para rendir las pruebas.

Esto demuestra que, si bien el Reglamento se encuentra en coherencia con lo planteado en el Decreto 67 sobre diversificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo concreto no se materializa, respondiendo a un modelo integrativo más que inclusivo.

- **Plan de lecturas complementarias**

Durante el año escolar, el plan de lecturas complementarias de 5° a IV° medio se organiza en seis libros escogidos por las y los docentes que deben leer las y los estudiantes. Las listas de libros las construyen las y los docentes en noviembre del año anterior y en la actualidad hay inexistencia de asociaciones con editoriales en particular. Se distribuyen tres libros por semestre y el procedimiento evaluativo es diseñado y aplicado por los profesores, lo que permite mayor flexibilidad y posibilidades de diversificar la evaluación y desprenderse de las pruebas. El producto realizado para la evaluación siempre se califica y por semestre, se obtiene una ponderación en la asignatura que varía entre el 10% y 15%.

La estrategia evaluativa se coordina entre las y los docentes que comparten nivel y se aprueba desde la jefa de departamento. Independientemente del procedimiento evaluativo a realizar, se debe elaborar el instrumento respectivo y compartirlo con las y los estudiantes antes de aplicar la evaluación. Se ha observado que en algunas de estas instancias se han aplicado autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, si es que el producto a realizar es en equipo. Sin embargo, esta práctica es poco frecuente.

### **5.1.3 Diagnóstico institucional**

En el siguiente apartado se analizan los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, los que se describen en el punto “Técnicas de producción de información”, realizando un contraste con lo que se expone en el Reglamento de Evaluación de la institución.

- **Diseño metodológico**

La perspectiva para elaborar el diagnóstico institucional del proyecto se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, ya que la comprensión y análisis de la realidad escolar se realiza desde los significados que los actores atribuyen desde sus creencias y percepciones.

#### **Selección de participantes:**

El diseño de proyecto al estar dirigido a los niveles de 5° a II° medio, en primer lugar, implicó seleccionar al Coordinador Académico de este ciclo. En segundo lugar, a los 3 de los 4 profesores de la asignatura de Lenguaje. Por último, se eligió una muestra aleatoria bajo los criterios de paridad y antigüedad en el establecimiento (estar en el colegio al menos hace dos años) en cada uno de los cursos de 5° básico a II° medio. En un inicio, se esperaba la participación de 72 estudiantes, 6 por cada uno de los cursos. No obstante, la participación final fue de 41 estudiantes en que al menos participaron 3 por curso.

#### **Técnicas de producción de información:**

Se elaboraron tres instrumentos en modalidad virtual a través de la herramienta “Formulario” de Google para el Coordinador Académico, profesores y otro para estudiantes. Las 3 encuestas se organizaban en dos secciones, la primera llamada “sobre evaluación” y la segunda “sobre evaluación de las lecturas complementarias”. En todos los formularios, las preguntas eran de selección múltiple, única y abierta. No

obstante, estas fueron adaptadas desde el enunciado y posibles respuestas al grupo al que estaba dirigida la encuesta. En el caso de la encuesta para estudiantes, se profundizó más en sus percepciones sobre la evaluación de la lectura complementaria en comparación a la del Coordinador Académico y profesores. Además, se incluyeron preguntas a través de la modalidad de “Escala Likert”.

### **Procedimiento de análisis de datos:**

El procedimiento para analizar los datos se realizará a partir del enfoque progresivo. Este implica en una primera instancia reducir y agrupar los datos, luego hacer una primera interpretación para posteriormente, profundizarla y mejorarla.

Es por esto que para realizar el diagnóstico institucional se analizarán los resultados obtenidos en las preguntas de selección única y múltiple con el objetivo de comparar las preferencias y tendencias en las respuestas. Se continuará con un análisis de las preguntas abiertas para encontrar patrones, semejanzas y diferencias en las percepciones y concepciones sobre evaluación de los actores que participaron del proyecto. Finalmente, se seleccionará la información relevante a analizar para elaborar el diagnóstico, clasificándola en categorías y relacionándola también con el Reglamento de evaluación.

### **Aspectos éticos:**

El proyecto considera el uso de cartas de consentimiento informado para el Coordinador Académico y profesores (Anexo 1). Asimismo, para los tutores legales de cada uno de las y los estudiantes que participaron respondiendo la encuesta (Anexo 2). Esta última fue adaptada al contexto institucional. En ellas, se explicita el objetivo de la encuesta y también del proyecto, el tiempo de duración, uso de los datos, información de la institución que realiza el proyecto y criterios de confidencialidad.

- **Categorías de análisis**

El diagnóstico institucional se realizará según las siguientes categorías que se definirán en el marco teórico.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
Evaluación Democrática	Evaluación formativa y retroalimentación
	Modalidades participativas (auto, ev. pares y coevaluación)
	Descentralización de la práctica evaluativa
Lecturas complementarias - Educación literaria	Selección de lecturas literarias
	Finalidad de la lectura literaria
	Procedimientos de evaluación/aprendizaje asociado a la lectura
	Diversificación

### **Sobre Evaluación Democrática:**

Con respecto a la finalidad de la evaluación, las y los docentes de Lenguaje y el Coordinador Académico reconocen que la evaluación educativa tiene como objetivo recoger información para tomar decisiones pedagógicas, lo que en parte es coherente con lo manifestado por el Reglamento de evaluación de la institución, ya que en este se considera como un proceso de análisis de resultados, pero no explicita qué se realiza con estos. (Ver Anexo 3 y 4).

Sobre esta misma subcategoría, las y los estudiantes señalan que la evaluación se utiliza para conocer cuánto han aprendido y también, para que los profesores realicen ajustes para reforzar y mejorar los aspectos más débiles (Ver Anexo 5). Además, las y los docentes y Coordinador Académico relacionan evaluación a proceso, retroalimentación y resultados, con excepción de un docente que lleva más de 20 años en aula, que la asocia a calificación.

En relación a los momentos en que se evalúa, el 67% de los profesores y el Coordinador Académico reconocen la evaluación formativa como instancias sin calificación en las que se monitorea el logro de un objetivo o indicador para realizar ajustes en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la retroalimentación (Ver Anexo 3 y 4). En este punto, el Coordinador Académico señala que si bien, comprende la utilidad e importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el establecimiento no se implementa de manera adecuada según el Decreto 67, ya que la contingencia nacional como por ejemplo la pandemia, dificultó este proceso. Sin embargo, desde el 2024 se espera perfeccionar la evaluación formativa (Ver Anexo 4).

En la pregunta formulada hacia las y los estudiantes sobre evaluación formativa, pero adaptada a la comprensión del grupo, la mayoría de las respuestas se concentran en que las y los docentes evalúan cuando ponen notas, en todas las actividades independiente si tienen nota o no y en todas las clases a través de las actividades y también lo que observan (Ver Anexo 5), obteniendo la mayoría en estos dos últimos puntos con 59% y 68% respectivamente. Por lo tanto, se evidencia que a nivel institucional las y los estudiantes saben que la evaluación es un proceso constante más que solo una instancia que tiene nota.

Sobre la descentralización de la evaluación, las preguntas que se realizaron para obtener información de esta subcategoría estaban focalizadas en que las y los docentes, Coordinador Académico y estudiantes reconocieran cómo se materializa esto en la práctica, es decir, a través de la implementación de autoevaluaciones y evaluaciones de pares. De esta manera, en la institución se observa que sí se implementan.

No obstante, en relación al reconocimiento y valoración positiva de estas instancias para la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y/o para aprender de la retroalimentación de los pares, se evidencia que se comprende con mayor facilidad el aporte de las autoevaluaciones que el de las evaluaciones de pares. Por un lado, las y

los docentes de manera general señalan que permite observarse de forma personal y también, responsabilizarse del proceso de aprendizaje, por lo que el 100% las ha aplicado (Anexo 4). Por otro lado, 81% de las y los estudiantes está de acuerdo con que evaluarse a sí mismos favorece la reflexión crítica y 78% que autoevaluarse es muy útil (Ver Anexo 5).

Sobre la evaluación de pares se observa mayor diversidad de percepciones y concepciones. Por ejemplo, los profesores en una primera instancia las describen positivamente indicando que desarrollan valores como la crítica, la objetividad y la responsabilidad junto con propiciar una retroalimentación desde otros que son más cercanos (Ver Anexo 3).

Sin embargo, esto es parte del discurso más que la práctica, pues en las evaluaciones de las lecturas complementarias, un profesor señala que nunca ha aplicado evaluación de pares y el resto califica con promedio 5,5 esta instancia. Dentro de los argumentos utilizados para justificar esta valoración señalan que las y los estudiantes aún carecen de la capacidad de evaluar de manera objetiva y en algunos casos, se sienten defraudados y desmotivados con la retroalimentación de sus compañeros (Ver Anexo 3).

En este ítem, 32% de las y los estudiantes identifica este proceso como útil, pero 59% reconoce haber considerado los consejos de sus compañeros para mejorar. De esta manera, se observa una contradicción, ya que la mayoría comprende una de las finalidades. Al realizar un cruce analítico de estos resultados con la pregunta “cuando mis compañeros me evalúan me siento seguro” se podría inferir que desde el planteamiento y explicación de la instancia habría dificultades, porque 56% está medianamente de acuerdo con esta afirmación y sólo 29% está de acuerdo (Ver Anexo 5). Por lo tanto, no se encuentra la utilidad de estas instancias, porque la percepción emocional es negativa considerándola como una instancia insegura.

Es importante mencionar también que en esta subcategoría, es decir, descentralización, las y los estudiantes conciben otras acciones como fundamentales para desarrollar una evaluación que no solo esté centrada en las decisiones del docente. A modo de ejemplo, 59% considera que ellos deberían ser participantes activos del proceso de evaluación sugiriendo a las y los docentes actividades o formas de evaluar. Asimismo, 95% está de acuerdo con que deberían conocer antes las rúbricas y pautas con las que se evaluará (Ver Anexo 5).

### **Sobre lecturas complementarias:**

En relación a la selección de los libros se evidencian concepciones contrarias en los tres actores involucrados en el proceso educativo. En primer lugar, el Coordinador Académico de la institución cree que las y los docentes de la asignatura deberían escoger las lecturas complementarias bajo los criterios de “Concordancia de lo que se esté abordando en los planes y programas” y “Que sean libros contemporáneos” (Ver Anexo 4). En segundo lugar, las y los docentes los escogen considerando los “Intereses de las y los estudiantes”, “Concordancia de lo que se esté abordando en los planes y programas”, “Aprendizaje de valores” y “Que sean clásicos de la literatura” (Ver Anexo 3)

Por último, las y los estudiantes tienen una visión contrapuesta, ya que la mayoría, es decir, el 90%, piensa que los profesores escogen los libros “Si las temáticas son apropiadas para la edad”. Cabe destacar que sólo el 15% de ellos cree que los libros se escogen de acuerdo a sus intereses y motivación (Ver Anexo 5), distinto a lo manifestado por los mismos docentes de la institución. En la pregunta “¿Qué criterios te gustaría a tí que usaran los profesores para la selección de libros?”, el 76% indicó “Los intereses y motivación de las y los estudiantes” (Ver Anexo 5). Por este motivo, en la institución existe la percepción de las y los docentes que los libros que componen el plan lector generarán interés y motivación a las y los estudiantes, pero esto no se logra, ya que la sensación de ellos es la opuesta.

Con respecto a la finalidad de evaluar los libros de las lecturas complementarias, las y los docentes y estudiantes coinciden que lo principal es “Profundizar y practicar la comprensión de lectura”. Además, con el mismo resultado (67%), los profesores indican que se evalúa “Para disfrutar y desarrollar la imaginación sobre nuevos mundos posibles”, mientras que para las y los estudiantes, esta opción se desglosó en tres que obtuvieron como resultados: “Desarrollar la imaginación” (10%), “Desarrollar el gusto por la lectura” (37%) y “Conocer nuevas culturas y mundos” (22%), encontrándose en las últimas posiciones (Ver Anexo 5). En consecuencia, el objetivo de leer desde la perspectiva de la Educación Literaria no se cumple, porque las y los estudiantes consideran que están leyendo para desarrollar aún más las habilidades de comprensión de lectura.

Es importante mencionar que el Coordinador Académico manifiesta que las y los estudiantes deben leer libros complementarios “Para fomentar la lectura como un hábito” y “Para desarrollar la cultura general” (Ver Anexo 4). Esto se relaciona con los principios declarados en el Proyecto Educativo Institucional en que la educación y evaluación se construyen desde una perspectiva academicista a través del desarrollo de valores como la excelencia, responsabilidad y superación personal. La razón es que se concibe la lectura como un hábito o una acción que se transforman en un medio para conseguir otra meta, perdiendo el valor de sí mismo relacionado con el disfrute de la experiencia y desarrollo de la imaginación.

Sobre los procedimientos evaluativos de las lecturas complementarias, destaca que los tres actores reconocen como una de las estrategias más efectivas la prueba de selección múltiple o de desarrollo. En el caso del Coordinador Académico, argumenta que evidencia de mejor forma si el estudiante leyó (Ver Anexo 4), mientras que uno de las y los docentes se refiere a ella como un instrumento seguro y objetivo en sus resultados (Ver Anexo 3). Esto responde a las creencias evaluativas tradicionales en que la prueba es el instrumento que valida el logro de los objetivos, se focaliza en el

resultado más que en el aprendizaje y el control que se ejerce consciente o inconscientemente a través del proceso evaluativo.

Cabe mencionar que los adultos también consideran dentro de las opciones la transformación del texto a otras manifestaciones y la elaboración de recursos visuales o audiovisuales a partir del texto, señalando por ejemplo, que esto favorece el desarrollo de las habilidades de manera más amplia y libre. Asimismo, el trabajo desde la experiencia personal que se tuvo con la lectura.

Al analizar los resultados obtenidos desde las y los estudiantes, la elaboración de trabajos manuales obtiene la primera mayoría de las preferencias con 49% de las y los estudiantes evaluando este procedimiento con nota 7,0. Si bien, la prueba de alternativas obtuvo la segunda mayoría con 44%, únicamente estas dos opciones fueron las que presentaron una tendencia clara. De esta manera, se evidencia la diversidad de preferencias en el resto de los procedimientos evaluativos en que los porcentajes por calificación varían, dificultando categorizar y/o establecer una hipótesis que generalice a la muestra (Ver Anexo 5). Este punto se analizará en profundidad en la subcategoría “Diversificación”.

En la subcategoría diversificación, se realizará un diagnóstico vinculándola a la selección de libros y a los procedimientos evaluativos. En primer lugar, en el establecimiento, las listas de lecturas complementarias se elaboran a partir de la selección de libros bajo criterios establecidos por las y los docentes. Hasta hace dos años en la construcción de esta lista había dos instancias en el año en la que las y los estudiantes tenían la posibilidad de escoger el libro a partir de ciertos parámetros entregados por las y los docentes.

En la actualidad esto no ocurre, aunque en los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos, es posible observar que un docente manifiesta que se deberían dar dos o tres posibilidades de elección por cada evaluación (Ver Anexo 3).

De este mismo modo, 54% de las y los estudiantes está en desacuerdo con que los libros siempre tienen que escogerlo los profesores. Además, 81% está de acuerdo con que al menos una vez al año las y los estudiantes deberían poder escoger un libro (Ver Anexo 3).

Esto último se complementa con la pregunta de respuesta abierta en que se solicitó mejoras al proceso de evaluación de las lecturas complementarias, pues gran parte de las y los estudiantes plantean como mejora la libertad de elección de los libros en algún momento. Argumentan que esto reduciría la percepción de que leer es aburrido, sería más significativo al responder a sus propios intereses y ritmos de lectura y desarrollaría de mejor forma las habilidades de interpretación (Ver Anexo 3).

Se destaca además que el Coordinador Académico considera que se debiese abrir las posibilidades de lectura no solo a textos literarios, sino también a otros que respondan a los intereses de lectura de las y los estudiantes. Se infiere que se refiere a ensayos, artículos científicos, biografías, entre otros (Ver Anexo 4). Las y los estudiantes en sus posibilidades de mejora también señalan esto ejemplificando con los cómics, que si bien son textos literarios, se percibe que están excluidos de los libros típicos de elección como por ejemplo las novelas o antologías de cuentos (Ver Anexo 5).

En segundo lugar, tal como se mencionó en la subcategoría anterior, los procedimientos evaluativos valorados principalmente por los actores educativos como más eficaces son las pruebas, lo que responde al modelo educativo de la institución. Además, las y los docentes y el Coordinador Académico argumentan que los procedimientos de carácter creativo y/o holístico como elaboración de trabajos manuales, organizadores gráficos, booktubes o conversatorios son menos eficaces, porque se pueden realizar a través de una lectura superficial o no se evalúa la totalidad del libro (Ver Anexo 3 y 4).

A pesar de esto, las respuestas diversas de las y los estudiantes sobre este ítem demuestran que una solución implicaría generar instancias en que ellos tuviesen que decidir, dentro de las posibilidades entregadas por el docente, cómo quieren ser evaluados. En la pregunta abierta en que debían describir alguna evaluación de la lectura complementaria dentro de su trayectoria escolar que recordaran de manera positiva, se ejemplifica de manera más concreta esta situación, ya que experiencias de todo tipo. Hay estudiantes que recuerdan la prueba de desarrollo, unas producciones textuales como escrituras creativas o reseñas, otros los trabajos manuales como trípticos, creaciones audiovisuales como tráilers, entre otros (Ver Anexo 5).

En conclusión, en la institución educativa se observa el potencial para generar instancias evaluativas de las lecturas complementarias desde la evaluación democrática, respondiendo también al paradigma de la educación literaria, que se desarrollará con mayor profundidad en el marco teórico. Las razones son que los profesores y Coordinador Académico comprenden la finalidad de la evaluación como un proceso que permite recoger información para la toma de decisiones que impliquen ajustar la enseñanza y así mejorar el aprendizaje; todos los actores están de acuerdo con que es importante generar al menos una instancia en el año en que las y los estudiantes escojan un libro que responda a sus intereses; las y los docentes tienen la intención de que los libros motiven a las y los estudiantes y estos últimos, valoran la diversidad de opciones para ser evaluados, por lo que sería fundamental construir las estrategias evaluativas en función de la diversidad en el aula.

## **5.2 Definición de la problemática**

Para el siguiente apartado se utilizará el modelo “Árbol del problema” en el que se identifica el problema central junto a sus causas y sus efectos.

**Figura N°1: Modelo “Árbol del problema”**



El actual Decreto 67/2018 resignifica la finalidad de la evaluación hacia un proceso que permite recoger información sobre el desempeño de las y los estudiantes para tomar decisiones pedagógicas en función de mejorar el aprendizaje y que así sean capaces de alcanzar los objetivos mínimos esperados. Junto con esto, responde a los nuevos paradigmas educativos que plantean la necesidad de garantizar una educación de calidad inclusiva en la que se reconozca y valore la diversidad de ritmos e intereses. Por lo tanto, el estudiante se pone en el centro como un agente activo y consciente de su desarrollo y proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2018a).

No obstante, en la práctica, han habido dificultades para implementarlo producto de la aún arraigada concepción de la evaluación centrada en la calificación y en la que el instrumento tipo prueba es el único o principal método de validación; el desconocimiento docente de este Decreto y de cómo implementarlo; las pocas instancias de capacitación de las y los docentes en este ámbito; los tiempos reales para planificar y diseñar estrategias evaluativas coherentes con el proceso; entre otras causas.

Al relacionar lo que se espera en la implementación del Decreto 67/2018 con la evaluación de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, es posible comprender que el Decreto está en concordancia con lo planteado por Colomer (1991) sobre la diferencia entre Enseñanza de la literatura y la Educación literaria.

Esta última, corresponde al enfoque en que por un lado, se descentraliza tanto la selección de obras literarias como la evaluación de las lecturas desde el adulto para reconocer que los niños y niñas son capaces de construir y elegir sus propias lecturas de acuerdo a sus intereses y necesidades. Por otro lado, las y los docentes tienen el deber de generar experiencias para que las y los estudiantes sean capaces de interpretar y apropiarse de sus lecturas desde el disfrute estético. Por este motivo, se espera que sean capaces de desarrollar habilidades superiores más allá de memorizar o sintetizar la información presente en los textos literarios.

Entonces, la Educación Literaria planteada por Colomer (1991) está en concordancia con Murillo e Hidalgo (2016) sobre Evaluación democrática, ya que en este enfoque se debe descentralizar el poder desde el docente en la evaluación de las lecturas complementarias con el propósito de que las y los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico generando instancias diversificadas y justas.

De esta manera, se evidencia a partir del diagnóstico de la institución educativa, que el problema corresponde a que la evaluación y la selección de las lecturas complementarias no está en concordancia con la Evaluación democrática y así mismo con la Educación literaria, ya que es descontextualizada y homogeneizante.

En otras palabras, la selección de obras desde las y los docentes no responde a los intereses y necesidades de las y los estudiantes de ese contexto en particular y tampoco a las características de las niñas y de los niños de la actualidad. Además, la evaluación se centra en la calificación a obtener a partir de un producto que por lo general corresponde a una prueba. En consecuencia, se concibe que todos las y los estudiantes son capaces de desarrollar sus habilidades de interpretación literaria de la misma forma y a través del mismo instrumento de evaluación.

Si bien las causas de la problemática en cuestión se relacionan con la dificultad para articular el Decreto 67/2018 con la evaluación de las lecturas complementarias, también se centran en la visión tradicional de la educación por parte de las y los docentes. Esto produce que consciente o inconscientemente se considere que las y los estudiantes deben leer lo que el adulto considera que es adecuado para las niñas y los niños a través de estrategias evaluativas determinadas por ellos, la evaluación de las lecturas tiene como propósito controlar que las y los estudiantes lean y que demuestren cuántos datos memorizaron de los relatos junto con la escasez o nulo perfeccionamiento docente sobre los temas.

Finalmente, los efectos que este problema provoca son negativos principalmente para las y los estudiantes, pues los desmotiva a leer por gusto, no comprenden los verdaderos propósitos de leer, pierden la oportunidad de ampliar su conocimiento de mundo y de desarrollar la imaginación, desconocen cuáles son sus preferencias lectoras y se les impide dialogar e interpretar la obra literaria por completo a partir de las estrategias evaluativas que consideran todos los ritmos de aprendizaje por igual.

En conclusión, si se mantiene el proceso de las lecturas complementarias, es decir, selección y evaluación, desde la perspectiva de la Enseñanza de la literatura y de la evaluación como una instancia para demostrar a través de un instrumento único y centrado en los resultados numéricos, cuántos datos e información se comprendió del libro, se producirá la pérdida del sentido de la lectura literaria y la desmotivación por parte de las y los estudiantes.

Por lo tanto, el diseño del proyecto debe estar focalizado en considerar las oportunidades evidenciadas en el diagnóstico como por ejemplo, la apertura de las y los docentes para seleccionar libros en función de los intereses de las y los estudiantes y diseñar estrategias evaluativas diversas que permitan a las niñas y los niños desarrollar por completo sus habilidades de interpretación y apropiación con la obra literaria. Esto con el propósito de fortalecer el proceso de las lecturas complementarias para implementar de manera adecuada el Decreto 67/2018 y con ello, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

Es fundamental construir un proyecto que permita fortalecer y mejorar el proceso de las lecturas complementarias en concordancia con la Evaluación democrática y el decreto 67/2018, ya que la ideología que predomina detrás de estos paradigmas reconoce a las y los estudiantes como seres humanos que tienen el derecho de recibir y aprender a través de una educación de calidad, inclusiva y equitativa. De esta manera, generar instancias y oportunidades para que las niñas y los niños lean y se expresen de acuerdo a sus intereses, necesidades y ritmos, garantiza el desarrollo de personas activas, conscientes y autónomas con respecto a su aprendizaje y vida en sociedad.

### **5.3 Objetivos y resultados esperados**

**Objetivo general:** Generar un plan de trabajo para el desarrollo y evaluación del disfrute estético en el contexto de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 5° básico a II° medio, para mejorar su diversificación y

contextualización, desde la perspectiva de la Evaluación Democrática y la Educación Literaria.

N°	Objetivo específico	Indicadores	Resultados esperados
OE1	Co-construir la selección de las lecturas complementarias considerando las preferencias e intereses de las y los estudiantes para desarrollar la motivación por la lectura desde el disfrute estético	1.1 Conformación del 100% de los integrantes del equipo de embajadores de la lectura. 1.2 Participación de al menos el 80% de los embajadores de la lectura en las tareas que le son propias.	1.1.1 Constitución del equipo de embajadores de la lectura 1.2.1. Minuta de acciones y funciones de los embajadores de la lectura para desarrollar tareas de la co-construcción 1.2.2 Elaboración de propuesta de lecturas anuales para cada nivel
		2.1 Participación de al menos del 80% de los estudiantes en la instancia para seleccionar las lecturas. 2.2 Participación del 100% de los profesores de lenguaje 2.3 Definición de 3 a 5 criterios de selección de las obras. 2.4 Distribución de 3 obras por semestre. 2.5 Elaboración de 6 listas de lectura con 3 obras por cada semestre, una para cada nivel.	2.1.1 Resultados de encuesta aplicada a estudiantes sobre su percepción acerca de la selección de las lecturas. 2.2.1 Acta de los talleres 2.3.1 Definición de criterios de selección. 2.4.1 Distribución de la cantidad de obras literarias por semestre. 2.5.1 Construcción de listado de obras literarias para las lecturas complementarias de 5° a II medio
OE2	Desarrollar estrategias en el ámbito del aprendizaje y la evaluación del disfrute de la lectura, desde el enfoque de evaluación democrática y la educación literaria.	3.1 Participación del 100% de los docentes de lenguaje en la capacitación 3.2 Número de estrategias por docentes para evaluar el disfrute de la lectura desde el enfoque de evaluación democrática	3.1.1 Cumplimiento de las tareas de cada sesión 3.2.1 Estrategias para evaluar el disfrute de la lectura desde el enfoque de evaluación democrática
		4.1 Participación del 100% de los docentes de lenguaje	4.1.1 Cumplimiento de las tareas de cada sesión

	<p>en la capacitación</p> <p>4.2 Número de estrategias por docentes para evaluar el disfrute de la lectura desde el enfoque de educación literaria</p>	<p>4.2.1 Estrategia de aprendizaje/enseñanza para el disfrute de la lectura desde el enfoque de la educación literaria</p>
	<p>5.1 Número de evaluaciones considerando fecha y ponderaciones</p>	<p>5.1.1 Planificación de la evaluación</p>
	<p>6.1 Número de estrategias de evaluación que tienen categoría, objetivo, descripción, paso a paso, tiempo, niveles para aplicarla, instancias evaluativas, indicadores e instrumento</p>	<p>6.1.1 Dossier construido por docentes de la evaluación de las lecturas complementarias</p>
	<p>7.1 Participación del 100% de los cursos en las actividades de las semanas de la lectura</p> <p>7.2 Participación de al menos el 80% de los estudiantes en las actividades de las semanas de la lectura</p> <p>7.3 Realización al menos 80% de las actividades planificadas</p>	<p>7.1.1 Presentación de las evaluaciones de las lecturas complementarias de los cursos</p> <p>7.2.1 Registro de inscripción de actividades</p> <p>7.3.1 Presentación de las evaluaciones</p> <p>7.3.2 Realización de la feria de venta e intercambio de libros</p> <p>7.3.3 Realización de intervenciones literarias</p> <p>7.3.4 Realización de actividades de fomento lector entre niveles</p> <p>7.3.5 Presentación de expositores externos</p> <p>7.3.6 Presentación teatral o de expresión dramática por parte de los estudiantes</p> <p>7.3.7 Utilización del espacio de la biblioteca para actividades de fomento y disfrute de la lectura</p>

OE3	Evaluar el plan de trabajo para el desarrollo y evaluación del disfrute de la lectura en el contexto de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 5° básico a II° medio	8.1 Diseño de instrumento de evaluación para recoger información de los estudiantes	8.1.1 Aplicación de instrumento de evaluación para recoger información de las y los estudiantes
		8.2 Participación de al menos 80% de las y los estudiantes en la encuesta	8.2.1 Resultados de la aplicación de la encuesta a estudiantes
		9.1 Diseño de instrumento de evaluación para recoger información de los embajadores de la lectura	9.1.1 Aplicación de instrumento de evaluación para recoger información de los embajadores de la lectura
		9.2 Participación de al menos 90% de los embajadores de la lectura en el focus group	9.2.1 Resultados de la aplicación del instrumento a embajadores de la lectura  9.2.2 Registro de las ideas centrales discutidas por las y los embajadores de la lectura
		10.1 Diseño de instrumento de evaluación para recoger información del equipo docente de lenguaje	10.1.1 Aplicación de instrumento de evaluación para recoger información del equipo de lenguaje
		10.2 Participación de al menos 90% de los docentes del equipo de lenguaje	10.2.1 Resultados de la aplicación del instrumento a equipo de lenguaje
		10.3 Análisis de resultados obtenidos sobre la percepción de profesores, estudiantes y embajadores de la lectura	10.3.1 Construcción de tabla comparativa de la percepción de los tres agentes involucrados en el proyecto: docentes, estudiantes y embajadores de la lectura
		10.4 Número de fortalezas, aspectos por mejorar y anticipaciones para el próximo año	10.4.1 Registro escrito de fortalezas, aspectos por mejorar y anticipaciones para el próximo año

## 5.4 Justificación del proyecto

En el diagnóstico institucional se evidenció, por un lado, que las y los estudiantes en su mayoría consideran fundamental que se reconozcan sus intereses lectores al momento de seleccionar las obras literarias. Además, la necesidad que surge con respecto a la existencia de mayor diversidad de estrategias evaluativas para las lecturas complementarias.

Por otro lado, se demostró que las y los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación tienen nociones incipientes sobre la importancia de considerar a diversos agentes en el proceso evaluativo para favorecer la descentralización; sobre el rol de la evaluación formativa y la concepción de la lectura para el disfrute y desarrollo de la imaginación. Así mismo, la motivación que presentan es potencialmente favorable para diseñar proyectos alineados y coherentes con el paradigma de la educación literaria y la evaluación democrática.

Por lo tanto, en relación con lo institucional, el proyecto permite considerar la opinión de las y los estudiantes y también, favorecer el desarrollo profesional y autonomía docente para tomar decisiones en función de las y los estudiantes y la mejora de los aprendizajes.

Con respecto a lo educacional, la propuesta está alineada con las transformaciones educativas que se esperan instaurar y lograr en las aulas del país a través del Decreto 67, ya que a partir de una práctica clásica como lo son las evaluaciones de las lecturas complementarias se espera democratizar el aprendizaje. Se propone desde este Decreto que:

Las evaluaciones en sí mismas debiesen ser instancias que promuevan aprendizajes, y que motiven a las y los estudiantes a seguir aprendiendo. Para ello, las situaciones evaluativas deben ser instancias donde las y los estudiantes puedan aplicar

e integrar lo que aprenden, y donde puedan encontrar el sentido y la relevancia a sus aprendizajes (Ministerio de Educación, 2018, p. 7)

De esta manera, construir planes de lectura complementaria que valoren las preferencias de libros, temáticas y géneros discursivos de las y los estudiantes, junto con diseñar y aplicar instancias evaluativas que involucren a las y los estudiantes de manera activa y reconozca la evaluación como un proceso, favorece la motivación por aprender otorgando sentido a lo que están haciendo y para qué lo están haciendo.

Ibáñez (2014) señala que para transitar hacia modelos democráticos es necesario diversificar el tipo de instrumento para desprenderse de las pruebas y generar instancias en que las y los estudiantes sean capaces de reflexionar a través del diálogo interno o colaborativo, sobre su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, realizando autoevaluaciones, evaluaciones y evaluación entre pares. Entonces, con esta propuesta se espera que las y los docentes elaboren el plan de evaluación de las lecturas complementarias considerando estas instancias y así mismo, la opinión y necesidades de los niños y niñas con el propósito de democratizar la evaluación.

Al cuestionar el “para qué” realizar este proyecto, es fundamental reflexionar sobre el “para qué” leer y “para qué” evaluar lo que se lee. En una investigación realizada por Mora (2020) se plantea la necesidad de considerar a los lectores infantiles como sujetos activos y dispuestos a desarrollar su imaginación a través del diálogo interno que generan con las obras literarias, por lo que no es posible concebir el proceso de lectura distante a aquello que los conmueve y les permite despertar su curiosidad.

El para qué leer se relaciona directamente con el desarrollo de la imaginación, la interpretación de acuerdo a sus propias experiencias, el disfrute estético y el diálogo interno que se produce entre el lector y la obra. Por lo tanto, las experiencias evaluativas que se ofrezcan a las y los estudiantes deben enfocarse en recoger

información sobre el desarrollo de estas habilidades superiores que no son posibles de medir siempre a través de pruebas de respuesta cerrada y ajenas a los intereses de las y los estudiantes. Así mismo, el propósito de lectura para desarrollar la motivación no puede centrarse solo en la perspectiva de se lee para: extraer información explícita e implícita, identificar y aplicar conceptos aprendidos en clases sobre el mundo narrativo, memorizar información, tener cultura general sobre los clásicos, entre otros.

En síntesis, la propuesta en cuestión permite resolver dos problemáticas educativas. Por un lado, la implementación de procesos evaluativos tradicionales centrados en el docente, en la calificación y en el control. Por otro lado, la concepción de la lectura como un proceso ajeno al estudiante y que lo reduce a solo recordar información de una obra.

## **6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO CONCEPTUAL**

### **6.1 Posición teórico conceptual**

El proyecto se construye desde dos grandes ejes: Evaluación Democrática y Educación Literaria. A partir de ellos, se desprenden otras subcategorías fundamentales para comprender la posición teórico conceptual.

#### **6.1.1 Evaluación**

En educación, el concepto y en consecuencia, la finalidad de la evaluación, ha evolucionado a través del tiempo. En Chile, en la década de los 80, se implementaron una serie de reformas que tenían por objetivo reducir el rol del Estado en la educación, transfiriendo responsabilidades a niveles locales o municipales y con ello, fomentar el crecimiento del sector privado, coherente con el modelo neoliberal que se esperaba instaurar. Por lo tanto, la finalidad de la educación, alineada con este modelo, pretendía controlar la eficiencia del sistema educativo; promover la competencia entre escuelas y

de forma interna, entre docentes, a través de la creación de pruebas estandarizadas. En coherencia con esto, el SIMCE se utilizaba para medir el rendimiento de las y los estudiantes en diversas áreas del conocimiento y así entregar datos que permitieran comparar y evaluar el desempeño de los establecimientos para asignar recursos y establecer políticas educativas (Espínola, 1993).

La evaluación entonces se relacionaba con una visión tradicionalista en que lo sumativo era lo más relevante al interior de las salas de clases. Este tipo de evaluación, según Black y William (1998), se aplicaba principalmente al final de un período de aprendizaje o unidad, con el objetivo de medir y calificar el rendimiento académico de las y los estudiantes. Desde esta perspectiva, el énfasis se situaba en demostrar cuánto se había aprendido, reduciendo la evaluación a una instancia final que descuidaba aspectos fundamentales como el proceso de aprendizaje, el propósito de los conocimientos adquiridos y su aplicación en contextos reales. Por lo tanto, lo importante no era comprender el "cómo" ni el "para qué" se aprendía, lo que limitaba la posibilidad de generar aprendizajes significativos y contextualizados. Este modelo refleja una visión restrictiva del aprendizaje, que valoraba más los resultados cuantitativos que el desarrollo.

A partir de la década de los 2000 ocurre un cambio de paradigma educativo centrado en el aprendizaje y desarrollo del estudiante más que en los resultados numéricos. Por este motivo, la finalidad de la evaluación se transforma hacia la recolección de información relevante sobre el progreso y desempeño de las y los estudiantes para tomar decisiones pedagógicas en función de mejorar los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2018a). Existe un reconocimiento del proceso como parte fundamental del aprendizaje, en que el docente diseña y construye una ruta, que de manera gradual y coherente, permite a los estudiantes cumplir los objetivos. Black y William (2009) destacan la importancia de la evaluación formativa en este proceso, como una herramienta para entregar retroalimentación continua a estudiantes y

docentes y así mejorar el aprendizaje en vez de solo medirlo a través de la obtención de datos y su respectivo análisis comparativo.

#### **6.1.1.1 Evaluación formativa y retroalimentación**

La definición del concepto de evaluación formativa surge con las investigaciones de Scriven (1967), quien señaló que “si se evalúa una primera versión de un programa educativo cuando todavía es posible introducir cambios con base en esa evaluación, estamos ante un caso de evaluación formativa” (citado en Martínez, 2012, p. 852). En otras palabras, la evaluación formativa se caracteriza por realizarse en etapas iniciales de un proceso de aprendizaje, porque ahí es posible implementar ajustes en la enseñanza centradas en mejorar los resultados de una evaluación final. Esto es favorable, pues se reconoce que el propósito de la evaluación es contribuir a un perfeccionamiento continuo para asegurar que las metas se cumplan.

Luego, Bloom (1971) amplió este concepto determinando que la evaluación formativa además de identificar las deficiencias en el aprendizaje también debería proporcionar retroalimentación adecuada para que las y los estudiantes mejoren su desempeño. Este método de enseñanza lo denominó “Mastery Learning” y consiste en utilizar de manera sistemática y continua la evaluación formativa, es decir, evaluaciones sin calificación, en periodos cortos de aprendizaje. Una vez realizado dicho proceso, el docente otorga retroalimentación específica e individual a cada estudiante según sus logros, con el fin de reducir la brecha entre aquellos que están avanzados con los que presentan más dificultades (Martínez, 2012). De esta forma, la evaluación evoluciona hacia una perspectiva más inclusiva y equitativa a partir de la premisa de que todas y todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender. Este enfoque reconoce la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades para que cada estudiante desarrolle todas sus habilidades, promoviendo instancias de aprendizaje significativas y accesibles.

Sadler (1989) se enfocó en explicar que, para que efectivamente exista evaluación formativa esta debe considerar instancias de retroalimentación oportuna, lo que implica entregar a las y los estudiantes información útil y específica para mejorar su aprendizaje. Así mismo, es importante considerar tres elementos claves para diseñar y construir evaluaciones formativas:

- El objetivo a alcanzar al final del proceso, es decir, el aprendizaje esperado.
- El punto de partida en el que se encuentra el estudiante antes de iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Los indicadores, es decir, el camino a recorrer para que el estudiante pueda avanzar desde su punto de partida hacia el objetivo esperado.

Entonces, es posible relacionar las consideraciones planteadas por Sadler (1989) con la metáfora de un camino, en que para llegar al destino final, es importante definir las condiciones existentes antes de iniciarlo. Luego, graduar las paradas, es decir, identificar los indicadores de evaluación y por último, analizar las necesidades que surjan en cada una de ellas a lo largo del recorrido. Con respecto a lo anterior, aquí es donde la evaluación formativa encuentra su lugar, ya que permite identificar las necesidades que emergen a lo largo del camino y, en función de ellas, brindar los recursos y estrategias necesarias para avanzar de forma efectiva hacia el final.

Considerando estas primeras nociones sobre la evaluación formativa en un escenario en que aún predominaba la educación con enfoque tradicionalista, es que Black y William (1998) destacan el potencial de esta para mejorar los aprendizajes, argumentando que para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje integrales es fundamental considerar la evaluación formativa. La definen como un proceso cíclico dentro del aprendizaje, sin calificación, en que las y los estudiantes comparan constantemente su desempeño con el ideal esperado para tomar decisiones en función de mejorar. Ambos autores continuaron demostrando en sus estudios posteriores, cómo la evaluación formativa en conjunto con la retroalimentación mejoran los aprendizajes,

si es que se consideraban como parte de la enseñanza. William (2011) a partir de esto, planteó cinco estrategias para implementarla de manera efectiva:

- Clarificar y compartir objetivos de aprendizaje.
- Generar discusiones.
- Proporcionar retroalimentación oportuna.
- Otorgar un rol activo a las y los estudiantes como recursos para ellos mismos.
- Otorgar un rol activo a las y los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje.

Por lo tanto, se establece que la responsabilidad de mejorar el desempeño no recae únicamente en el docente, sino que también involucra a las y los estudiantes como participantes activos y conscientes en este proceso. Esto implica reconocer su capacidad para reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje, identificar aspectos o áreas por mejorar y tomar decisiones informadas que los acerquen a sus objetivos. Al asumir este rol protagónico, las y los estudiantes no solo desarrollan una mayor autonomía, sino que también fortalecen habilidades metacognitivas esenciales para su crecimiento académico y también personal. Así, la mejora del desempeño se concibe como un esfuerzo colaborativo donde ambos actores, docentes y estudiantes, comparten compromisos.

En la última década, es imposible concebir evaluación formativa sin retroalimentación y estos procesos, se han posicionado como parte fundamental del paradigma que permite mejorar los aprendizajes, poniendo a las y los estudiantes en el centro. Como efecto del avance tecnológico, es que se han instaurado estrategias que permiten optimizar el tiempo y la eficacia en la recolección de datos para realizar la retroalimentación oportuna. Según Heritage (2010) incorporar plataformas de aprendizaje o aplicaciones móviles analíticas no solo permite que la retroalimentación sea más expedita y precisa para el docente y las y los estudiantes, sino que también, los datos describen el comportamiento y desempeño de las y los estudiantes en el

tiempo y en profundidad, lo que contribuye a identificar áreas específicas para mejorar y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los sujetos.

Además, en relación a lo último, es que Andrade y Brookhart (2020) destacan la importancia de la evaluación formativa para personalizar el aprendizaje y así construir entornos más inclusivos y equitativos. Esto implica que las y los docentes sean capaces de diseñar y aplicar instancias evaluativas en concordancia con los intereses, habilidades y ritmos de cada estudiante, evaluando continuamente y retroalimentando de forma específica para guiar y motivar a cada estudiante a lograr los objetivos esperados. Así mismo, señalan que usar autoevaluaciones y evaluaciones entre pares permite desarrollar la reflexión y autorregulación de las y los estudiantes, convirtiéndolos en sujetos activos y autónomos. Además, esto favorece el desarrollo de la colaboración, la responsabilidad y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

El actual Decreto 67/2018, define la evaluación formativa como aquella que “se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de su desempeño se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos para avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Ministerio de educación, 2018a, p. 6). Así, la retroalimentación se convierte en parte fundamental de la enseñanza y de la planificación, pues contribuye a mejorar los aprendizajes, entregando información a las y los estudiantes sobre su propio proceso para lograr los objetivos e incluso superarlos. Este Decreto, enfatiza en que la retroalimentación no solo es una instancia individual, sino que también es posible mediar espacios para que entre estudiantes sean capaces de retroalimentarse oportunamente (Ministerio de Educación, 2018a). Por ejemplo, a través de la evaluación entre pares. En ella, los agentes educativos son las y los estudiantes, quienes, a través de indicadores coherentes con el objetivo, entregan comentarios a sus compañeros para mejorar, tomando como referente, su propia experiencia.

Con respecto a la retroalimentación entendida como el proceso en que las y los estudiantes conocen y reflexionan sobre su desempeño para orientar su aprendizaje y así lograr los objetivos esperados, Hattie y Timperley (2007) definen cuatro tipos de formas de retroalimentar.

- Centrada en la tarea: Se enfoca en cómo un estudiante realizó una actividad o trabajo específico, destacando lo que hizo correctamente y lo que necesita mejorar
- Sobre el proceso: Se centra en los procesos y habilidades utilizadas para realizar la tarea, sugiriendo posibles estrategias que podrían ser efectivas para lograr un proceso de manera más eficiente.
- Sobre la autorregulación: Este tipo de retroalimentación hace énfasis en cómo el estudiante monitoreó, dirigió y reguló sus propias acciones durante el aprendizaje para fomentar la autoevaluación y el control de lo que está haciendo.
- Personal: En este tipo de retroalimentación, se realizan comentarios sobre las características personales y valóricas del estudiante, en vez del desempeño en actividades específicas con el fin de motivar al estudiante. Es la menos efectiva en relación al logro de objetivos específicos de aprendizaje.

Canabal y Margalef (2017) añaden a este modelo propuesto por Hattie y Timperley (2007) la retroalimentación centrada en los contenidos, pues en su estudio encontraron que es una de las más aplicadas por las y los docentes dentro de la sala de clases. Consiste en otorgar comentarios sólo sobre el logro o errores relacionados con un contenido conceptual específico. Sin embargo, aunque es una de las más aplicadas, el impacto generado para mejorar los aprendizajes es bajo, ya que impide a las y los estudiantes conocer las habilidades específicas a aplicar en otros contextos. En consecuencia, este tipo de retroalimentación limita el desarrollo de competencias transferibles a otros contextos y no favorece un aprendizaje más profundo, que permita a las y los estudiantes conectar los conocimientos adquiridos con situaciones diversas fuera del aula.

### **6.1.1.2 Evaluación Democrática**

El cambio de paradigma educativo que inició en la primera década de los 2000 implicó transformar los fundamentos evaluativos hacia unos que aseguraran que el proceso de evaluación fuese justo y equitativo, reflejando así la diversidad de perspectivas y ritmos. House y Howe (1999) destacan que la evaluación debe ser accesible para todos y todas, es decir, los resultados deben ser comprensibles y útiles, sin distinciones, con el objetivo de promover la inclusión y evitar la marginalización de grupos vulnerados.

No obstante, la evaluación corresponde a un proceso más amplio y profundo que recoger datos, por lo que Green (2001) en su estudio sostiene que la evaluación es una herramienta movilizadora del cambio social y por este motivo, los procesos evaluativos deben reflejar los valores democráticos para que las comunidades sean capaces de tomar decisiones que influyen en sus vidas. Desde esta perspectiva, propone la creación de espacios dialógicos entre los participantes, promoviendo mayor comprensión y colaboración en el diseño, ejecución y análisis de la evaluación. En consecuencia, para que la evaluación sea significativa y democrática cobra relevancia involucrar a los participantes en todas las etapas del proceso con el propósito de que se valore más allá de los resultados.

Patton (2008) enfatiza en la importancia de la transparencia y la clara comunicación, en que por ejemplo, las y los estudiantes conozcan lo que se espera de ellos antes de iniciar un proceso evaluativo y no al final, como solía suceder en el paradigma tradicionalista. Entonces, más que elaborar una definición sobre lo que es la Evaluación Democrática, es fundamental reconocer los principios que la fundamentan y que al aplicarlos, es posible construir aulas más democráticas. A partir de investigaciones previas, Murillo e Hidalgo (2016) sintetizan las características y principios que debiese tener una evaluación para que sea democrática (también reconocida por los autores como evaluación auténtica, evaluación para la justicia social,

evaluación crítica y para efectos de este proyecto, como evaluación para los aprendizajes).

- La evaluación debe empoderar a las y los estudiantes, es decir, estos deben participar activamente de todo el proceso, desde el diseño, hasta la reflexión de los resultados obtenidos;
- las y los estudiantes deben tener oportunidades para reflexionar individualmente sobre su propio proceso de aprendizaje a través de por ejemplo, autoevaluaciones.
- La evaluación debe ser crítica en el sentido que las y los estudiantes también aportan otros puntos de vista y son capaces de construir creativamente soluciones para resolver situaciones problemáticas de aprendizaje.
- Es importante actuar y otorgar oportunidades de aprendizaje que sean justas. En otras palabras, reconocer que los individuos tienen ritmos, necesidades e intereses distintos, por lo que la evaluación debe dar respuesta a la diversidad existente en el aula y por lo tanto, en la sociedad.
- Descentralizar el poder del docente desde la mirada que su rol es mediar y no transmitir lo que sabe hacia un otro que supuestamente no lo sabe.
- La evaluación debe fomentar y fortalecer el trabajo en equipo y la colaboración entre los pares, pero también, entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.
- Las experiencias e instancias evaluativas deben construirse desde una perspectiva social, es decir, generar situaciones realistas que potencien el desarrollo de habilidades y transformadoras de la sociedad en la que participan y participarán las y los estudiantes.

En síntesis, la Evaluación Democrática no se define, sino que se materializa en las prácticas realizadas por las y los docentes y por las comunidades educativas, alineadas y en coherencia a los principios sintetizados por Murillo e Hidalgo (2016). La implementación de la Evaluación Democrática requiere de un compromiso profundo por

parte de todos los miembros de la comunidad. Implica un cambio de paradigma, que exige superar las prácticas evaluativas tradicionales, centradas en la medición y el control para adoptar un enfoque más formativo y participativo. En el próximo punto, se describen algunas estrategias para desarrollar en las salas de clases y construir espacios más democráticos.

#### **6.1.1.2.1 Descentralización de la evaluación**

En el paradigma tradicionalista, el único agente evaluativo capaz de validar el logro de los aprendizajes es el docente. De esta forma, el vínculo generado entre el adulto y el estudiante es asimétrico y las y los estudiantes tienen un rol pasivo en su proceso evaluativo. Sin embargo, la Evaluación Democrática se opone a este paradigma, porque las y los estudiantes tienen una voz que debe ser escuchada y son protagonistas activos de su aprendizaje. Redalyc (2023) destaca que la importancia de considerar a las y los estudiantes como agentes activos fomenta el desarrollo de una mayor autorregulación, la reflexión crítica y la posibilidad de que la evaluación se adapte a las necesidades específicas de las niñas y los niños. Por lo tanto, descentralizar la evaluación implica delegar las responsabilidades a los distintos agentes involucrados en el proceso de aprendizaje y que son fundamentales para tomar decisiones que contribuyan a la mejora de estos.

##### **6.1.1.2.1.1 Autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares**

Son instancias en que el poder del agente evaluativo se desprende del docente o solo de él con el objetivo de implicar a las y los estudiantes en su proceso individual o colectivo de aprendizaje. No obstante, es insuficiente sólo con aplicar alguno de estos instrumentos, ya que es fundamental generar un diálogo previo con las y los estudiantes para establecer criterios claros, compartidos y consensuados. Así mismo, un diálogo posterior para generar discusiones que inciten a la reflexión personal y/o colectiva en relación al logro de los objetivos, los obstáculos enfrentados y los desafíos

futuros (Ibáñez, 2014). En efecto, la descentralización del poder evaluativo materializado en la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares se centra en el intercambio dialógico y la negociación, evitando imponer criterios desde el docente. Además, este proceso debe ser gradual para garantizar la validez y confiabilidad al igual que cualquier otro proceso evaluativo y continuo para que tenga real relevancia a través de la responsabilización de las y los estudiantes con su propio proceso (Sanmartí, 2007).

A modo general, autoevaluación, evaluación entre pares y coevaluación se diferencian en que la primera consiste en que las y los estudiantes evalúan su propio desempeño. La segunda, es cuando las y los estudiantes evalúan a sus compañeros (Ministerio de Educación, 2018b). La tercera, puede utilizarse en algunos contextos como un sinónimo de evaluación entre pares, pero en efectos de este proyecto, la coevaluación corresponde al proceso en que el estudiante junto al docente realizan un diálogo para acordar de forma colaborativa el desempeño del estudiante (Ibáñez, 2014). La autoevaluación, evaluación entre pares o coevaluación puede utilizarse como estrategia formativa para retroalimentar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, pero también, sumativamente. Aunque, en el caso de la última, es importante que esta se realice de manera gradual y continua siguiendo lo planteado por Sanmartí (2007).

En específico, la instancia autoevaluativa permite que las y los estudiantes tomen conciencia sobre qué están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo, otorgándoles responsabilidad y autonomía para tomar decisiones individuales. Brew (1995) señala que esta habilidad para analizarse a sí mismos no solo se centra en una tarea particular, sino que se les está enseñando a las niñas y los niños a enfrentarse a la vida en aquellos momentos en los que tengan que resolver problemas. Por lo tanto, es posible considerar la autoevaluación como una estrategia de metacognición en la que se planifica y redirigen las acciones para mejorar. No obstante, aplicar una autoevaluación requiere de un proceso paulatino y planificado. Es fundamental explicitar las metas junto con lo que se espera de ellos y construir indicadores

coherentes con el objetivo, para que esté integrada en un proceso y no se observe como una evaluación aislada (Förster, 2018). De lo contrario, el instrumento pierde validez, ya que, si las y los estudiantes no se han preparado adecuadamente para evaluarse a sí mismos o se aplica el instrumento de manera descontextualizada, los resultados obtenidos no serán útiles para conocer el nivel de logro y así realizar una retroalimentación efectiva.

El concepto de coevaluación tiene múltiples significados. Casanova (1998) la define como “la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica” (p.97). De esta manera, una coevaluación solo es posible aplicarla dentro de un mismo grupo de trabajo o personas que compartieron una determinada tarea. El Ministerio de Educación (2018b) define la coevaluación como “un proceso en el que los y las estudiantes evalúan los aprendizajes de sus pares al mirar sus desempeños a la luz de los criterios de logro, identificando fortalezas y aspectos por mejorar y orientando a sus compañeros o compañeras sobre cómo avanzar” (p.52). Así, aunque ambas definiciones convergen en la idea de evaluación entre pares, la perspectiva del Ministerio de Educación destaca la importancia crucial de la retroalimentación constructiva para el progreso del aprendizaje.

No obstante, para este proyecto, se considera que la coevaluación corresponde a un proceso simétrico en el que las y los estudiantes junto a su o sus profesores, negocian y discuten los criterios evaluativos junto a la calificación final. Esto con el propósito de realizar una valoración íntegra y colaborativa sobre la actuación de las niñas y los niños (Ibáñez, 2014). Por un lado, la razón por la que se considera esta definición y no las anteriores se centra en que Ibáñez (2014) plantea una visión más coherente con los principios de la Evaluación Democrática, pues el o la docente se desprende de su poder evaluativo, otorgando un grado mayor de responsabilidad y de confianza con sus estudiantes. En otras palabras, el proceso evaluativo se realiza “con”

ellos y no “de” ellos. Por otro lado, las distinciones de Casanova (1998) y el MINEDUC (2018b) se considerarán para evaluación entre pares.

La evaluación entre pares entonces corresponde a la instancia en que entre estudiantes, es decir, en un mismo nivel jerárquico, son capaces de valorar el trabajo de los otros y retroalimentar para identificar fortalezas y aspectos por mejorar. Förster (2018) determina que la evaluación “se entiende como la evaluación de productos o resultados de aprendizaje” (p. 178). Sin embargo, en la práctica se observa que es posible realizar evaluaciones entre pares no sólo al término de una tarea o a partir de un producto, sino que también durante el proceso como estrategia de monitoreo para mejorar el aprendizaje. Existen dos tipos de evaluación entre pares: la intrapares y la inter pares. La primera corresponde a aquella en la que el estudiante evalúa a sus compañeros y compañeras con los que trabajó en equipo durante una tarea. La segunda, el estudiante evalúa a aquellos con los que no trabajó en una actividad (Förster, 2018). Por ejemplo, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, entre estudiantes se retroalimentan un texto escrito creado individualmente a partir de indicadores relacionados con el proceso de producción textual.

Al igual que en la autoevaluación, para la oportuna ejecución de una coevaluación o una evaluación entre pares, de cualquier tipo, es fundamental: acercar a las y los estudiantes de forma gradual a estas instancias; generar un clima de aula respetuoso, seguro y confiable; transparentar lo que se espera de ellos y ellas a lo largo del proceso; construir instrumentos articulados con la meta de aprendizaje y no utilizar estos instrumentos solo para recoger información sobre aspectos actitudinales o controlar la conducta, aspectos que muchas veces están fuera del objetivo central.

#### **6.1.1.2.2 Diversificación de la evaluación**

Siguiendo los principios de la evaluación democrática relacionados con la justicia y el componente social, considerar evaluaciones diversificadas permite el desarrollo de

estos fundamentos. En educación la diversificación se comprende como la búsqueda de estrategias pedagógicas que atiendan las diversas necesidades, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes con la finalidad de promover un clima inclusivo y equitativo. En otras palabras, se reconoce que los seres humanos no son homogéneos y que para desarrollar una enseñanza efectiva, es fundamental adaptarse a las diferencias individuales. Tomlinson (2001) explica que la diversificación consiste en diseñar y ejecutar una variedad de métodos de enseñanza para involucrar a todos las y los estudiantes, lo que considera adaptar el contenido, el proceso, el producto y el entorno de aprendizaje. Otras corrientes amplían el concepto de diversificación señalando que la educación debe ser multicultural para responder a las necesidades y desafíos de un mundo globalizado y de manera transversal, para valorar y respetar las diferencias culturales y étnicas (Banks, 2009). Por lo tanto, diversificar desde la evaluación implica generar situaciones auténticas, es decir, semejantes a los problemas de la realidad; otorgar variadas formas de resolver una tarea (Tomlinson, 2001); utilizar instrumentos alternativos para evitar centrarse solo en la prueba y ser flexibles con respecto a lo que las y los estudiantes eligen para desarrollar un proceso de aprendizaje.

### **6.1.2 Educación Literaria**

El qué leer y para qué leer es un debate que tiene dos posturas diferenciadas por los propósitos y concepciones sobre la lectura. Así mismo, es posible categorizarlos de acuerdo al paradigma educativo implícito en ellos. La primera postura tiene relación con la denominada “Enseñanza de la Literatura” y responde al paradigma tradicional. Es aquella que se enfoca en la enseñanza explícita de habilidades fonéticas, de fluidez, de ampliación de vocabulario y de estrategias de comprensión (Snow, 2001). Entonces, el qué leer y para qué leer se construyen desde la perspectiva de que la lectura es una habilidad que debe ser adquirida sistemáticamente para mejorar la comprensión desde los primeros años de escolaridad.

Al establecer un cruce con el paradigma tradicional, es posible observar este enfoque en la aplicación de instrumentos estandarizados en los que las y los estudiantes son capaces de responder preguntas correctamente, en un tiempo determinado, de extracción de información explícita e implícita de distintos tipos de texto que no necesariamente son del gusto o preferencia de los lectores. En la “Enseñanza de la Literatura” se mide la capacidad de decodificar palabras rápidamente para memorizar y relacionar información dentro de un texto.

La segunda postura denominada “Educación Literaria” considera que leer es una habilidad más profunda que decodificar textos y comprenderlos, pues la lectura implica la inmersión en contextos culturales y estéticos, el desarrollo de habilidades cognitivas interpretativas y críticas junto con la valoración y apreciación de diferentes géneros discursivos (Gee, 2003). Entonces, el qué leer y para qué leer hace énfasis en que las y los estudiantes disfruten de la lectura como una experiencia estética y para esto, la evaluación debe transformarse para otorgar la oportunidad de interpretar e interactuar con las obras. Rosenblat (1995) explica esto a través de la teoría de la transacción lectora que consiste en el proceso en que el lector y el texto interactúan de forma dinámica. Por lo tanto, “una obra enfocada en ellos (los niños) debe despertarles una conexión especial, potenciar el diálogo y la acción, la lúdica y la imaginación, debe jugar entre la realidad y la ficción creando escenarios creíbles para el niño, de lo contrario pasaría desapercibida y perdería su naturaleza motivadora” (Sánchez-Fortún, 2003, p.19, citado en Mora, 2020, p.11)

Entonces, la Educación Literaria es un enfoque que entrega la oportunidad a los lectores de involucrarse e implicarse con los textos, reconociendo que al leer intervienen habilidades de decodificación y extracción de información, pero que este acto no puede reducirse solo a esto, sino que es fundamental generar instancias significativas para que las y los estudiantes desarrollen su imaginación y expresen el diálogo que tuvieron con la obra literaria.

### **6.1.2.1 Características de la Educación Literaria**

Este enfoque está en concordancia con el paradigma actual, ya que para desarrollar la “Educación Literaria” es importante incluir textos que reflejen las experiencias y perspectivas de diversas culturas; fomentar la discusión y análisis sobre temas sociales y culturales para desarrollar un sentido crítico y reflexivo; generar instancias evaluativas significativas, creativas y motivadoras para las y los estudiantes, entre otros. Colomer (1991) también destaca el rol del profesor como mediador de la lectura en que debe ser capaz de seleccionar obras a partir del conocimiento de las y los estudiantes y también, llegando a acuerdos con ellos. Así mismo, utilizar diversidad de estrategias activas para fomentar la participación y la reflexión como por ejemplo, diarios de lectura, dramatizaciones, proyectos, conversaciones grupales, entre otros.

En estudios más recientes, Cobo y Moravec (2016) reconocen el impacto positivo de la tecnología para disminuir la brecha de acceso a la lectura, aumentar la motivación de las y los estudiantes y construir comunidades lectoras globalizadas. Por lo tanto, la Educación Literaria considera los espacios digitales como una oportunidad para fomentar la lectura por gusto y generar instancias que permitan desarrollar habilidades superiores. Si bien la Educación Literaria manifiesta que el diálogo que ocurre entre el lector y el texto es individual, las interacciones que se dan en la comunidad son fundamentales para fomentar el goce por la lectura al igual que para contribuir con el desarrollo interpretativo y crítico. Por ejemplo, Gil y Gavidia (2019) demostraron en su investigación el rol que cumple la familia en el fomento de la lectura. Conversar sobre literatura, crecer en un entorno con libros y realizar lecturas compartidas en el hogar favorecen el establecimiento de hábitos lectores, la percepción positiva hacia leer y mejorar el rendimiento académico.

Por último, Mora (2020) añade el componente emocional a la Educación Literaria, además del goce estético, argumentando que para que exista una implicación

real con las obras, se debe reconocer que la literatura produce emociones que necesitan ser expresadas y escuchadas:

Sería mejor pensar la literatura desde el placer emocional que produce leer; la lectura de literatura tiene en sí misma múltiples aprendizajes, pero no es necesario extraerlos y hacerlos evidentes todo el tiempo como si fuesen ajenos a ella, en la literatura se disfruta, se sufre y se aprende, implica emociones y provoca muchas sensaciones; al instrumentalizarla pierde su esencia y su naturaleza humanizadora y liberadora (p. 14).

Entonces, en la Educación Literaria, la lectura cumple un fin en sí mismo y no es un medio para lograr otros objetivos como ocurre considerar la lectura desde el paradigma de la Enseñanza de la Literatura en que se espera que las y los estudiantes lean para mejorar su fluidez, adquieran mayor vocabulario, apliquen estrategias de comprensión, apliquen conceptos teóricos de la narración, entre otros usos que se manifiestan en la escuela. Cuando se instrumentaliza con un propósito exclusivamente didáctico, pierde su esencia y se diluye su capacidad humanizadora y liberadora, las que permiten al lector conectarse con la profundidad de las experiencias humanas y culturales.

#### **6.1.2.2 Placer o disfrute estético**

Uno de los conceptos más relevantes al momento de hablar sobre Educación Literaria se refiere al de placer estético, que para efectos de este proyecto, se considerará como sinónimo placer y disfrute estético para no generar una confusión conceptual innecesaria. Chambers (2001) señala que el placer de leer se refiere a la capacidad de las y los estudiantes para experimentar la literatura no solo como una tarea académica, sino que también como una actividad enriquecedora para el individuo que activa emociones y pensamientos profundos. Es fundamental que esto se desarrolle de la forma más natural posible, porque si resulta forzado, se cae en una

contradicción, regresando al paradigma de la Enseñanza de la Literatura. Colomer (2003) complementa esta definición explicitando que para cumplir con el objetivo de que las y los estudiantes disfruten lo que leen, la literatura debe ser entendida como un fin y no como un medio en que el texto se transforme en un objeto de análisis académico. Por lo tanto, el abordaje y experiencias de aprendizaje diseñadas por las y los mediadores deben permitir desarrollar habilidades de interpretación, vinculación emocional y reflexión, es decir, que vayan más allá de lo que puede ser explicado racionalmente.

Es importante también considerar la característica dialógica que permite el desarrollo del placer estético. Esta se refiere a la conversación interna que manifiesta el lector con la obra, valorando el lenguaje, sintiendo identificación con los personajes, relacionando elementos socioculturales con su propio contexto o las conexiones que se realizan con otros libros o manifestaciones artísticas (Willis, 2005). Entonces, el lector es un sujeto activo que se ve inmerso en el texto y a través de la interacción con él, experimenta una forma de descubrimiento que genera satisfacción. No obstante, las y los estudiantes son sujetos que se encuentran en formación, por lo que el rol del docente es indispensable para construir y mediar espacios en que la lectura literaria sea concebida desde el disfrute.

No se debe confundir el concepto de disfrute estético con fomento lector. En la práctica se evidencia el uso de ambos términos como sinónimos, pero el fomento lector o de la lectura corresponde a las acciones que se realizan de forma externa al lector para ofrecerles un acceso amplio y diverso de textos, así como también, la creación de entornos positivos y motivantes hacia la lectura (Colomer, 2003). Por ejemplo, el Plan de Fomento de la Lectura implementado por el Ministerio de Educación de Chile (2010) fue creado, en parte, a partir de un diagnóstico en el que se evidenció que los resultados obtenidos en el SIMCE de la asignatura de Lenguaje en 4to básico entre el 2006 y 2010 estaban descendidos en comparación a lo esperado desde los estándares de las pruebas internacionales. Por este motivo, el fomento de la lectura estaba

directamente asociado a fortalecer la comprensión en las y los estudiantes chilenos a través de políticas públicas que consideraban, por ejemplo, crear más bibliotecas públicas, ampliar el acceso a libros no solo físicos sino que también digitales y perfeccionar a los mediadores de las instituciones educativas.

Si bien, el fomento lector desempeña un papel fundamental en el acceso y la motivación de los estudiantes hacia la lectura, este constituye una etapa inicial dentro del proceso de mediación. Las acciones específicas que lleven a cabo las y los docentes serán determinantes en este proceso, ya que, por un lado, pueden limitarse a fomentar la lectura con el único propósito de extraer información explícita e implícita de los textos para mejorar los resultados de las evaluaciones estandarizadas; o por otro, pueden complementarse con estrategias que favorezcan el placer estético de leer.

### **6.1.2.3 Mediación de la lectura literaria desde el enfoque de la Educación Literaria**

Para diseñar y aplicar experiencias de aprendizaje y evaluativas desde la perspectiva de la Educación Literaria, RAND (2002) plantea que la competencia lectora se desarrolla y fortalece cuando el docente facilita que interactúen tres dimensiones: el lector, el contexto y el texto. En primer lugar, el lector hace referencia a los atributos individuales que varían de unos a otros como la motivación hacia la lectura, los conocimientos y experiencias previas y el desarrollo cognitivo. En segundo lugar, el texto corresponde a lo externo e interno de la obra en sí misma. Con respecto a lo externo, es posible señalar por ejemplo el soporte de lectura, mientras que lo interno, incluye los factores asociados a la redacción, la complejidad léxica y sintáctica. Por último, los factores relacionados con el contexto no solo aluden a las características de la tarea o actividad a realizar en clases a partir de la obra. También, considera el contexto mismo del lector, condicionado por factores socioculturales, políticos y económicos. Por lo tanto, es fundamental que la mediación docente considere estas tres dimensiones para seleccionar obras y generar experiencias significativas que permitan a las y los estudiantes involucrarse con la lectura.

Munita (2014) profundiza el abordaje de las tres dimensiones involucradas en la práctica lectora, manifestando que no es suficiente con que el docente reconozca la influencia de estos en los lectores o que facilite el acceso a distintos tipos de libros. “Por supuesto que el acceso es uno de los pilares centrales en el proceso de democratización. Pero no es el único, pues el famoso «placer de leer», que se quería natural y espontáneo, nace raramente del contacto directo y único con el libro, especialmente en quienes por diversas razones (biográficas, sociales o económicas) han crecido lejos de la cultura escrita” (Munita, 2020, p.37) Entonces, la mediación literaria corresponde a la serie de acciones que el adulto planifica, diseña y ejecuta , en las cuales participan articuladamente los factores asociados al lector, al texto y al contexto con el propósito de que el lector se acerque a la lectura y disfrute estéticamente lo que lee.

Kucan & Palincsar (2013) proponen un modelo de mediación de la lectura centrado en la construcción del conocimiento y que favorece la comprensión profunda y crítica de lo que se lee. Cabe destacar que lo planteado por los autores puede aplicarse a cualquier género discursivo, sin excluir, por ejemplo, a los textos no ficcionales. Este modelo contempla:

1. Selección del texto: Se escoge un texto desafiante a partir del conocimiento sobre los intereses, contexto sociocultural y nivel de desarrollo de las y los estudiantes.
2. Lectura detallada: El o la docente planifican la manera en la que orientará la lectura, formulando preguntas que permitan a las y los estudiantes a comprender mejor lo que están leyendo. Por ejemplo, preguntas de predicción, de atención a las ilustraciones e imágenes en el caso de que estas aporten más información que lo escrito, de aclaración de vocabulario, de sentimientos evocados, entre otras.

3. Análisis del texto: Las y los estudiantes de manera independiente realizan conexiones de lo leído para desarrollar habilidades de análisis e interpretativas. El o la docente, también deben hacer este ejercicio antes de presentar el texto, ya que así será capaz de anticipar posibles respuestas y dificultades.
4. Selección de los objetivos de aprendizaje: Implica al docente preguntarse ¿para qué leer este libro? y ¿qué espero que mis estudiantes hagan con el libro? para luego, formular una meta de aprendizaje y sus respectivos indicadores.
5. Diseño de la actividad de salida: En coherencia con el objetivo e indicadores de evaluación, se crea una actividad a realizar después de la lectura. Se espera que permita a las y los estudiantes desarrollar habilidades de orden superior como, por ejemplo, la metacognición.
6. Diseño de la actividad de entrada: Con el propósito de implicar a las y los estudiantes en la lectura, el o la docente elabora una actividad que los motive y conecte con la experiencia de aprendizaje.
7. Diseño de la discusión: Entendiendo que la lectura es una actividad de carácter dialógico, es importante generar instancias en las que las y los estudiantes tengan la oportunidad de conversar con sus compañeros y compañeras sobre lo que comprendieron, sintieron, reflexionaron, etc. Es relevante considerar que para la discusión, el rol del docente es de mediador, es decir, formula preguntas que faciliten la expresión e interpretación desde la conversación entre estudiantes y no entre un estudiante con él.

Por lo tanto, este modelo ofrece una orientación específica sobre cómo mediar la lectura, en la que para que sea exitosa desde la perspectiva de desarrollar el placer estético, se debe intencionar y adaptar a las características del grupo. Se observa también que es un modelo que articula efectivamente el conocimiento del lector, del texto y del contexto, según el modelo de RAND (2002). La formulación de las preguntas por parte del docente es crucial, ya que de ellas depende que se promueva el pensamiento crítico, la vinculación emocional y el diálogo con el libro, pero también con otros que experimentaron con la obra. Al planificar el proceso de lectura de manera

consciente y con el propósito claro, se puede favorecer una experiencia que no solo profundiza en la comprensión del texto, sino que también enriquece el placer estético y personal que las y los estudiantes pueden vivenciar a través de la literatura.

## **6.2 Contribución a la innovación educativa**

El concepto de innovación educativa tiene múltiples significados y en la actualidad aún no hay un consenso sobre su definición. No obstante, para efectos de este proyecto se considerarán cuatro referentes teóricos, para luego elaborar una definición que considere sus ideas centrales.

Carbonell (2002) señala que la innovación educativa es un “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (p. 11 a 12). Por lo tanto, para innovar en educación se requiere de acciones planificadas con el propósito de modificar situaciones ya existentes.

Bajo esta misma línea, Gros y Lara (2009) la definen como “el proceso de creación de conocimientos, productos y procesos nuevos, el cual conforma una parte esencial del trabajo de las organizaciones, ya que es un valor imprescindible para la sociedad del siglo XXI” (p. 225). De este modo, complementan la definición de Carbonell señalando que para que un proceso sea innovador, debe ser necesariamente creativo, o considerarse así, para estar alineados a las necesidades actuales.

La UNESCO (2014) comprende la innovación como “un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de las y los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (p. 3). Entonces, la UNESCO reconoce que para considerar una acción como innovadora esta

debe tener por objetivo mejorar los aprendizajes desprendiéndose del modelo tradicional. En otras palabras, las prácticas educativas tradicionales no son innovadoras.

También es posible considerar la innovación en educación como el uso e integración de tecnologías y espacios digitales en el aula, transformando el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia uno que permita preparar a las y los estudiantes a un mundo globalizado (Sheninger, 2019).

Entonces para este proyecto, la innovación educativa corresponde a la aplicación y puesta en práctica de un conjunto de acciones planificadas, construidas y reflexionadas colaborativamente, con el propósito de transformar otras acciones existentes para que se mantengan en el tiempo y así contribuir con la mejora de los aprendizajes y el bienestar de la comunidad educativa. Estas acciones deben ser coherentes con el desarrollo de habilidades del siglo XXI como la creatividad, la resolución de problemas y el dominio adecuado de los espacios digitales.

No obstante, la innovación no necesariamente implica erradicar y desprenderse de todo lo anterior, más bien implica que los profesionales de la educación sean capaces de reconocer qué aporta o qué puede ser perfeccionado para contribuir con el progreso educativo. Por lo tanto, este proceso puede generar tensión y resistencia con aquellos más fieles al paradigma anterior.

En primer lugar, este proyecto contribuye a la innovación educativa, ya que mejora una práctica vigente dentro de la institución, valorando sus aspectos positivos, pero modificando elementos que permiten desarrollar en profundidad habilidades cognitivas superiores de las y los estudiantes. Para ejemplificar, se espera mantener la práctica de evaluar las lecturas complementarias, reconociendo que esto permite el fomento lector. Sin embargo, transformando la manera de seleccionar las obras

literarias, la forma de evaluar y la concepción de las y los docentes con respecto a la finalidad de la evaluación y los agentes que participan en ella.

En segundo lugar, las y los docentes de Lenguaje de la institución utilizan diversas formas de evaluar, desde las tradicionales pruebas escritas hasta otras más actuales como la creación de podcasts. Por este motivo, es que el proyecto tiene el propósito de potenciar aquellas prácticas para que los instrumentos de evaluación sean más pertinentes, se enriquezca el uso de los espacios digitales, se descentralice la evaluación y exista un proceso formativo que acompañe a la evaluación sumativa.

Por último, a través de este proyecto se intenciona el trabajo colaborativo entre el equipo de Lenguaje y Coordinación Académica, desprendiéndose del trabajo en “islas”, común en el establecimiento, entre profesores que comparten nivel para socializar prácticas efectivas entre todos. Además, en el departamento de Lenguaje existe diversidad de visiones pedagógicas y didácticas, lo que es una oportunidad por ejemplo, para compartir lecturas que sean acordes a los intereses de las y los estudiantes y también, enseñar a otros, distintas estrategias evaluativas.

## **7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA**

### **7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos**

Durante el segundo semestre 2023 se conversó con el Coordinador Académico de 2do ciclo para solicitar autorización para diseñar el proyecto a partir de una problemática observada dentro de la institución, específicamente en lo que respecta a la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Así mismo, plantearle la necesidad de recoger información desde las y los estudiantes y también, de los profesores de la asignatura en relación a sus concepciones sobre evaluación y de las lecturas complementarias.

En esta conversación, las ideas para el proyecto aún eran incipientes, por lo que no se profundizó en el tema. Además, la conversación fue estratégica, ya que el Coordinador Académico es profesor de Matemática, con una ideología más ligada a lo tradicionalista y ha señalado en otras instancias, que la lectura debe ser para mejorar habilidades de comprensión. Incluso, que las y los estudiantes no deberían leer tanta literatura y aprovechar esos espacios para ampliar su conocimiento matemático o científico desde los textos escritos. Por este motivo, es que se planteó el proyecto desde la mirada que favorecerá el desarrollo de habilidades superiores de comprensión para responder de mejor forma las evaluaciones estandarizadas.

Las y los docentes de la asignatura de Lenguaje también están en conocimiento del proyecto y participaron de la primera parte en que se realizó el diagnóstico institucional. Como es un grupo diverso en cuanto a las edades, hay dos que están muy motivados con la posibilidad de mejorar la evaluación de las lecturas complementarias y se relaciona con que tienen una formación profesional más actualizada.

Las y los docentes que tienen más de 30 años de experiencia en aula, no han manifestado su desacuerdo de forma explícita, pero sí aprehensiones en relación a que las y los estudiantes tengan tantas oportunidades de escoger sus propios libros o para validar otros procedimientos distintos a los de las pruebas de desarrollo. En conversaciones informales han argumentado que cuando los y las estudiantes crean booktubes, transforman partes del libro a otras producciones artísticas u otras estrategias más contemporáneas, no demuestran si leyeron o no el libro. No obstante, a pesar de sus opiniones, son bastantes receptivos a aprender, conocer y aplicar estrategias innovadoras, siempre que se mantenga un equilibrio entre lo tradicional y lo constructivista.

Al igual que los agentes mencionados en los párrafos anteriores, las y los estudiantes de 5° básico a II° medio también participaron del diagnóstico institucional y algunos del grupo que contestó la encuesta, están atentos a las nuevas

transformaciones. De hecho, si bien el proyecto no se ha implementado, porque está en construcción, sí se han materializado algunas acciones que son parte de lo que se espera hacer, como por ejemplo, la posibilidad de que haya una instancia en el año en que escojan su lectura (con algunos parámetros como una extensión mínima de páginas). Así mismo, la diversificación de los procedimientos de evaluación y la implementación de instancias de autoevaluación y coevaluación. Por lo tanto, las y los estudiantes que participaron de la primera etapa, han reconocido estas acciones como parte de las ideas que ellos mismos valoraron o sugirieron.

Actualmente, el Coordinador Académico y profesores de Lenguaje desconocen los detalles del proyecto a excepción de un par crítico, que contradictoriamente es parte del grupo que lleva más de 30 años trabajando en aula, pero ha entregado sugerencias desde su experiencia y también ha demostrado su disposición para colaborar. Este par crítico es la profesora con la que se comparten los niveles de 5° a 8° básico. Ella ha manifestado una posición de escucha activa y recepción para aplicar procedimientos evaluativos diversos y ampliar su bagaje lector hacia obras más contemporáneas.

## **7.2 Definición del campo de acción con la comunidad**

El campo de acción “es aquella parte del objeto de investigación a la que directamente se refiere la indagación de la investigación científica que se realiza, ya sean estos: aspectos, propiedades o relaciones, y no tiene con él analogía estructural-funcional por ser una de sus partes” (Leyva y Guerra, 2020, p. 225). Por lo tanto, al separar este proyecto en sus distintas partes, el campo de acción para efectos de este proyecto, corresponde al tema y a los participantes.

### **7.2.1 Tema**

El campo de acción del proyecto se centra en la temática “evaluación democrática en educación literaria”. Ambas perspectivas dialogan articuladamente, ya

que la comprensión y aplicación de la educación literaria responde a los principios fundamentales de la evaluación democrática. Entonces, no es posible concebir una sin la otra.

Por un lado, la evaluación democrática es un enfoque que plantea la evaluación como un proceso continuo y sistemático en que se recoge información valiosa para tomar decisiones pedagógicas en función de mejorar los aprendizajes y garantizar la calidad educativa. Para esto, es fundamental considerar a las y los estudiantes como agentes activos en su proceso de aprendizaje. Así mismo, la inclusión, colaboración y equidad como principios para fomentar y fortalecer el desarrollo integral de la evaluación.

Por otro lado, la educación literaria es un enfoque que se desprende de la idea de sólo enseñar contenidos literarios y de medir habilidades para extraer información de los textos para centrarse en el desarrollo de habilidades críticas y estéticas. Por lo tanto, su propósito es fomentar la lectura por disfrute a través de la apreciación profunda de las obras literarias y la capacidad de analizar e interpretar desde múltiples perspectivas, contextos culturales y dimensiones humanas. Es un enfoque holístico que asegura que las y los estudiantes también desarrollen habilidades esenciales para su vida profesional y en sociedad.

En síntesis, existe un cruce entre ambos temas, ya que para que las y los estudiantes se sientan realmente involucrados en la selección de las lecturas y procedimientos evaluativos de ellas para desarrollar habilidades superiores, es necesario concebir la evaluación como un proceso descentralizado e inclusivo.

### **7.2.2 Participantes**

Es posible delimitar el campo de acción del proyecto a los participantes de este, clasificándolos en participantes directos e indirectos.

### **7.2.2.1 Participantes directos**

Corresponde a los sujetos que intervienen de manera activa en la ejecución y desarrollo de las actividades para cumplir los objetivos del proyecto. Por un lado, son los profesores de Lenguaje de 5° a IV° medio, ya que de manera colaborativa se espera que mejoren los lineamientos de evaluación de las lecturas complementarias, diseñen los procedimientos e instrumentos, seleccionen las obras o busquen estrategias para involucrar a las y los estudiantes en esto, entre otras acciones. Por otro lado, el Coordinador Académico cumple un rol fundamental que es aprobar las decisiones tomadas por los profesores de Lenguaje y también, trabajar colaborativamente con el equipo para que las acciones se concreten.

### **7.2.2.2 Participantes indirectos**

Son aquellos participantes que influyen de manera implícita para el logro de los objetivos y que el impacto del proyecto sea exitoso. En este caso, son las y los estudiantes de 5° básico a II° medio, pues si no son involucrados en la selección de las obras, en el diseño de las estrategias evaluativas y como agentes de evaluación individual y colectiva, no es posible desarrollar el proyecto desde el enfoque de la evaluación democrática. En otras palabras, pierde el sentido.

## **7.3 Formulación de las actividades**

### **Tabla 1: Síntesis de actividades a realizar según objetivo específico**

La siguiente tabla presenta un desglose de los objetivos específicos y sus respectivas actividades, indicadores y resultados esperados.

OG	Generar un plan de trabajo para el desarrollo y evaluación del disfrute estético en el contexto de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 5° básico a II° medio, para mejorar su diversificación y contextualización, desde la perspectiva de la Evaluación Democrática y la Educación Literaria.			
N°	Objetivo específico	Actividades	Indicadores	Resultados esperados
OE1	Co-construir la selección de las lecturas complementarias considerando las preferencias e intereses de las y los estudiantes para desarrollar la motivación por la lectura desde el disfrute estético	1. Formación de embajadores de la lectura	1.1 Conformación del 100% de los integrantes del equipo de embajadores de la lectura. 1.2 Participación de al menos el 80% de los embajadores de la lectura en las tareas que le son propias.	1.1.1 Constitución del equipo de embajadores de la lectura 1.2.1.Minuta de acciones y funciones de los embajadores de la lectura para desarrollar tareas de la co-construcción 1.2.2 Elaboración de propuesta de lecturas anuales para cada nivel
		2. Taller de creación de lecturas imperdibles	2.1 Participación de al menos del 80% de los estudiantes en la instancia para seleccionar las lecturas. 2.2 Participación del 100% de los profesores de lenguaje 2.3 Definición de 3 a 5 criterios de selección de las obras. 2.4 Distribución de 3 obras por semestre. 2.5 Elaboración de 6 listas de lectura con 3 obras por cada semestre, una para cada nivel.	2.1.1 Resultados de encuesta aplicada a estudiantes sobre su percepción acerca de la selección de las lecturas. 2.2.1 Acta de los talleres 2.3.1 Definición de criterios de selección. 2.4.1 Distribución de la cantidad de obras literarias por semestre. 2.5.1 Construcción de listado de obras literarias para las lecturas complementarias de 5° a II medio
OE2	Desarrollar	1. Capacitación	3.1 Participación del	3.1.1 Cumplimiento de

estrategias en el ámbito del aprendizaje y la evaluación del disfrute de la lectura, desde el enfoque de evaluación democrática y la educación literaria.	a docentes de la asignatura de Lenguaje en evaluación democrática	100% de los docentes de lenguaje en la capacitación 3.2 Número de estrategias por docentes para evaluar el disfrute de la lectura desde el enfoque de evaluación democrática	las tareas de cada sesión 3.2.1 Estrategias para evaluar el disfrute de la lectura desde el enfoque de evaluación democrática
	2. Capacitación a docentes de la asignatura de Lenguaje en educación literaria	4.1 Participación del 100% de los docentes de lenguaje en la capacitación 4.2 Número de estrategias por docentes para evaluar el disfrute de la lectura desde el enfoque de educación literaria	4.1.1 Cumplimiento de las tareas de cada sesión 4.2.1 Estrategia de aprendizaje/enseñanza para el disfrute de la lectura desde el enfoque de la educación literaria
	3. Organización temporal de la evaluación en la asignatura de Lenguaje	5.1 Número de evaluaciones considerando fecha y ponderaciones	5.1.1 Planificación de la evaluación
	4. Diseño de la evaluación de las lecturas complementarias	6.1 Número de estrategias de evaluación que tienen categoría, objetivo, descripción, paso a paso, tiempo, niveles para aplicarla, instancias evaluativas, indicadores e instrumento	6.1.1 Dossier construido por docentes de la evaluación de las lecturas complementarias
	5. Realización de las semanas de la lectura	7.1 Participación del 100% de los cursos en las actividades de	7.1.1 Presentación de las evaluaciones de las lecturas

			<p>las semanas de la lectura</p> <p>7.2 Participación de al menos el 80% de los estudiantes en las actividades de las semanas de la lectura</p> <p>7.3 Realización al menos 80% de las actividades planificadas</p>	<p>complementarias de los cursos</p> <p>7.2.1 Registro de inscripción de actividades</p> <p>7.3.1 Presentación de las evaluaciones</p> <p>7.3.2 Realización de la feria de venta e intercambio de libros</p> <p>7.3.3 Realización de intervenciones literarias</p> <p>7.3.4 Realización de actividades de fomento lector entre niveles</p> <p>7.3.5 Presentación de expositores externos</p> <p>7.3.6 Presentación teatral o de expresión dramática por parte de los estudiantes</p> <p>7.3.7 Utilización del espacio de la biblioteca para actividades de fomento y disfrute de la lectura</p>
OE3	<p>Evaluar el plan de trabajo para el desarrollo y evaluación del disfrute de la lectura en el contexto de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 5° básico a II° medio</p>	1. Aplicación de encuesta a estudiantes	<p>8.1 Diseño de instrumento de evaluación para recoger información de los estudiantes</p> <p>8.2 Participación de al menos 80% de los estudiantes en la encuesta</p>	<p>8.1.1 Aplicación de instrumento de evaluación para recoger información de los estudiantes</p> <p>8.2.1 Resultados de la aplicación de la encuesta a estudiantes</p>
		2. Focus group con embajadores de la lectura	<p>9.1 Diseño de instrumento de evaluación para recoger información de los embajadores</p>	<p>9.1.1 Aplicación de instrumento de evaluación para recoger información de los embajadores de la</p>

			de la lectura	lectura
			9.2 Participación de al menos 90% de los embajadores de la lectura en el focus group	9.2.1 Resultados de la aplicación del instrumento a embajadores de la lectura  9.2.2 Registro de las ideas centrales discutidas por los embajadores de la lectura
		3. Focus group entre docentes y coordinación académica para evaluar implementación del proyecto	10.1 Diseño de instrumento de evaluación para recoger información del equipo docente de lenguaje  10.2 Participación de al menos 90% de los docentes del equipo de lenguaje  10.3 Análisis de resultados obtenidos sobre la percepción de profesores, estudiantes y embajadores de la lectura  10.4 Número de fortalezas, aspectos por mejorar y anticipaciones para el próximo año	10.1.1 Aplicación de instrumento de evaluación para recoger información del equipo de lenguaje  10.2.1 Resultados de la aplicación del instrumento a equipo de lenguaje  10.3.1 Construcción de tabla comparativa de la percepción de los tres agentes involucrados en el proyecto: docentes, estudiantes y embajadores de la lectura  10.4.1 Registro escrito de fortalezas, aspectos por mejorar y anticipaciones para el próximo año

**OG: Objetivo General**

**OE: Objetivo Específico**

**Tabla 2: Planificación de las actividades del objetivo específico 1**

A continuación, se encuentra la descripción detallada, considerando acciones, agentes y recursos, de las dos actividades para cumplir con el objetivo específico uno. Al finalizar la tabla, se realiza una breve descripción para aclarar aspectos mencionados dentro de la planificación y que son fundamentales para el desarrollo correcto de las actividades.

OE1	Co-construir la selección de las lecturas complementarias considerando las preferencias e intereses de las y los estudiantes para desarrollar la motivación por la lectura desde el disfrute estético.			Fecha	Noviembre a diciembre 2024
Actividad 1	Formación de embajadores de la lectura	Objetivo de la actividad	Desarrollar competencias en los estudiantes para que sean capaces de reflexionar, opinar y tomar decisiones fundamentadas en relación al fomento lector.		
Responsable	Dos profesores y profesoras de lenguaje	Participantes	Estudiantes de 5° básico a II° medio	Tiempo	120 minutos (40 minutos por encuentro)
Descripción general	Se realizan los tres primeros encuentros entre los embajadores de la lectura y la profesora representante del departamento de Lenguaje para conocer los objetivos, expectativas y acordar roles.				

Planificación	<b>Primer encuentro:</b>	Recursos	Post it
	<p>Previo a la actividad, los y las docentes de Lenguaje motivan a sus estudiantes de los cursos de 5° a 11° medio para participar durante todo el año del grupo “embajadores de la lectura” e inscriben a dos por curso bajo los criterios que se especifican en la descripción a continuación de esta tabla.</p> <p><b>Inicio del primer encuentro:</b> Se realiza una dinámica rompe hielo en la que cada estudiante de manera individual responde en un post it la pregunta: “Si fueses un personaje de ficción, ¿cuál serías y por qué?” En parejas formadas con estudiantes de distintos cursos comentan sus elecciones. Luego cada pareja se junta con otra para presentar el personaje que su compañero/a, en el grupo reducido le presentó. Finalmente, se realiza un plenario en el que de manera voluntaria comentan qué les pareció la actividad y qué expectativas tienen con respecto a ser parte de “los embajadores de la lectura”</p> <p><b>Desarrollo del primer encuentro:</b> Se presentan los objetivos y funciones de “los embajadores de la lectura”: -Formar una comunidad lectora. -Motivar la lectura a sus pares. -Motivar la participación de las distintas actividades a sus pares. -Comunicar las actividades e hitos lectores a sus pares.</p> <p>Además, que las sesiones se realizarán en el mismo horario y día cada una o dos semanas, dependiendo de las actividades y eventos a realizar.</p>		

	<p>Se plantea a los y las estudiantes la necesidad de recoger información desde sus pares para elaborar las listas de lectura del siguiente año y también, para conocer sus opiniones acerca del proceso de evaluación de esta instancia. Para esto, se reúnen en grupos de tres integrantes y generan dos posibles preguntas a realizar a sus pares y proponen formas de recoger información de todos y de manera expedita. En un plenario, comparten lo conversado en los grupos y se acuerda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Preguntas a realizar.</li> <li>-Forma o formato para recoger la información.</li> <li>-Encargado de generar el instrumento.</li> <li>-Encargado de supervisar que todos los estudiantes de 5° a II° medio hayan respondido.</li> <li>-Homeroom en el que se comunicará esto a sus compañeros/as de cada curso.</li> <li>-Plazo para recoger la información.</li> </ul> <p><b>Cierre del primer encuentro:</b> Se asigna la tarea para la próxima sesión (semana siguiente) asistir a la biblioteca durante uno o dos recreos y escoger un libro que les haya llamado la atención o que conozcan y que les gustaría recomendar a sus pares del mismo nivel o del nivel anterior.</p>		
--	--	--	--

	<p><b>Segundo encuentro:</b></p> <p><b>Inicio del segundo encuentro:</b>  Cada estudiante presenta el libro que escogió en la tarea de la semana anterior señalando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Título.</li> <li>-Tipo de texto.</li> <li>-Género temático.</li> <li>-Resumen.</li> <li>-Motivo de la elección.</li> <li>-Nivel al que se lo recomendaría.</li> </ul> <p><b>Desarrollo del segundo encuentro:</b>  En grupos heterogéneos en relación a los niveles y cursos (4 integrantes por grupo) analizan la información obtenida desde sus pares con respecto a sus preferencias y percepciones sobre la instancia de lecturas imperdibles o complementarias. Completan un registro (Ver Anexo 6) escrito con las siguientes preguntas orientadoras para el análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué información importante podemos encontrar sobre los libros y/o géneros temáticos que nuestros compañeros/as prefieren leer? (Mencionen 3 ideas)</li> <li>-¿Qué información importante podemos encontrar sobre las formas o actividades en que nuestros compañeros/as prefieren ser evaluados al momento de leer un libro? (Mencionen 3 ideas)</li> <li>-A partir de la reflexión de lo manifestado por sus compañeros/as, ¿qué deberían considerar, sí o sí, los y las profesoras de lenguaje al momento de hacer las listas de lecturas del próximo año? (Mencionen 2 ideas)</li> <li>-¿Qué cosas importantes deben tener en cuenta los y las profesoras de lenguaje al planificar cómo evaluar los libros que leemos? (Mencionen 2)</li> </ul> <p>Un representante de cada grupo presenta los hallazgos para luego, generar un solo registro que será presentado a los y las profesoras de Lenguaje.</p>	Recursos	Registro para orientar el análisis sobre las preferencias y percepciones lectoras (Anexo 6)
--	--	----------	---

	<p><b>Cierre del segundo encuentro:</b> Se asigna la tarea para la próxima sesión (semana siguiente) de investigar en internet u otras comunidades lectoras, al menos 5 libros posibles para incluir en las listas de lectura de acuerdo a la información recogida y analizada desde sus pares en esta sesión.</p>		
	<p><b>Tercer encuentro:</b></p> <p><b>Inicio del tercer encuentro:</b> De manera voluntaria, 5 estudiantes comentan al grupo de embajadores los libros que seleccionaron para la tarea de la semana.</p> <p><b>Desarrollo del tercer encuentro:</b> En 15 minutos cada cuarteto de embajadores por nivel se reúne y arma una propuesta de lista de lecturas para sus cursos.</p> <p>Luego, en 10 minutos, se reorganizan de la manera que se presenta a continuación, con el propósito de que los estudiantes del nivel mayor, sugieran lecturas y/o modificaciones a un nivel inferior:</p> <p><b>Grupo 1:</b> 2 embajadores de II° medio y 2 embajadores de I° medio. <b>Grupo 2:</b> 2 embajadores de I° medio y 2 embajadores de 8° básico. <b>Grupo 3:</b> 2 embajadores de 8° básico y 2 embajadores de 7° básico. <b>Grupo 4:</b> 2 embajadores de 7° básico y 2 embajadores de 6° básico. <b>Grupo 5:</b> 2 embajadores de 6° básico y 4 embajadores de 5° básico.</p> <p><b>Cierre del tercer encuentro:</b> En los grupos iniciales, es decir, los 4 embajadores del nivel, completan las listas definitivas con el formato entregado (Ver Anexo 7) para ser entregado a los y las profesoras de Lenguaje de cada nivel.</p>		<p>Formato listas de lectura desde embajadores de la lectura (Anexo 7)</p>

Actividad 2	Talleres de creación de lecturas imperdibles	Objetivo de la actividad	Construir las listas de lecturas imperdibles del año siguiente a partir de criterios establecidos por los y las docentes y los embajadores de la lectura		
Responsable	Tania Wiedmaier (profesora de Lenguaje)	Participantes	Profesores de Lenguaje de 5° básico a II° medio	Tiempo	80 minutos (40 minutos por taller)
Descripción general	Los y las docentes de Lenguaje se reúnen en dos talleres para construir las listas de lecturas imperdibles a partir de la reflexión pedagógica sobre el qué y para qué leer desde el goce estético, de criterios establecidos por ellos y también, de sugerencias de los embajadores de la lectura.				
Planificación	<p><b>Primer taller:</b></p> <p><b>Inicio del primer taller:</b></p> <p>Se presenta el objetivo del taller que es construir las listas de lecturas imperdibles (complementarias) y los criterios para seleccionar obras. Luego, se realiza una dinámica para conocer las percepciones y opiniones de los y las docentes con respecto a la lectura. Para esto, responden en post it de distintos colores las preguntas:</p> <p>-¿Qué libro marcó mi infancia o adolescencia?, ¿este libro marcaría la infancia o adolescencia de mis estudiantes?, ¿por qué?</p> <p>-¿Para qué deben leer los y las estudiantes?</p> <p>Finalmente, se realiza un plenario para compartir las respuestas y generar una reflexión centrada en los perfiles lectores de los niños y niñas de la actualidad y la importancia de leer para disfrutar (goce estético).</p> <p><b>Desarrollo del primer taller:</b></p> <p>El grupo realiza una lluvia de ideas en una pizarra con los criterios para seleccionar libros para luego, determinar los 3 más importantes al momento de elaborar las listas. Reciben el registro elaborado por los embajadores de la lectura y conversan en torno a las preguntas:</p>			Recursos	-Post it -Pizarra -Registros elaborados por los embajadores de la lectura.

	<p>-¿Conozco alguno de los libros planteados?, ¿responde a alguno de los criterios planteados por los y las docentes?</p> <p>-¿Cómo podríamos elaborar las listas llegando a un equilibrio entre lo propuesto por los embajadores de la lectura y nuestro propio conocimiento pedagógico?</p> <p><b>Cierre del primer taller:</b>  Los profesores y profesoras se quedan con la tarea para el próximo taller de investigar los libros de las listas de los niveles en el que realizan clases en base a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿De qué se trata?</li> <li>-¿Es accesible en cuanto a costos?</li> <li>-¿Se ajusta a los lineamientos curriculares?</li> <li>-¿Concuerda con el proyecto educativo?</li> <li>-¿Es apropiado en temática, vocabulario y extensión para la edad de los niños?</li> </ul>		
	<p><b>Segundo taller:</b></p> <p><b>Inicio del segundo taller:</b>  Cada docente escoge uno de los libros de los que investigó a partir de la tarea del taller anterior y lo presenta al resto del grupo, bajo la premisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Posibilidad de integrarlo a la lista de lecturas, ya que cumple al menos un criterio de los planteados por el grupo de docentes.</li> </ul> <p>A partir de esto, se genera una conversación entre los y las profesoras con respecto a si es posible integrarlo en la lista o no.</p> <p><b>Desarrollo del segundo taller:</b>  En duplas que comparten nivel, construyen las listas definitivas integrando al menos 3 sugerencias de los embajadores de la lectura. Para esto completan el formato oficial del colegio (Ver Anexo 8)</p> <p><b>Cierre del segundo taller:</b>  Se presenta al resto de los y las docentes</p>		<p>Formato oficial listas de lectura (Anexo 8)</p>

	de lenguaje las listas elaboradas explicando las decisiones pedagógicas.		
--	--	--	--

En primer lugar, los criterios para elegir a los embajadores de la lectura en la actividad uno son:

- Paridad: con el propósito de garantizar una representación igualitaria e inclusiva en términos de género, es fundamental que exista un embajador niño y una embajadora niña por curso. De este modo, se espera que haya 12 embajadores y 12 embajadoras.
- Habilidades de comunicación oral avanzadas: considerando los roles a desarrollar dentro y fuera del grupo como despertar la motivación a sus pares, argumentar de manera coherente sus opiniones y decisiones e interactuar directamente con distintos integrantes de la comunidad educativa, es importante que los y las embajadores de la lectura sean capaces de hablar con seguridad, de utilizar vocabulario y expresiones acorde al contexto comunicativo, de ser líderes positivos dentro de su curso y nivel y escuchar con atención a los otros.
- Motivación intrínseca por la lectura: no es necesario que un estudiante sea un gran lector en relación a la cantidad de libros que lee de manera autónoma o el grado de complejidad de las obras literarias que selecciona. Más bien, se espera que sean estudiantes capaces de disfrutar los libros que leen y reconocer que la lectura puede ser un pasatiempo que aporta de alguna manera. El disfrute no solo hace referencia a la valoración positiva de un libro, sino que también al desarrollo de la habilidad para formar una opinión argumentada de este, al diálogo que se produce entre texto y lector y a la posibilidad de interpretación e identificación que se establezca con lo literario.

A partir de estos criterios el o la docente puede designar unidireccionalmente a los embajadores de la lectura según el grado de conocimiento de sus estudiantes; seleccionar posibles candidatos que cumplan con los criterios y realizar una votación en el curso o comunicar a los cursos cuáles son los criterios, funciones y habilidades

necesarias para ser un embajador de la lectura para que luego, de manera voluntaria los y las estudiantes postulen y luego, democráticamente los y las estudiantes escogen a sus representantes.

En segundo lugar, en este proyecto se describen las tres primeras reuniones con los embajadores de la lectura, pues son las fundamentales para consolidar al grupo y generar el primer producto que consiste en la propuesta de listas de lecturas al resto de los y las profesoras de la asignatura. Por lo tanto, el resto de los encuentros durante el año se planificará de acuerdo a las necesidades y actividades que surjan en concordancia con el proyecto como, por ejemplo, semanas de la lectura, visitas a la biblioteca, intervenciones literarias, entre otras.

Además, cabe destacar que las reuniones con los embajadores de la lectura siempre deben realizarse en compañía de uno o dos profesores de lenguaje con el fin de acompañar y mediar los procesos y acuerdos. Si bien la propuesta de las listas de lecturas nace desde los y las estudiantes, es fundamental el rol del docente para que esta propuesta sea adecuada y factible de ejecutar. A modo de ejemplo, si una lista imperdible contiene más de dos libros poco adecuados desde un criterio pedagógico, el o la profesora debe entregar su punto de vista y argumentos para sugerir la modificación.

En tercer lugar, es importante aclarar que en este proyecto las listas de lecturas imperdibles corresponden a los libros más conocidos como complementarios. En el ámbito educativo son los libros que al año los y las estudiantes deben leer de manera obligatoria en sus hogares, pero acompañado el proceso desde la mediación del docente. Se modifica el nombre a imperdible, ya que a nivel emocional permite más cercanía con la obra y así mismo, despierta la curiosidad y motivación en un grado mayor.

Por último, existe una correlación entre la actividad uno y dos, pues para realizar la siguiente es fundamental que esté conformado el grupo de embajadores de la lectura y así el proceso de construcción de las listas de lecturas imperdibles sea una co-construcción bidireccional que integre la colaboración entre docentes y estudiantes.

**Tabla 3: Planificación de las actividades del objetivo específico 2**

A continuación, se encuentra la descripción detallada, considerando acciones, agentes y recursos, de las cinco actividades para cumplir con el objetivo específico dos. Al finalizar la tabla, se realiza una breve descripción para aclarar aspectos mencionados dentro de la planificación y que son fundamentales para el desarrollo correcto de las actividades.

OE2	Desarrollar estrategias en el ámbito del aprendizaje y la evaluación del disfrute de la lectura, desde el enfoque de evaluación democrática y la educación literaria.			Fecha	diciembre 2024 a octubre 2025
Actividad 1	Capacitación a docentes de la asignatura de Lenguaje en evaluación democrática	Objetivo de la actividad	Formar a los y las docentes de Lenguaje en evaluación democrática en contextos educativos.		
Responsable	Coordinación Académica y profesora de lenguaje	Participantes	Profesores y profesoras de Lenguaje	Tiempo	9 horas (6 sesiones de 90 minutos cada uno)
Descripción general	Los y las docentes de la asignatura de lenguaje, participan de una capacitación con el propósito de formarse en el diseño y planificación de instancias evaluativas desde el paradigma de la evaluación democrática y para el aprendizaje.				
Planificación	Los y las docentes participan de 6 sesiones en formato de capacitación distribuidos durante el primer semestre con el propósito de formar profesionalmente al equipo para el diseño y aplicación de experiencias e instrumentos evaluativos desde el enfoque teórico/práctico de la evaluación		Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sala de clases</li> <li>-Proyector</li> <li>-Pizarra</li> <li>-Computador</li> <li>-Plumones de pizarra</li> <li>-Parlante</li> </ul>	

	<p>democrática. Cada una de las sesiones se estructura en inicio, desarrollo y cierre, contando con una parte práctica/reflexiva y otra de carácter teórico. Se dejarán tareas por cada una de las sesiones, articulando cada eje temático. Además, por cada sesión hay lecturas complementarias para profundizar de manera autónoma lo teórico.</p> <p>La planificación junto a los recursos de cada una de las sesiones se encuentra en el Anexo 9.</p>		
--	---	--	--

Actividad 2	Capacitación a docentes de la asignatura de Lenguaje en educación literaria	Objetivo de la actividad	Formar de manera teórica-práctica a los y las docentes de Lenguaje en actualizaciones relacionadas con la Literatura Infantil y Juvenil y su proceso de mediación.		
Responsable	Coordinación académica y profesora de lenguaje	Participantes	Profesores y profesoras de Lenguaje.	Tiempo	7,5 horas (5 talleres de 90 minutos)
Descripción general	Los y las docentes de lenguaje, participan de 5 talleres realizados por la profesora de lenguaje que dirige el proyecto en conjunto con una profesora externa para recibir una formación actualizada y teórico-práctica sobre criterios de selección de libros y estrategias de evaluación bajo el paradigma de la educación literaria.				
Planificación	Los y las docentes participan de 5 talleres durante el primer semestre con el propósito de formar profesionalmente al equipo de lenguaje en relación a las actualizaciones sobre Literatura Infantil y Juvenil y el proceso de mediación de este en las escuelas. Cada una de las sesiones se estructura en inicio, desarrollo y cierre, contando con una parte práctica/reflexiva y otra de carácter teórico. Se dejarán tareas por cada una de las sesiones, articulando cada eje temático. Además, por cada sesión hay lecturas complementarias para profundizar de manera autónoma lo teórico. La planificación junto a los recursos de cada uno de los talleres se encuentra en el	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sala de clases</li> <li>-Proyector</li> <li>-Pizarra</li> <li>-Computador</li> <li>-Plumones</li> <li>-Parlante</li> <li>-Post it</li> <li>-Papelógrafos</li> <li>-Plumones permanentes</li> <li>-Cinta adhesiva</li> </ul>		

	Anexo 10.		
--	-----------	--	--

Actividad 3	Organización temporal de la evaluación en la asignatura de Lenguaje	Objetivo de la actividad	Planificar la evaluación del año en la asignatura de lenguaje desde la evaluación democrática		
Responsable	Coordinación académica	Participantes	- Profesores y profesoras de lenguaje -Jefa de departamento - Coordinación académica	Tiempo	80 minutos (40 minutos por encuentro)
Descripción general	Los y las profesoras de lenguaje en conjunto con el Coordinador Académico, elaboran en dos sesiones el marco funcional de la asignatura.				
Planificación	Los y las profesoras de lenguaje en conjunto con el Coordinador Académico, se reúnen para elaborar el marco funcional de la evaluación de la asignatura integrando los lineamientos y sellos del colegio, pero desde una perspectiva de la evaluación democrática. Para esto se presenta una propuesta con el propósito de que en cada una de las reuniones se realicen los ajustes necesarios de manera dialógica y colaborativa. La propuesta contempla:  -Modelo de planificación asignatura de lenguaje (Ver Anexo 11) Corresponde a una adaptación del formato de planificación del establecimiento que se realiza semanalmente y por unidad de aprendizaje. No obstante, se integra de manera explícita el abordaje de las lecturas imperdibles y las instancias formativas, de retroalimentación y sumativas, tanto de las			Recursos	-Formato de planificación asignatura de lenguaje (Anexo 11) -Formato de evaluaciones sumativas y formativas por semestre (Anexo 12) -Formato de bitácoras de lectura (Anexo 13)

	<p>lecturas imperdibles como de los objetivos de la asignatura en sí.</p> <p>-Formato de organización temporal de evaluaciones sumativas y formativas por semestre (Ver Anexo 12)  Los lineamientos de evaluación del colegio establecen que al iniciar el año escolar se debe aplicar una prueba denominada “de síntesis”, que realiza un diagnóstico calificado del nivel anterior. Además, al finalizar cada semestre, se realiza una prueba global a modo de examen de todos los objetivos enseñados. Durante el semestre, de acuerdo a la cantidad de horas de la asignatura, se deben aplicar como evaluación sumativa dos pruebas parciales, la evaluación del cuaderno y en lenguaje, tres lecturas imperdibles. Por este motivo, la propuesta integra esto, pero modificando los porcentajes de las evaluaciones de los libros para que tenga una mayor relevancia cuantitativamente, ya que se explicita en este plan evaluativo el abordaje formativo y el sumativo de las lecturas imperdibles, con sus respectivas ponderaciones.</p> <p>-Formato de bitácoras de lectura (Ver Anexo 13)  Se propone aplicar una evaluación formativa para todas las lecturas imperdibles de 5° básico a II° medio llamada “bitácoras de lectura”. Esta consiste en un documento segmentado en antes, durante y después de la lectura, que permite acompañar el proceso de lectura para favorecer la comprensión, interpretación y disfrute desde lo estético. Es un procedimiento adaptable para la realidad de cada nivel y obra literaria, es decir, se puede modificar la formulación de las preguntas para una menor o mayor complejidad, la cantidad de capítulos de acuerdo al libro, entre otros requerimientos.</p>		
--	---	--	--

Actividad 4	Diseño de la evaluación de las lecturas complementarias	Objetivo de la actividad	Diseñar los procedimientos e instrumentos para evaluar las lecturas imperdibles desde el enfoque de la evaluación democrática y educación literaria		
Responsable	Jefa de departamento	Participantes	Profesoras y profesores de lenguaje	Tiempo	2 horas (60 minutos por sesión)
Descripción general	Los y las profesoras de lenguaje diseñan los procedimientos e instrumentos de evaluación desde el enfoque de la evaluación democrática y educación literaria en formato de Dossier, con el propósito de que cada docente al momento de utilizarlo, sólo tenga que adaptarlo a las necesidades de cada nivel y obra literaria.				
Planificación	<p><b>Primera sesión:</b>  Los y las profesoras de lenguaje se reúnen con los embajadores de la lectura para recoger información con respecto a las estrategias evaluativas que dan mayor resultado y son preferidas para los y las estudiantes de acuerdo a la encuesta aplicada en la actividad 1 del Objetivo específico 1. Para esto conversan en torno a las preguntas:  -¿Qué estrategias evaluativas prefieren los y las estudiantes?  -¿Qué estrategias son más apropiadas para los distintos niveles?  -¿Cuáles son más motivadoras?  -¿Cuáles dan mejores resultados académicos?  -¿Cuáles permiten un real desarrollo de la reflexión e interpretación de los libros?  Un docente registra la información obtenida de la conversación</p> <p><b>Segunda sesión:</b>  Los y las profesoras de lenguaje diseñan los procedimientos e instrumentos para evaluar las lecturas imperdibles de manera general. En otras palabras, la descripción de en qué consiste la estrategia junto con el instrumento e indicadores necesarios</p>			Recursos	Documento para construir dossier de estrategias

	<p>para evaluar, pero la base para adaptarlos a los distintos niveles y obras literarias. Para esto, se realiza una lluvia de ideas con las estrategias que surgieron en la primera sesión, las utilizadas y también, las aprendidas durante los talleres sobre educación literaria. Luego, se realiza una clasificación en cuánto a estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-De escritura/reescritura</li> <li>-De creación digital</li> <li>-De creación manual</li> <li>-De expresión dramática</li> <li>-De respuesta a preguntas</li> </ul> <p>Finalmente, se distribuyen las estrategias y construyen de manera colaborativa un documento (ver Anexo 14) con la descripción de estas, el instrumento y los indicadores a utilizar.</p> <p>Es importante orientar a los y las docentes en la construcción de los indicadores de evaluación señalando que deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tener coherencia con el objetivo de aprendizaje</li> <li>-Ser el desglose del objetivo para que de manera gradual permitan el logro de este</li> <li>-Estar contruidos a partir de la estructura: Verbo de acción + contenido (qué) + contexto (cómo) + criterio de desempeño (nivel esperado)</li> </ul>		
--	--	--	--

Actividad 5	Realización de las semanas de la lectura	Objetivo de la actividad	Promover la motivación y valoración de la lectura como una actividad enriquecedora, a través de la participación activa de la comunidad educativa en experiencias creativas, colaborativas, dialógicas y culturales		
Responsable	Jefa de departamento	Participantes	Profesores de lenguaje	Tiempo	
Descripción general	Se organizan y planifican las actividades y experiencias a realizar en las dos semanas de la lectura del año.				
Planificación	Se espera desarrollar dos semanas de la	Recursos	Planificación		

	<p>lectura en el colegio, una por cada semestre. En estas semanas se realizan distintas actividades a nivel institucional con el propósito de compartir experiencias lectoras para fomentar el disfrute por la lectura. Si bien, los y las docentes organizan y planifican las actividades con apoyo de los embajadores de la lectura, los y las estudiantes son protagonistas participando activamente de las diferentes actividades.</p> <p>Para organizar y planificar estas semanas es importante reunirse de la siguiente forma:</p> <p><b>Primera sesión:</b>  Los y las profesoras de lenguaje y la jefa de departamento se reúnen para presentar la actividad a los embajadores de la lectura. Además, acuerdan roles y funciones de estos últimos:  -Motivar la participación de sus compañeros en las actividades  -Crear un recurso audiovisual para presentar la semana de la lectura en los homeroom  -Organizar una de las actividades a realizar durante la semana</p> <p>Después de esta primera sesión, se espera que los y las docentes que acompañan a los y las embajadoras de la lectura en sus reuniones, realicen un seguimiento de lo acordado.</p> <p><b>Segunda y tercera sesión:</b>  Los y las docentes junto a la jefa de departamento de la asignatura llegan a acuerdos para planificar y organizar la semana de la lectura (Anexo 15). Para cumplir a cabalidad con el objetivo, se propone que cada semana considere:  -Presentaciones de evaluaciones realizadas por los y las estudiantes de</p>		semanas de la lectura
--	---	--	-----------------------

	<p>todos los niveles en torno a las lecturas imperdibles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Feria de venta e intercambio de libros</li> <li>-Intervenciones literarias</li> <li>-Encuentros en biblioteca</li> <li>-Encuentros entre niveles</li> <li>-Expositores o charlas externas literarias</li> <li>-Presentación teatral o de expresión dramática</li> </ul> <p>La descripción de cada una de estas instancias también se encuentra en el Anexo 15.</p> <p><b>Cuarta sesión:</b> El Coordinador académico, la jefa de departamento y los y las profesoras de lenguaje, se reúnen después de cada semana de la lectura para realizar una evaluación a partir de los indicadores propuestos (Anexo 15) y establecer aspectos por mejorar para el futuro.</p>		
--	--	--	--

Las dos primeras actividades del objetivo específico dos son fundamentales para la formación y actualización teórica/práctica de los y las docentes de lenguaje en relación al paradigma de la evaluación democrática y el enfoque de la educación literaria. Con ambas capacitaciones y talleres serán capaces de fortalecer el diseño y aplicación de estrategias para evaluar las instancias de lecturas imperdibles y así favorecer al fomento y motivación de la lectura en los y las estudiantes. La secuencia de las capacitaciones está intencionado de esta manera, ya que primero es fundamental, discutir y reflexionar sobre el por qué y para qué se evalúa en el ámbito educativo. Con ello, diferenciar los tipos de evaluación y valorar su impacto en el aprendizaje. Luego, se continúa con la capacitación más específica de la asignatura centrada en el desarrollo profesional de competencias para diseñar procedimientos e instrumentos que evalúen las lecturas imperdibles. En otras palabras, la progresión consiste en que los y las docentes puedan relacionar aplicando la evaluación democrática en la educación literaria.

El marco funcional de la evaluación de la asignatura en la actividad tres contempla todas las instancias sumativas y formativas de los semestres, pues es imposible abordar de manera aislada la evaluación de las lecturas imperdibles al reconocer que la asignatura en sí se construye desde los objetivos de aprendizaje establecidos en los Planes y Programas ministeriales. Por lo tanto, resulta necesario integrar el abordaje y mediación de las lecturas imperdibles desde la planificación y explicitando los hitos para retroalimentar el proceso e incluir las instancias para descentralizar la evaluación (autoevaluación, evaluación entre pares y coevaluación).

La planificación de los procedimientos para evaluar las lecturas imperdibles de la actividad cuatro, por un lado, requiere de la participación activa de los y las embajadoras de la lectura con el objetivo de que la evaluación sea realmente democrática. Ellos y ellas son los representantes, la voz de los y las estudiantes por lo que escucharlos favorece el desarrollo de evaluaciones significativas y la percepción positiva hacia la lectura. Por otro lado, si bien se espera construir un producto final que reúna la descripción general de estrategias para evaluar las lecturas imperdibles, a lo largo del año cada docente modificará y adaptará las estrategias que utilice de acuerdo a las necesidades e intereses de cada nivel y obra literaria. Junto a esto, la última semana de julio, los y las docentes en la reunión de departamento revisarán nuevamente las estrategias para realizar modificaciones en el caso de ser necesario de acuerdo a lo que hayan observado en su aplicación durante el primer semestre.

Cabe destacar que la semana de la lectura es un hito que se encuentra instaurado dentro del establecimiento, realizándose siempre la última semana de abril para coincidir con la conmemoración del Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor (23 de abril). Sin embargo, se espera ampliar este hito a dos semanas, una por cada semestre, para fortalecer la construcción de una comunidad lectora y evitar que se quede solo en un “hito” a inicio de año. Además, este proyecto estructura las actividades a realizar para fortalecer aún más el fomento y motivación hacia la lectura, junto con mejorar la articulación de las semanas de la lectura con las evaluaciones de

las lecturas imperdibles de cada semestre. Por este motivo, al terminar cada una de las semanas es necesario realizar una evaluación entre pares a partir de los indicadores del Anexo 15 entre los y las docentes, la jefa de departamento y el Coordinador Académico, con el fin de retroalimentar los procesos y productos finales para mejorar la semana de la lectura del próximo semestre, o incluso, del año siguiente.

**Tabla 4: Planificación de las actividades del objetivo específico 3**

A continuación, se encuentra la descripción detallada, considerando acciones, agentes y recursos, de las tres actividades para cumplir con el objetivo específico tres. Al finalizar la tabla, se realiza una breve descripción para aclarar aspectos mencionados dentro de la planificación y que son fundamentales para el desarrollo correcto de las actividades.

OE3	Evaluar el plan de trabajo para el desarrollo y evaluación del disfrute de la lectura en el contexto de las lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 5° básico a II° medio			Fecha	4ta semana de noviembre y 1era semana de diciembre
Actividad 1	Encuesta a estudiantes	Objetivo de la actividad	Recoger información sobre la percepción de los y las estudiantes en relación al desarrollo y aplicación de experiencias de aprendizaje y evaluativas sobre las lecturas imperdibles realizadas durante el año escolar, para interpretarla y tomar decisiones que permitan mejorar el plan de trabajo para el 2026		
Responsable	Jefa de departamento	Participantes	Todos los estudiantes de 5° básico a II° medio	Tiempo	30 minutos
Descripción general	Con el propósito de recoger información sobre el logro del objetivo en relación a que los y las estudiantes perciban la lectura literaria y el proceso evaluativo de estas de manera positiva y motivante, se aplica una encuesta electrónica a través de la plataforma Google Form.				
Planificación	En la sala de computación del establecimiento, los y las estudiantes contestan una encuesta a través de la plataforma Google Form. Antes de dar las		Recursos	-Sala de computación -Evaluación de los y las	

	<p>indicaciones sobre el uso del aparato tecnológico, es importante explicitar el objetivo a los y las estudiantes que es: Recoger información sobre la percepción que tienen sobre el desarrollo y aplicación de las evaluaciones de las lecturas imperdibles que se realizaron durante el año para mejorar este proceso el 2026.</p> <p>Así mismo, indicar que respondan con honestidad y claridad para favorecer el proceso.</p> <p>Las preguntas a realizar se encuentran en el Anexo 16.</p>		estudiantes (Anexo 16)
--	---	--	------------------------

Actividad 2	Focus group con embajadores de la lectura	Objetivo de la actividad	Recoger información sobre la percepción de los y las embajadoras de la lectura en relación al desarrollo y aplicación de experiencias de aprendizaje y evaluativas sobre las lecturas imperdibles realizadas durante el año escolar, para interpretarla y tomar decisiones que permitan mejorar el plan de trabajo para el 2026		
Responsable	Profesores de lenguaje que acompañaron al grupo de embajadores	Participantes	Embajadores de la lectura	Tiempo	60 minutos
Descripción general	Se realiza un focus group en que los y las embajadoras de la lectura evalúan el desarrollo y aplicación de experiencias de aprendizaje y evaluativas sobre las lecturas imperdibles.				
Planificación	En la última reunión de los y las embajadoras de la lectura, se realiza una evaluación en modalidad de focus group para recoger información sobre la percepción del grupo en relación al desarrollo y aplicación de experiencias de aprendizaje y evaluativas sobre las lecturas imperdibles. Para esto, se divide la sesión en tres momentos de 15 minutos. En cada uno de estos, los y las embajadoras reciben una pauta de evaluación con indicadores generales sobre cada uno de los temas. Luego, se otorgará un espacio de diálogo	Recursos	Impresión de 24 copias de las pautas de evaluación (Anexo 17)		

	<p>entre estudiantes, mediado por uno de los docentes de lenguaje a través de preguntas orientadoras. Mientras los y las estudiantes conversan, el otro docente registra las ideas centrales.</p> <p><b>1er momento: Sobre la selección de obras:</b></p> <p><b>(5 minutos)</b> Se entrega la pauta de evaluación con indicadores específicos para recoger información sobre la percepción en relación a la selección de obras de las lecturas complementarias.</p> <p><b>(10 minutos)</b> Los y las estudiantes dialogan a partir de las preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué opiniones pudieron percibir dentro de sus cursos en relación a las obras correspondientes a las listas de lecturas imperdibles?</li> <li>-¿Qué libros se deberían mantener para el próximo año?, ¿por qué?</li> <li>-¿Qué libros se deberían eliminar para el próximo año?, ¿por qué?</li> <li>-¿Qué sugerencias o propuestas de mejora tienen para el próximo año en relación a este punto?</li> </ul> <p><b>2do momento: Sobre las evaluaciones:</b></p> <p><b>(5 minutos)</b> Se entrega la pauta de evaluación con indicadores específicos para recoger información sobre la percepción en relación a las instancias evaluativas de las lecturas complementarias.</p> <p><b>(10 minutos)</b> Los y las estudiantes dialogan a partir de las preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué opiniones pudieron percibir dentro de sus cursos en relación a las diferentes</li> </ul>		
--	--	--	--

	<p>instancias de evaluación en relación a los libros leídos?</p> <p>-¿Qué evaluaciones se deberían mantener para el próximo año?, ¿por qué?</p> <p>-¿Qué evaluaciones se deberían eliminar o mejorar para el próximo año?, ¿por qué?</p> <p>-¿Qué sugerencias o propuestas de mejora tienen para el próximo año en relación a este punto?</p> <p><b>3er momento: Sobre las semanas de la lectura</b></p> <p><b>(5 minutos)</b> Se entrega la pauta de evaluación con indicadores específicos para recoger información sobre la percepción en relación a las semanas de la lectura</p> <p><b>(10 minutos)</b> Los y las estudiantes dialogan a partir de las preguntas orientadoras:</p> <p>-¿Qué opiniones pudieron percibir dentro de sus cursos en relación a las semanas de la lectura?</p> <p>-¿Qué actividades se deberían mantener para el próximo año?, ¿por qué?</p> <p>-¿Qué actividades se deberían eliminar o mejorar para el próximo año?, ¿por qué?</p> <p>-¿Qué sugerencias o propuestas de mejora tienen para el próximo año en relación a este punto?</p>		
--	---	--	--

Actividad 3	Focus group entre docentes y coordinación académica para evaluar implementación del proyecto	Objetivo de la actividad	Evaluar el plan de trabajo implementado durante el año, analizando e interpretando la información obtenida desde los y las estudiantes y también, las percepciones de los y las docentes de lenguaje para identificar fortalezas y aspectos a mejorar para el 2026		
Responsable	Coordinación	Participantes	Profesores	Tiempo	60 minutos

	académica y jefa de departamento		y profesoras de lenguaje		
Descripción general	El equipo de lenguaje y el coordinador académico, se reúnen para evaluar el logro del proyecto desde sus percepciones personales y también, a partir de lo evaluado por los y las estudiantes y embajadores de la lectura.				
Planificación	<p>El equipo de lenguaje junto al coordinador académico, se reúnen para realizar una evaluación del proyecto implementado durante el año. Para esto la reunión se divide en tres momentos luego de dar la bienvenida y presentar el propósito de la instancia:</p> <p><b>1er momento (15 minutos):</b> De manera individual, reflexionan a partir de lo realizado durante el año y completan una escala de valoración para evaluar de acuerdo a sus propias percepciones el logro del proyecto (Anexo 18)</p> <p><b>2do momento (25 minutos):</b> El grupo conversa sobre lo que cada uno evaluó a partir de la escala de valoración. Para apoyar la conversación, es importante realizar las siguientes preguntas:          -¿Qué aspectos considero que se lograron?          -¿Qué aspectos considero que estuvieron más débiles?          -¿Qué acciones permitieron que se pudiese llevar a cabo del proyecto?          -¿Qué acciones faltaron o podrían haberse mejorado para llevar a cabo el proyecto?</p> <p>Luego, realizan una comparación de sus percepciones individuales con la de los y las estudiantes junto a los y las embajadoras de la lectura. Para esto, uno de los integrantes del grupo, a medida que se desarrolla el diálogo, construye en la pizarra una tabla (Anexo 19), para encontrar ideas diferentes y en común entre los tres agentes que participaron de</p>		Recursos	<p>Escala de valoración (Anexo 18)</p> <p>Pizarra Plumones de pizarra</p> <p>Modelo de tabla para comparar percepciones (Anexo 19)</p>	

	<p>la evaluación del proyecto: estudiantes, embajadores y docentes.</p> <p><b>3er momento (20 minutos):</b> A partir de los hallazgos encontrados en la tabla comparativa del momento anterior, el grupo dialoga para establecer proyecciones para el próximo año en relación a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Qué debemos mantener?</li> <li>-¿Qué debemos mejorar?</li> <li>-¿Qué debemos sacar o eliminar?</li> <li>-¿Qué podemos anticipar?</li> </ul> <p>Finalmente, uno de los integrantes del grupo registra los acuerdos para acordar una próxima reunión con el fin de preparar el proyecto para el 2026.</p>		
--	---	--	--

El objetivo específico tres corresponde a la evaluación del proyecto realizado durante el año a partir de los tres agentes que participaron de manera directa del proyecto: equipo docente, estudiantes y embajadores de la lectura. Es importante, en primer lugar, que se desarrollen en el orden planteado, ya que esta progresión permite que las y los docentes de lenguaje junto al coordinador académico tomen decisiones y reflexionen no sólo por lo percibido por ellas y ellos como adultos, sino que también, consideren las opiniones de los y las estudiantes.

En segundo lugar, se espera que, en las tres actividades, la evaluación se realice de manera dialógica y participativa, es decir, que los agentes tengan la oportunidad de expresar sus opiniones a través de una conversación orientada con preguntas que permitan profundizar en las reflexiones, pero evitando que se transforme en un interrogatorio. Es fundamental entonces, que haya conversación entre los participantes que están evaluando.

Por último, cada actividad contiene un instrumento de evaluación con indicadores alineados con el objetivo del proyecto, pero adaptado en su lenguaje y complejidad del



## 7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión

### Resumen de recursos utilizados

<b>Montos expresados en pesos</b>			
<b>Ítems presupuestarios</b>	<b>Año 2024</b>	<b>Año 2025</b>	<b>Total</b>
Gastos de operación	\$7.770	\$103.490	\$111.260
Bienes durables	-	-	-
Servicios (personal)	-	\$440.000	\$440.000
Gastos de inversión	-	-	-
<b>Totales</b>	<b>\$7.770</b>	<b>\$543.490</b>	<b>\$551.260</b>

### Descripción de los recursos utilizados

<b>Gastos</b>	<b>Descripción de recursos</b>
Gastos de operación	Insumos computacionales, impresiones, materiales de oficina, material fungible. Y gastos de suministros de servicios básicos.
Bienes durables	En este ítem se consideran el equipamiento tecnológico y computacional.
Servicios (personal)	En este ítem se consideran servicios específicos prestados por personas naturales en base a un contrato, para análisis de datos, revisión de pautas, sistematización de información, reuniones de coordinación, reuniones apoderados, entre otros, todos debidamente especificados y justificados.
Gastos de inversión	El proyecto no contempla gastos de inversión.

## Presupuesto

Gastos de operación Año 2024				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Taco de notas adhesivas	Para actividad 1 y 2 (OE1)	3	\$2.590	\$7.770
<b>Total</b>				<b>\$7.770</b>

Gastos de operación Año 2025				
Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Taco de notas adhesivas	Para actividades 1 y 2 (OE2)	3	\$2.590	\$7.770
Resma tamaño oficio		2	\$4.990	\$9.980
Caja de plumones de pizarra (3 colores distintos)		3	\$5.990	\$17.970
Caja de plumones permanentes (3 colores distintos)		3	\$3.990	\$11.970
Tape de papel		3	\$2.500	\$7.500
Pliegos papel kraft		10	\$300	\$3.000
Impresión de cuadernillos de trabajo para Capacitación en Educación Literaria		Para actividad 2 (OE2)	6	\$1.250
Impresión de evaluación de las capacitaciones	Para actividades 1 y 2 (OE2)	6	\$50	\$300
Impresiones de lecturas obligatorias Capacitación Evaluación Democrática (3	Para actividad 1 (OE2)	18	\$1.250	\$22.500

lecturas)				
Impresión de evaluaciones del proyecto	Para actividades 2 y 3 (OE3)	30	\$500	\$15.000
<b>Total</b>				<b>\$103.490</b>

<b>Servicios (personal) Año 2025</b>				
<b>Concepto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Cantidad total</b>	<b>Valor unitario</b>	<b>Total</b>
Capacitación Evaluación Democrática	Se requiere para la actividad 1 (OE2)	6	\$40.000	\$240.000
Capacitación Educación Literaria	Se requiere para la actividad 2 (OE2)	5	\$40.000	\$200.000
<b>Total</b>				<b>\$440.000</b>

## **8. SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA**

### **8.1 Reflexión del aprendizaje profesional**

De manera general, este Magíster me permitió profundizar y consolidar los conocimientos adquiridos durante mi formación pedagógica de pregrado, particularmente en lo que respecta al proceso evaluativo tanto en el aula como a nivel institucional. Si bien en mi formación inicial había abordado estos temas, la propuesta curricular del Magíster me brindó una visión más integral, centrada en la práctica y enriquecida con una reflexión crítica sobre la tensión inherente al proceso evaluativo, entendida como un ejercicio de poder. Asimismo, tuve la oportunidad de afianzar mis conocimientos prácticos en el diseño de instrumentos de evaluación, aprendiendo a construirlos, determinar los momentos adecuados para su aplicación y utilizar la información obtenida de estos para tomar decisiones orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje.

Cada curso me ofreció la oportunidad de conocer, estudiar y profundizar distintas temáticas relacionadas con la educación, pero también con los múltiples factores que influyen en este contexto. Como por ejemplo, las características del trabajo docente y los problemas que subyacen de él al momento de generar bienestar laboral; la transformación del paradigma educativo en Chile influenciado por los cambios socioculturales, políticos y económicos; la relevancia de la evaluación a nivel curricular y de gestión institucional para construir y fortalecer equipos con metas en común, entre otros. No obstante, los cursos más significativos para mi aprendizaje profesional y también para la elaboración del proyecto fueron tres: “Evaluación para los aprendizajes”, “Aseguramiento de la calidad educativa” y “Evaluación y psicométrica educativa”.

En primer lugar, el curso “Evaluación para los aprendizajes” me permitió ampliar la visión que tenía sobre evaluación. Si bien en mi formación inicial aprendí que la finalidad de la educación siempre es recoger información para tomar decisiones

pedagógicas que mejoren los aprendizajes de las niñas y de los niños, en este curso fui capaz de comprender cómo la evaluación es un instrumento de poder que nos define como personas, como docentes y también, como sociedad. En este sentido, el uso ético de la evaluación tiene el potencial de contribuir a la disminución de la brecha de la desigualdad social. Así, la evaluación no solo cumple una función analítica e interpretativa de los resultados, sino que también es una herramienta para democratizar los entornos educativos. Este enfoque de Evaluación Democrática destaca que no basta con diseñar instrumentos de evaluación correctos y coherentes con los objetivos establecidos, ni con el uso objetivo de los datos. La evaluación debe, además, crear oportunidades para que las y los estudiantes desarrollen sus habilidades mediante la diversificación, una retroalimentación efectiva y la inclusión de diversos agentes educativos.

Estos conocimientos me permitieron construir el proyecto, porque el propósito implícito es democratizar el espacio de las lecturas complementarias, una instancia que otorga infinitas posibilidades de acción para acercar a las niñas y los niños a la lectura desde el disfrute de la experiencia. Sin embargo, en general no se aprovecha su verdadero potencial, reduciendo la evaluación al control de la lectura, la memorización de información y homogeneización en relación a intereses y ritmos de las y los estudiantes. Sin duda, si cambiáramos el paradigma evaluativo en este espacio, aumentaría la motivación intrínseca por leer y disfrutar de las propuestas evaluativas que colaborativamente construyen los y las docentes.

Entre los aprendizajes más específicos adquiridos en el curso "Evaluación para los aprendizajes" se destacan aquellos relacionados con el diseño de instrumentos evaluativos coherentes, confiables y válidos. En este sentido, ahora tengo la capacidad de elaborar instrumentos adecuados al tipo de experiencia o procedimiento de aprendizaje, con indicadores suficientemente detallados para recopilar información significativa y alineados con las características del instrumento utilizado. Un ejemplo de ello es la habilidad para diferenciar los tipos de rúbricas y evitar la creación de

instrumentos híbridos o incompletos. Además del aprendizaje de carácter más técnico de la evaluación, comprendí que el adecuado diseño de experiencias evaluativas debe responder a la diversidad en el aula, a la colaboración entre pares y asegurar la participación activa de las y los estudiantes.

Por otro lado, en relación con la característica democratizadora de la evaluación, en este curso le otorgué mayor valor a la evaluación formativa y a la retroalimentación. Aprendí a diferenciar lo que constituye una evaluación formativa de lo que no lo es, a cuestionar su uso indebido y a tomar conciencia de su relevancia y de la importancia de un diseño adecuado. No se trata de un diseño improvisado ni de una evaluación que se pueda realizar de manera arbitraria. Es fundamental asignarle el peso necesario, ya que a partir de ella, podemos generar los cambios que permitan el aprendizaje de todas y todos. Lo mismo ocurre con la retroalimentación. Es un proceso formal que va más allá de simplemente corregir errores o repetir el nosotros como docentes como para las y los estudiantes, señalando logros, áreas de mejora y ofreciendo pautas claras para su avance con acciones concretas.

En síntesis, mi concepción de la evaluación se transformó desde una más bien práctica a otra práctica-crítica. Si bien es esencial aprender a diseñar y aplicar evaluaciones de manera correcta y prolija, también es fundamental cuestionar el poder que esta herramienta tiene dentro del aula, en las escuelas y en el sistema educativo. La evaluación no debe ser vista simplemente como un mecanismo de control o medida del rendimiento, debe ser entendida como un acto político y social, con implicaciones directas en la construcción del conocimiento y en la distribución de oportunidades de aprendizaje. Es necesario reconocer que las evaluaciones no son neutras, siempre están situadas en un contexto específico y responden a una intención que puede contribuir tanto a la reproducción de desigualdades como a la generación de cambios que promuevan un aprendizaje inclusivo y equitativo. De esta forma, no basta con realizar evaluaciones eficaces, debemos ser capaces de reflexionar sobre su función,

su diseño y sus consecuencias, garantizando que contribuyan realmente al aprendizaje de todas y todos.

En segundo lugar, el curso “Aseguramiento de la calidad educativa” me ofreció la oportunidad de comprender cómo elaborar instrumentos para dar seguimiento a procesos de aprendizaje, pero también de gestión institucional. De esta manera, el aprendizaje más significativo tuvo relación con la capacidad de generar estándares de aprendizaje situados y centrados en la inclusión junto con la manera de interpretar la información a partir de los resultados obtenidos. Asimismo, entender la importancia del SIMCE y de las pruebas estandarizadas desde una perspectiva crítica, pero reconociendo sus aportes para garantizar la calidad y equidad educativa como la posibilidad de identificar brechas de desigualdad educativa para diseñar políticas públicas y programas que busquen reducirlas y asegurar a todas y todos los estudiantes las mismas oportunidades de desarrollo. También, que si se analizan e interpretan los resultados adecuadamente es una herramienta valiosa para la mejora continua de los aprendizajes, identificando áreas a fortalecer y ajustar las prácticas pedagógicas institucionales.

El foco de este proyecto está en transformar las experiencias y prácticas evaluativas en el aula y a nivel institucional en función de las lecturas complementarias, por lo que el aprendizaje del curso “Aseguramiento de la calidad educativa” no es directo. No obstante, en el caso de mantener el proyecto para el 2026, estableciendo áreas de mejora, se podría considerar la elaboración de estándares para medir la gestión institucional en relación a la asignatura de Lenguaje o en particular, de las lecturas complementarias para realizar un monitoreo más complejo y exhaustivo del proyecto. Incluso, se podrían crear estándares de aprendizaje y la respectiva interpretación de la información para comprender el impacto del proyecto en el desarrollo del fomento lector y disfrute estético.

Por último, el curso "Evaluación y psicometría educativa" me brindó una comprensión profunda sobre las diferencias entre las evaluaciones psicométricas y la edumetría, permitiéndome reconocer sus respectivas aplicaciones y beneficios en el contexto educativo. Gracias a este conocimiento, he podido integrar enfoques de evaluación que, en mi rol como profesora, me permiten diseñar evaluaciones contextualizadas a la realidad de mis estudiantes. Sin embargo, también soy consciente de la importancia de que estas evaluaciones no se desvíen significativamente de los estándares de aprendizaje establecidos a nivel nacional e internacional. Por este motivo, busco garantizar que las evaluaciones que implemento sean tanto pertinentes para el contexto de mis estudiantes como alineadas con los criterios pedagógicos globales, adaptándolas a las necesidades individuales con el cumplimiento de los objetivos fundamentales.

Por lo tanto, en este proyecto se refleja la aplicación de dicho conocimiento, pues, aunque se espera fomentar el disfrute estético de la lectura, las experiencias de aprendizaje y las evaluaciones diseñadas para lograrlo están fundamentadas en los objetivos e indicadores establecidos en los Planes y Programas Ministeriales. Esto asegura que las actividades sean coherentes con las expectativas nacionales y contribuyan a cumplir con los estándares educativos que se esperan de todos los estudiantes de Chile. De esta manera, el proyecto no solo promueve la apreciación literaria a través de la creatividad e innovación, sino que también se alinea con los requerimientos curriculares establecidos para el desarrollo integral de los estudiantes en el país.

## **8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto**

### **a. Proyecciones:**

Cabe destacar que parte de este proyecto se comenzó a aplicar desde el segundo semestre de 2024 hasta hoy. Específicamente las actividades 5, 6 y 7 del

Objetivo Específico 2 que es: “Desarrollar estrategias en el ámbito del aprendizaje y la evaluación del disfrute de la lectura, desde el enfoque de evaluación democrática y la educación literaria”. En el establecimiento educativo, las y los docentes organizaron temporalmente el plan de evaluación de la asignatura en la cual, se otorgó mayor ponderación a las instancias de lecturas imperdibles con el fin de darle mayor protagonismo dentro de la asignatura.

Además, el diseño de las evaluaciones se centra en el disfrute de la lectura, evidenciándose la planificación y aplicación de estrategias como: creación de recomendaciones orales o escritas, transformación de la obra a animaciones lectoras, creación de productos a través de plataformas digitales y con el objetivo de desarrollar la interpretación y reflexión sobre las obras literarias como los podcasts, entre otros. Por último, las semanas de la lectura, que era una actividad que ya se realizaba dentro de la comunidad, se estructuró acorde a la propuesta como: priorizar actividades preparadas por las y los estudiantes, generar encuentros entre cursos o con otros actores del espacio educativo, otorgar la oportunidad a las y los estudiantes de mostrar lo que han estado haciendo en la asignatura en relación a las lecturas complementarias y también, sus libros favoritos o lo que se encuentran leyendo actualmente, entre otras acciones.

Con respecto a la selección de las lecturas, en los planes creados para el 2025 se consideró la diversidad de intereses y opinión de las y los estudiantes. Al terminar el segundo semestre del 2024, se aplicó una encuesta a través de los Formularios de Google, en la que las niñas y los niños seleccionaron los libros que más y menos les había gustado leer durante el año y posibles recomendaciones para el siguiente. De esta forma, el cuerpo docente de Lenguaje consideró la voz de las y los estudiantes, eliminando aquellos de menor preferencia e incluyendo nuevas obras que fuesen contextualizadas, actuales y que abordaran las temáticas que habían identificado como interesantes y motivantes en la encuesta. También, se consideró una instancia al año

en que las y los estudiantes pudiesen escoger su lectura, de acuerdo con ciertos parámetros otorgados por los profesores.

A futuro se espera aplicar el proyecto por completo y de manera más sistemática en el establecimiento en que al término de cada semestre o del año escolar se apliquen las evaluaciones diseñadas con el objetivo de recoger información de la percepción y opinión de los distintos actores involucrados y así, generar un ciclo de mejora continua. Asimismo, ampliar el diseño de evaluaciones y experiencias de aprendizaje desde el paradigma de la Evaluación Democrática a toda la asignatura e incluso, a otras áreas.

En relación a las proyecciones fuera de la institución, se espera implementar las capacitaciones en Evaluación Democrática y Educación Literaria en otros colegios, con el fin de fortalecer el perfeccionamiento docente en estas áreas. Asimismo, se busca asesorar a las Coordinaciones Académicas y Departamentos de Lenguaje para que desarrollen sus propios planes evaluativos de las lecturas complementarias en base a estos paradigmas. Es relevante señalar que el trabajo realizado está contextualizado al Colegio Akros, pero cada realidad educativa es única. Por lo tanto, este modelo podría adaptarse a contextos con características similares, especialmente aquellos con un enfoque académico. Así, se pretende generar una ATE (Asesoría Técnica Educativa) que combine la Evaluación Democrática y la Educación Literaria, brindando apoyo a los establecimientos educativos según sus necesidades particulares, y contribuyendo a mejorar los planes evaluativos de las lecturas complementarias, asegurando que estén centrados en el disfrute de la lectura y en el fortalecimiento de los aprendizajes en esta área.

**b. Limitaciones:**

En primer lugar, el establecimiento educativo aún tiene muy arraigada la creencia de que la finalidad de la evaluación es controlar si las y los estudiantes están aprendiendo en función de que obtengan resultados elevados en las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, la visión que se tiene desde Coordinación Académica es

que las niñas y los niños deben leer para mejorar su comprensión de lectura, descuidando los procesos cálidos involucrados y también, el desarrollo de habilidades de expresión, interpretación y reflexión, que por lo general no se consideran en las evaluaciones estandarizadas al ser ítemes de respuesta abierta. Por este motivo, es que hay dimensiones del proyecto que podrían generar tensión al momento de ser aplicadas, como por ejemplo, la elevada participación de las y los estudiantes en la selección de las obras y en el diseño de las evaluaciones; el aumento de instancias evaluativas como autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares junto con la consideración de la diversidad para elaborar las estrategias de aprendizaje y evaluativas.

En segundo lugar, este proyecto al estar contextualizado en un colegio en particular, impide replicarlo con exactitud en otros espacios, ya que cada realidad es diferente. Por lo tanto, habría que realizar ajustes a través del diálogo generado con los actores sobre las necesidades y visiones manifestadas en su propio proyecto educativo. También, se puede mencionar que hay factores que muchas veces obstaculizan la aplicación de proyectos innovadores, como, por ejemplo, la falta de tiempo administrativo, las tensiones entre la evaluación tradicional y la evaluación para los aprendizajes que se generan entre las y los docentes, la falta de recursos, entre otros.

En tercer lugar, si bien es un proyecto que logra articular la Evaluación Democrática con la Educación Literaria, este tiene sus propias limitaciones dadas por el contexto en el que se pensó el diseño. En otras palabras, este proyecto es altamente mejorable con respecto al real logro del desarrollo del fomento lector y disfrute estético desde una perspectiva democrática. Por ejemplo, se podría replantear por completo el proceso de selección de las obras, permitiendo que los estudiantes, con la mediación del docente, elijan qué leer. Además, la evaluación podría diversificarse aún más, permitiendo que cada estudiante produzca trabajos acordes a su propio ritmo, habilidades y motivación. Incluso, la lectura no necesariamente tendría que culminar en un producto final calificado, sino que podría centrarse únicamente en evaluaciones

formativas, que promuevan un enfoque más flexible y centrado en el proceso de aprendizaje.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2020). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Teachers College Press.

Banks, J. A. (2009). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: Pearson.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the Theory of Formative Assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

Brew, A. (1995). Self assessment in different domains. In D. Boud (Ed.), *Enhancing Learning Through Self Assessment* (pp. 129-154). London: Kogan Page

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. Universidad de Granada.

Carbonell, J. (2002). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas emergentes para la innovación educativa*. Graó.

Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa: Escuela básica*. Editorial Muralla.

Chambers, A. (2001). *The reading environment: How adults can stimulate reading*. David Fulton Publishers.

Cobo, C., & Moravec, J. W. (2016). "La educación en la era digital: El potencial de los dispositivos electrónicos y plataformas de lectura". *Comunicar*, 24(47), 129-137.

Colegio Akros. (2022a). Proyecto educativo Colegio Akros. <https://www.colegioakros.cl/wp-content/uploads/2022/10/PEI-Colegio-Akros.pdf>

Colegio Akros. (2022b). Reglamento de evaluación y promoción escolar 2023. <https://docs.google.com/document/d/1c8sWPlcMscUc6nPZ6mSwmW4Eu0kgcoEY/edit>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21 - 31.

Colomer, T. (2003). *La lectura literaria en la escuela*. Graó.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa/PDF/109590spao.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf.multi)

Escobar, K. (2023). *Explorando la toma de decisiones de docentes sobre la evaluación de aprendizajes en la Región Metropolitana*. [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/65691/Proyecto%20de%20Mag%C3%ADster%20en%20Educaci%C3%B3n%20Karina%20Escobar.pdf?sequence=1>

Espínola, V. (1993). "Assessment Policy in Chile: The Experience of the Ministry of Education".

Förster, C. (2018). Capítulo 6: Los estudiantes como agentes de evaluación. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), Article 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>

Gil, M., & Gavidia, V. (2019). "El papel de la familia en el fomento de la lectura: Intervenciones y resultados". *Infancia y Aprendizaje*, 42(3), 401-415.

Greene, J. C. (2001). Evaluation, democracy, and social change. *Evaluation and Program Planning*, 24(1), 111-115. [https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(00\)00049-4](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(00)00049-4)

Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. En *Revista iberoamericana de educación*. Pp. 223-245. <https://doi.org/10.35362/rie490681>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin Press.

House, E. R., & Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. SAGE Publications.

Ibáñez, L. (2014). Evaluación democrática, autoevaluación y coevaluación. Universidad de Granada.

Kucan, L., & Palincsar, A. S. (2013). The role of comprehension instruction in the development of reading comprehension. *Educational Psychologist*, 48(4), 281-297.

Leyva Haza, J., & Guerra Véliz, Y. (2020). Objeto de investigación y campo de acción: componentes del diseño de una investigación científica. *EDUMECENTRO*, 12(3), 241-260. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17470.31042>

Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Recuperado el 22 de junio de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es)

Mateo Andrés, J. (2005). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Alfaomega.

Ministerio de Educación. (1979). Decreto 2038. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=71532> . Derogado.

Ministerio de Educación. (1997). Decreto 511. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=71532> . Derogado.

Ministerio de Educación. (1999). Decreto 112. <https://bcn.cl/2h1rv> . Derogado.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura: Lee Chile Lee*.

Ministerio de Educación. (2015). Decreto 83. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511> .

Ministerio de Educación. (2018). Decreto 67. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2018a). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2019 de evaluación, calificación y promoción escolar. Recuperado de

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2018b). Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Recuperado de [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES\\_EVAL\\_FORMATIVA\\_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mora, M.A.(2020). Experiencias de Literatura Infantil a tres voces: Entre goce estético y alimento emocional. Universidad Pedagógica Nacional.

Munita, F. (2014). El mediador escolar de la lectura literaria. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals de Xarxas.

Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.

Murillo. J. e Hidalgo, N. (2016). Evaluación democrática y para la democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-7.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). SAGE Publications.

Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de desarrollo docente. (2023). *Orientaciones "Evaluación para el aprendizaje"*. <https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/09/Orientador-Evaluacio%CC%81n-Formato-oficial-final-julio-2023.pdf>

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension* (MR-1465-OERI). RAND.

Redalyc. (2023). Descentralización del poder de evaluación en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001802.pdf>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. *Modern Language Association*.

Sadler, D. R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems." *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

Sanmartí Puig, Neus. (2007). (10 ideas claves). *Evaluar para aprender*. España: Graó

Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation." En R. Tyler, R. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Sheninger, E. (2019). "Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times".

Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.  
[https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html)

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

UNESCO (2014). *Innovación. Educativa. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/AvancesPEN.pdf>

William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Willis, K. (2005). *Placer y emoción en la literatura escolar*. Routledge.