

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN UNA ESCUELA RURAL MULTIGRADO PARA LA MEJORA EN COMPRENSIÓN LECTORA

Por: SALOMÉ GAJARDO VARGAS

Seminario de Intervención presentado a la Facultad de Educación de la Universidad
del Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Innovación Curricular
y Evaluación Educativa

Profesor Guía: ANA MARÍA JIMENEZ SALDAÑA

MAYO 2023

SANTIAGO

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN	3
II.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
III. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	9
3.1.- Objetivo general	10
3.2.- Objetivos específicos:	10
3.3.- Metodología del Diagnóstico.....	10
3.4.- Descripción Proceso de Recolección de Datos y sus instrumentos.....	12
3.5.- Resultados del Diagnóstico.....	12
IV.-MARCO TEORICO DE REFERENCIA.....	16
V.- DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN + INNOVACIÓN	24
5.1 Objetivos de la Intervención:	24
5.2 Población Beneficiada:	24
5.3 Descripción de Intervención:	25
5.4 Factibilidad:	26
VI: Implementación de Intervención:	27
6.1 Evaluación de la Implementación:	29
6.2 Metodología e instrumentos de evaluación	29
VII.- Conclusiones	32
VIII.- Bibliografía.....	34
IX.- Anexos.	35

RESUMEN

El objetivo de este seminario es contribuir a la mejora de la comprensión lectora en las escuelas rurales multigrados. Con este propósito se aplicó una prueba estandarizada externa en la asignatura de lenguaje a estudiantes de estas escuelas. Se realizó una encuesta a profesores sobre la formación inicial recibida en torno a cursos multinivel. Se hizo revisión documental de planificaciones de clases e instrumentos de evaluación propios de los docentes. Se hizo observación de clases, acompañamiento y retroalimentación docente en torno a la enseñanza y evaluación auténtica para la comprensión lectora. Los resultados muestran un bajo resultado de aprendizaje por parte de los estudiantes. La mayoría de los docentes señala no contar con formación inicial ni procesual para el aprendizaje multinivel. Los docentes de escuelas rurales siguen anclados al paradigma tradicional de la enseñanza por lo que no aplican instrumentos de evaluación auténtica para cada nivel, ni realizan clases en torno al aprendizaje sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora lo que estaría influyendo en los bajos resultados de aprendizaje en estas escuelas.

I.- INTRODUCCIÓN

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La ruralidad es un modo de vida presente y permanente en la estructuración del país, con una gran importancia desde el punto de vista cultural y económico, pero con una menor relevancia como lugar de asentamiento de la población. Oficialmente, en los territorios rurales vive el 12.2% de la población nacional (2.149.469 personas), siendo las regiones de Ñuble (30,6%), La Araucanía (29,1%) y Los Ríos (28,3%) las que tienen mayor población rural (INE, 2018).

En torno a la educación de esta población rural, en Chile existen 3.463 establecimientos rurales, lo que corresponde a un 30% de las escuelas de todo el país, con más de 280.000

estudiantes matriculados (7% de la educación básica nacional) y 26.000 docentes que trabajan en estos contextos. De estas escuelas rurales, un 63% tiene 50 o menos estudiantes y 43 de ellas tienen un solo estudiante matriculado. Del total de las escuelas 1.902 son rurales multigrado, lo que significa un 51,8% ubicadas en territorios aislados con pocos habitantes (Mineduc, 2019).

Se entiende por enseñanza multigrado cuando un docente es responsable por estudiantes pertenecientes a dos o más grados, con diferentes currículos, al mismo tiempo (Little, 2008). Cabe mencionar que en el área de enseñanza y aprendizaje se reconoce que la mayoría de los sistemas educativos diseñan currículos, materiales y evaluaciones para docentes y estudiantes “monogrados” (Ávalos, 1999; Figueroa & Lever, 1992; Little, 2005). Las escuelas rurales multigrado se encuentran enclavadas en territorios y comunidades que, según la literatura nacional e internacional, cuentan con ciertas fortalezas, pero también desventajas como espacios de desarrollo.

Como primera fortaleza se encuentra el aprendizaje vinculado al territorio. El territorio forma parte importante en el aprendizaje y currículo común de las y los estudiantes de estas escuelas, en cuanto “(...) todos disponen de vivencias sobre el espacio donde viven y conviven” (Boix, 2011, p.10). Las escuelas rurales multigrado son parte relevante de la comunidad en las que se insertan, y por lo mismo, eje central de la enseñanza que las y los docentes deben impartir en estas escuelas para maximizar las ventajas que este tipo de vínculo produce en el desarrollo de la identidad y de las capacidades de sus estudiantes (Boix, 2011). Así, la escuela rural multigrado presenta la oportunidad de generar aprendizajes experienciales y contextualizados, y donde la diversidad de estudiantes (edades, intereses, entre otros), requiere de prácticas inclusivas para alcanzar aprendizajes significativos en los mismos (Abós Olivares, 2015).

Sin embargo, según una encuesta hecha por Fundación 99, el 78% de los docentes declara no haber sido formado en prácticas pedagógicas multigrados, lo que tiene sus consecuencias en la forma en que el docente planifica, monitorea y evalúa los aprendizajes dentro de una escuela multigrado, quedando a merced y voluntad de cada docente. Desde el estado de Chile no existe actualmente una política de formación, evaluación y

acompañamiento para docentes que ejercen en la ruralidad. Todas las políticas están pensadas para escuelas niveladas y es deber de cada docente multigrado adecuar las orientaciones dictadas por el ministerio de educación. Así desde el año 2018, Chile cuenta con el decreto 67 que define las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción el cual tiene como propósito hacer de la evaluación parte del proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que tanto estudiantes como profesores puedan sacarle el máximo provecho hacia el logro de contenidos y habilidades centrales de currículum nacional (Espinoza, L. 2021) no habiendo una adecuación de esta a las aulas multigrado.

Por otra parte, durante el primer semestre de este año, se decidió aplicar a las escuelas rurales multigrado de la región de Los Lagos, una prueba creada por la Universidad Católica de Chile: SEPA (Sistema Evaluación Progreso Aprendizaje) y que evalúa la comprensión lectora en 5 áreas de aprendizaje: Comprensión literal del texto, comprensión inferencial, sentido global del texto, reflexión crítica y estructura del texto, la cual arrojó bajos resultados en la escuela multigrado a trabajar.

Considerando estos antecedentes, en este trabajo de grado se propone realizar un diagnóstico para identificar cómo se planifica los aprendizajes de la comprensión lectora, el tipo de evaluación e instrumentos usados por el docente para cada grado escolar en la asignatura de lenguaje.

Esta investigación – acción se llevará a cabo en la escuela rural multigrado ubicada en la comuna de Frutillar, región de Los Lagos.

La escuela es una escuela rural multigrado, con matrícula de 1ª a 6ª año básico, ubicado en el sector Los Bajos km14 desde Frutillar bajo.

Curso matrícula

1ª 2

2ª 3

3ª 5

4ª 6

5ª 3

6ª 2

Total 21 alumnos.

La planta docente cuenta con un Profesor Encargado, mas profesor de religión, inglés, educación física y un asistente de la educación.

La historia de esta escuela comienza con la colonización alemana, un 26 de mayo del año 1874, fue construida por los colonos alemanes de aquel entonces con mucho esfuerzo y sacrificio, el terreno donado por uno de ellos José Hechenleitner, quien más adelante la dona al fisco, siendo en sus inicios una escuela de habla alemana, con muchos problemas al comienzo para lograr obtener el reconocimiento oficial, en esos años escuela N°12, después N°6, G588.

Hoy cuenta con 21 alumnos de primero a 6ª año básico, teniendo una trayectoria de 144 años de existencia. -

Este establecimiento se encuentra en el sector rural denominado Los Bajos, un lugar muy hermoso con un paisaje y naturaleza soñada.

Cuenta con tres salas de clases, una cocina - comedor, baños niños, patio cubierto, una oficina y una dependencia para kínder y pre kínder.

Está ubicada en una zona agrícola y la mayoría de los apoderados se dedican a labores de campo. Esta característica, hace que haya mucho movimiento por mejoras laborales, lo que provoca que existan pocos alumnos.

Cuenta con redes de apoyo como 4ª compañía de Bomberos y su Centro de Damas, la junta de Vecinos y los vecinos del sector.

SELLOS EDUCATIVOS

Nuestro principal sello es formar personas integrales con habilidades artísticas y deportivas. Logrando que las artes se encuentren al servicio del desarrollo cognitivo, formando ciudadanos íntegros, creativos, innovadores, participativos, socialmente comprometidos y capaces de conseguir metas personales y profesionales con esfuerzo y perseverancia, que pondrán en práctica a lo largo de vida, difundiendo arte y cultura a nivel local y comunal.

VISIÓN

Aspira a que la gestión educativa garantice una escuela que eduque con amor, alegría e inclusividad, comprometiendo los valores de sana convivencia, que los niños y niñas sean democráticos, activos, creativos, reflexivos, autónomos, solidarios, responsables y honestos, defensores del medio ambiente, conocedores de sus tradiciones y valores, con expectativas de vida y un amplio sentido de respeto y amor por sí mismo, su prójimo y su entorno.

Con una fuerte formación en habilidades sociales, artística, cultural, creativa, valórica y ética, que permita a nuestros alumnos y alumnas desarrollarse como personas integra frente a sociedad y les permitan continuar estudios.

MISION

Tiene como misión formar y potenciar a los alumnos y alumnas entregando una formación, con sello integrador, artístico y deportivo, formando niños alegres, creativos, autónomos con habilidades, competencias, actitudes y valores asociados para la vida.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo caracterizado anteriormente, surge la idea problemática, luego de recibir los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la prueba SEPA, los cuales son más bajos que el promedio esperado. ¿Influirá en el resultado que el docente deba crear instrumentos diferentes para cada nivel dentro de su aula? ¿El espacio le da posibilidad de monitorear aprendizajes de todos sus estudiantes? ¿Cómo plantea los objetivos de aprendizaje en cada nivel? ¿Cómo hace monitoreo de ellos? ¿Qué tipo de decisiones pedagógicas toma el docente con la información de las evidencias? ¿Tiene claridad de cómo serán evaluados los estudiantes en el área de comprensión lectora?

En Chile es el decreto 67 el que enmarca la evaluación para el aprendizaje. Este señala lo siguiente:

“El proceso de evaluación, como parte intrínseca de la enseñanza, podrá usarse formativa o sumativamente. Tendrá un uso formativo en la medida que se integra a la enseñanza

para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, es decir, cuando la evidencia del desempeño de éstos se obtiene, interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Decreto 67, 20 de febrero de 2018, Normas Mínimas de Evaluación, Calificación y Promoción)”

Principios que sustentan el decreto de evaluación 67/2018 y que se relacionan con mi problema:

1. Tanto el docente como los estudiantes deben tener claridad, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.
2. Dado que el propósito principal de la evaluación es fortalecer la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, se entenderá la retroalimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo.
3. Los procesos y situaciones de evaluación deben propender a que los estudiantes se motiven a seguir aprendiendo.
4. No toda evaluación debe conducir a una calificación.
5. Se debe calificar solamente aquello que los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender.
6. Se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes.
7. Se debe procurar que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación.
8. Las planificaciones y las oportunidades de aprendizaje que estas contemplan deben considerar espacios para evaluar formativamente aquellos aprendizajes que se busca desarrollar, dando mayor cabida a la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo contribuir a mejorar los resultados en comprensión lectora de los estudiantes de un aula multigrado de la región de Los Lagos haciendo uso de la evaluación formativa durante el segundo semestre del año 2022?

III.- DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

Para mi investigación, he elegido, la investigación mixta, es decir, usaré datos tanto cuantitativos como cualitativos, ya que, desde esta concepción se acepta que existen múltiples formas para interpretar la realidad educativa, a través de las percepciones de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posee un diseño muestral que se hace de manera teórica e intencional, que en mi caso será una escuela rural multigrado de la comuna de Frutillar, Llanquihue durante el segundo semestre del año 2022. En este tipo de investigación el análisis es inductivo; la información emerge del dato generando teorías sustantivas. La metodología será cualitativa, ya que me apoyaré en datos también cualitativos para el análisis de información.

Este enfoque tiene múltiples formas de producir información. Para mi investigación he elegido la observación participante, la entrevista cualitativa individual e información documental tales como: libros de clase, planificaciones escritas, registros escritos diversos, archivos y no escrito: videos. He elegido estas técnicas, primero porque son las más usadas en este enfoque y segundo porque me permitirá cumplir con mis objetivos específicos.

Para mi diagnóstico, elegí a una profesora de aula multigrado, que trabaja con las planificaciones multigrados realizadas por el ministerio de educación en el área de lenguaje y lleva más de 14 años trabajando en este sistema. La he elegido, ya que, al hacer uso de estas planificaciones, me ayudará a evaluar si existe alguna relación entre el uso de estas planificaciones, las clases que realiza la docente y los resultados de la prueba SEPA de lenguaje; como también señalar la buena disposición de la docente y la necesidad planteada por la misma docente de integrar nuevas metodologías de monitoreo al proceso de

aprendizaje de sus estudiantes. Me gustaría señalar que para el propósito de esta investigación-acción y su duración se me ha orientado a trabajar con una sola docente, sin embargo, actualmente trabajo en un servicio local de educación con cuarenta y siete escuelas rurales, por lo que la recogida de información también recoge de manera implícita la experiencia de todos esos docentes.

3.1 OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO:

3.1.1 Objetivo General:

Diagnosticar bajo qué enfoque la docente planifica, implementa y evalúa el proceso de enseñanza de la comprensión lectora dentro de un aula multigrado.

3.1.2 Objetivos Específicos:

1: Identificar cómo se planifica los aprendizajes de la comprensión lectora, el tipo de evaluación e instrumentos usados por el docente para cada grado escolar en la asignatura de lenguaje.

2: Comprender cómo diferentes tipos e instrumentos de evaluación auténtica puede usar el docente para mejorar la comprensión lectora en cada grado escolar.

3: Identificar el enfoque bajo el cual la docente enfrenta la enseñanza de la comprensión lectora.

3.2 METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DEL DIAGNÓSTICO

Para el diagnóstico, lo primero que utilicé fueron los resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a la escuela en estudio. También se realizó una encuesta inicial a cuarenta y nueve docentes rurales.

Se realizó una observación participante de una de las clases de lenguaje; se aplicó una entrevista semi-estructura a la docente y finalmente se hizo una revisión documental de las planificaciones utilizadas por la docente, como también de algunas de las evaluaciones realizadas por ella. 3.2.1 Encuesta:

Puede decirse que la encuesta constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular.3.2.2 La entrevista Semiestructurada:

La entrevista un instrumento de recolección de información, de gran provecho en la investigación cualitativa; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (Canales; 2006).

Díaz – Bravo et al.,(2013) sostienen que la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles.

La entrevista tuvo como foco el monitoreo de aprendizajes por parte de la docente, como también, la visión estratégica de aula multigrado de la misma.

3.2.3 Observación Participante

Probablemente la técnica más popular en la metodología cualitativa sea la observación. Ahora bien, cuando se investiga mediante la observación directa significa que el investigador observa los hechos tal como ocurren. Además, los hechos son observados en escenarios o situaciones “naturales”, en el sentido de que no han sido sometidos a ninguna clase de manipulación por parte del investigador. La observación participante es un ingrediente fundamental de la metodología cualitativa y designa la investigación que implica la interacción social entre el investigador y quienes forman parte del escenario natural que se va a observar.

3.2.4 Revisión documental

La revisión de actas de reuniones de una escuela o jardín infantil, la recolección de información contenida en los libros de clases, la obtención de datos a partir de las planificaciones escritas de las clases, etc., constituyen una valiosa fuente de información que puede resultar iluminadora de los fenómenos que se investigan.

3.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.

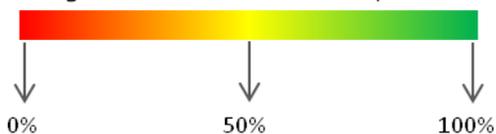
El diagnóstico de la investigación fue desarrollado a través del análisis de la encuesta, la entrevista, el análisis de la pauta de observación docente y del análisis de la revisión documental.

Para partir quisiera mostrar los resultados aplicados a los estudiantes que tiene como fuente la Prueba SEPA del año 2022:

Lenguaje						
exp	imp	sgl	sce	crl	Porcentaje Lenguaje	Puntaje Lenguaje
25 %	33 %	20 %	25 %	25 %	27 %	457
0 %	0 %	20 %	0 %	0 %	3 %	382
50 %	56 %	80 %	100 %	75 %	67 %	551
38 %	33 %	40 %	0 %	25 %	30 %	465
A	A	A	A	A	A	A
38 %	33 %	20 %	25 %	25 %	30 %	465
38 %	44 %	20 %	100 %	25 %	43 %	496
13 %	56 %	40 %	25 %	25 %	33 %	473
0 %	11 %	0 %	0 %	0 %	3 %	382
A	A	A	A	A	A	A
13 %	56 %	20 %	0 %	25 %	27 %	457
24 %	36 %	29 %	31 %	25 %	29 %	459

- A: Alumno ausente: no se presentó a rendir la prueba.
- B: Alumno blanco: estuvo presente pero no registra ninguna respuesta en la prueba.
- N: Alumno nulo: estuvo presente y contestó, pero por su patrón de respuestas se infiere que contestó azarosamente o de manera ilegible.

Significado de colores en reporte



Nomenclatura Lenguaje

- exp: Información explícita
- imp: Información implícita
- sgl: Sentido global
- sce: Situación comunicativa y elementos estructurales
- crl: Conocimiento y recursos del lenguaje

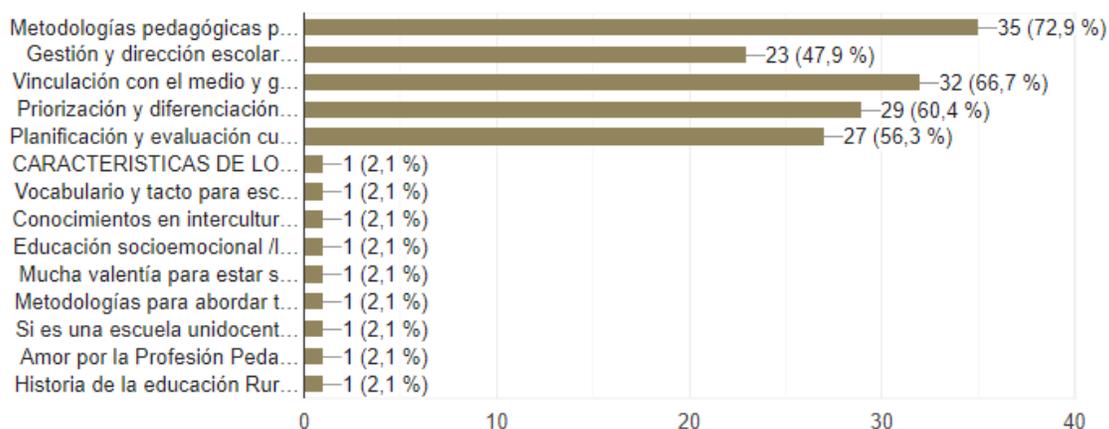
Esta es una muestra de los estudiantes de 3° y 4° del año 2022. Si analizamos los datos vemos que hay un bajo porcentaje de apropiación en las cinco áreas que mide la prueba. Estos resultados son los que motivaron mi pregunta de investigación. Hay que tener en cuenta que esta es la primera prueba a la que se ven enfrentados los estudiantes, después de dos años de pandemia y donde sabemos que muchos de los estudiantes rurales, no pudieron acceder a educación formal por falta de conectividad.

Apliqué una encuesta a los docentes del servicio local. Una de sus preguntas, estaba dirigida a los conocimientos necesarios que debe tener un docente que quiere iniciar su trabajo en una escuela rural.

Como podemos apreciar en los resultados la planificación y evaluación curricular tiene un alto porcentaje de adhesión, en este caso 27% de las respuestas. Lo que confirma lo señalado inicialmente sobre la dificultad a la que se enfrentan los docentes al ingresar a un aula multigrado, ya que no existe preparación para ello.

2. Educación rural

2.1. Cuando un docente se enfrenta por primera vez a una escuela rural, ¿cuáles son los conocimientos necesarios que debería tener? Puede marcar más de una alternativa



La entrevista (Anexo 1), la pauta de observación (anexo 2) y la revisión documental (anexo 3) tuvo como foco o código el monitoreo que hace la docente al aprendizaje. Estos se describen en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo monitorea el éxito del objetivo de clases? ¿Cuáles estrategias de monitoreo utiliza?
- ¿Qué evidencias permiten reconocer que las actividades logran el aprendizaje?
- ¿Qué porcentaje de estudiantes logra el objetivo? ¿Cómo se verifica?
- ¿Cómo utiliza los datos obtenidos?, (Retroalimenta a sus estudiantes, identifica los errores frecuentes, planifica la reenseñanza)

Pauta de observación

Para la observación de clases, se utilizó una pauta con 14 indicadores. Esta tiene como base el Marco para la buena enseñanza y el foco en el monitoreo de aprendizajes. Se observó una clase de lenguaje multigrado.

La clase observada tenía como objetivo crear una anécdota. No se logra observar que el docente haga entrega de indicadores de logro por nivel y que estos se evalúan al finalizar la clase. La clase ocupó muchos minutos en la revisión de vocabulario, extraído de la lectura de una anécdota inicial. Los estudiantes buscaron el diccionario palabras elegidas por la docente y luego hicieron oraciones con eso. El monitoreo de la docente estaba apuntando a que hicieran la tarea encomendada, más que a la retroalimentación individual de la escritura misma de la anécdota. En este caso, no se observó ni autoevaluación ni coevaluación por parte de los estudiantes, como fue señalado en la entrevista.

Revisión documental

Las planificaciones y pautas de evaluación dan cuenta de lo señalado por la docente en la entrevista, donde ella señala que dentro del aula hace tres grupos de trabajo: 1° y 2°; 3° y 4°; 5° y 6°. Hacer esos grupos le permite monitorear tres grandes objetivos de aprendizaje, y así se observa en la planificación.

Por otra parte, la pauta de evaluación es general y no se observan indicadores por nivel o grupos.

CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

Se concluye que en la escuela rural observada se enseña bajo el enfoque tradicional, entendiéndose que el aprendizaje de la comprensión lectora sucederá si el docente es quien transmite los saberes necesarios a sus estudiantes.

Se observó que, a pesar, de poseer una planificación diversificada y adaptada al aula multigrado, las clases se llevan a cabo como si se tuviera seis niveles distintos dentro de la sala de clases, atendiéndolos como tal, modelo que se sustenta en la encuesta de que no existe formación para aula multigrado inicial.

También se pudo advertir que no integran instrumentos de monitoreo ni estrategias de evaluación auténtica que le permitan evidenciar el aprendizaje de sus estudiantes y con ello guiar una retroalimentación más efectiva.

Dado estos hallazgos se proyecta realizar una intervención a nivel formativo y de acompañamiento al aula para poder contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el área de la comprensión lectora.

IV. MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora

Según los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE¹) de la UNESCO, que se aplica en 15 países desde el año 2010 y cuyo propósito principal es **evaluar la calidad de la educación** en los países de América Latina y el Caribe y, junto con ello, **identificar factores asociados a los logros de aprendizaje en Lenguaje y Matemática**. De este modo, TERCE no solamente busca entregar un diagnóstico acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la región, sino también aportar información que contribuya a la identificación de factores asociados a dichos logros, para que, a partir de ese conocimiento, se contribuya en la formulación de políticas públicas.

En el TERCE participaron **15 países** más el estado mexicano de Nuevo León. En total, se evaluaron 195.752 estudiantes distribuidos en 3.065 escuelas.

Resumidamente, los resultados de ese estudio para la asignatura de **Lenguaje** señalan que el dominio de comprensión intratextual tiene un mayor porcentaje de estudiantes de la región que responden correctamente las preguntas asociadas, mientras que **el dominio metalingüístico y teórico muestra una menor proporción de estudiantes que responden correctamente**.

La comprensión literal aparece con un mayor porcentaje de estudiantes que contesta correctamente las preguntas asociadas.

De los resultados obtenidos para cada nivel de desempeño es posible observar que los estudiantes de la región **presentan mayores debilidades en la comprensión inferencial y crítica a la hora de enfrentarse a un texto. Aquellas preguntas que requieren conexiones de**

¹ <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/what-is-terce/>

información de distintas partes de un texto o de una reflexión frente a la estructura y propósito del mismo, son logradas solamente en los niveles de desempeño iniciales.

En base a lo anterior, se espera un desarrollo que enfatice las múltiples y variadas funciones que este proceso lingüístico pone en juego, en especial, aquellas que **se relacionan con la comunicación, la reflexión y el pensamiento crítico**. La falta de dominio del lenguaje constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural, e impide acceder a múltiples fuentes de información y de conocimiento; he ahí la relevancia que adquiere la formación de lectores reflexivos y críticos en la actualidad.

Los resultados obtenidos por TERCE, permiten orientar el trabajo de la competencia lectora. Proponen ayudar a los estudiantes a que se enfoquen en las ideas esenciales, a establecer las conexiones entre estas ideas y a desarrollar la capacidad de explicitar lo que se ha aprendido. Sugieren utilizar y promover habilidades de pensamiento crítico: combinar ideas para sintetizar, evaluar, generalizar, comparar, solucionar problemas, construir nuevos conocimientos, contrastar el contenido leído con el punto de vista personal. Proponen a los docentes que inciten a sus estudiantes a apoyar la expresión de pensamiento con la evidencia que entrega el texto.

Como la comprensión lectora es un trabajo global y contextualizado, no parcelado, más que actividades remediales frente a los dominios que se observan más débiles, lo que **sugiere el estudio es una metodología para el desarrollo de la comprensión lectora, que busque un lector autorregulado y que experimente diversas estrategias, para que posteriormente utilice las que le resulten más eficaces.**

Esta metodología debiese considerar la línea de **enfoque sociocultural** que concibe a la lectura y a la escritura como facultades humanas y que se hace cargo de “los usos que adoptan la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes: la forma particular de usar –y de procesar- la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana” (Cassany, s.f.). **Este enfoque concibe la alfabetización como la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada:**

para aprender a leer y escribir es necesario estar inmerso en prácticas letradas, participar en situaciones donde efectivamente se lleven a cabo estos procesos. La comprensión y la producción de textos adquieren su verdadero sentido en la intención y finalidad que le otorgan los individuos al uso de la lengua en diferentes contextos.

Por otra parte, **se debe considerar la lectura como una competencia** y concebirla más que como un instrumento, **como una manera de pensar.** Solé (2011) afirma que “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50) y que se debe aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo. Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etc. Esta supone “un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (Solé, 2011, p. 59).

Según Solé (2011), para adquirir la competencia lectora existen diversas estrategias que el lector va incorporando a medida que va haciéndose experto. Cuando se logra comprender un texto, se está haciendo uso de esas competencias y, al usarlas, el lector las va integrando. El lector que aprende establece un propósito claro para la lectura y planifica las estrategias para lograrlo. Es un lector capaz de dialogar con el texto, de hacerlo significativo para él, de pensar acerca de lo que este le entrega. Se trata de un lector crítico y autorregulado (que es el tipo de estudiante que se busca desde el enfoque sociocultural) y se contrapone con el lector que realiza una lectura reproductiva, que busca la información del texto, que lee para saber lo que el texto dice y no va más allá. Un lector crítico aprende y tiene la capacidad

de aprender a lo largo de toda su vida. Es tal el alcance de la competencia lectora en la vida de un ser humano que se podría llegar a afirmar que quien lee se mantiene lúcido mentalmente, activo, joven, porque aprende constantemente; además, quién lee participa del aquí y ahora.

En conclusión, hoy en día el lenguaje **deja de ser considerado solamente como una materia de estudio, por lo que se enfatiza su uso funcional en situaciones comunicativas auténticas y con variados propósitos, se centra su concepción de aprendizaje en un proceso de construcción de significados continuo, que se inicia en la cuna y se extiende a lo largo de la vida.** Por otra parte, el aprendizaje de la lectoescritura se vincula al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas para todas las áreas del currículum y se destaca por su relación tanto con el desarrollo del pensamiento cognitivo como matemático; como dice Schoenfeld (1996) existen fuertes correlaciones entre el desempeño competente en matemática y el desempeño competente en lectoescritura. Así como no se puede aprender a leer sin aprender a decodificar las palabras, no se puede aprender matemática sin decodificar su lenguaje propio, ni se puede resolver un problema sin comprender su enunciado.

Situándose en este paradigma del lenguaje y recogiendo las sugerencias establecidas por el estudio TERCE, expondremos los principios que darán sustentabilidad teórica a nuestra propuesta de innovación:

1. El concepto alfabetización adquiere desde un enfoque sociocultural la denominación de literacidad o cultura escrita, concepto que concibe al lenguaje como esencialmente social y que reside en la acción interpersonal (Barton, Hamilton, 2004). La literacidad reconoce **el proceso de la lectoescritura como una práctica social**, lo que implica además de trabajar la lectura y escritura como procesos lingüísticos y psicológicos, como prácticas socioculturales. La cultura escrita (entendida como escritura y oralidad) debe darse en un entorno cultural y social contextualizado. En esta concepción, los docentes tienen un importante papel, ya que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios

letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos.

2. El lector que se espera en la actualidad es aquel que participa de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual. Por consiguiente, desde un enfoque socio cultural, las prácticas pedagógicas sobre la comprensión lectora deben ir en búsqueda de un **lector autorregulado y autónomo**, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura. La autorregulación implica la **metacognición**, concepto proveniente de un enfoque cognitivo, que se entiende como el conocimiento que el estudiante tiene sobre su propio aprendizaje y el control que ejerce sobre este (Mateos, 2001); es el “aprender a aprender”, el tomar conciencia del propio aprendizaje y ser capaz de decidir sobre cómo lograrlo, utilizando diversas estrategias.

3. En la actualización realizada por los países se aprecia una tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa. El docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje, para lo cual diseña estrategias y procesos didácticos que buscan la construcción de conocimiento de acuerdo con los momentos de desarrollo cognitivo y según su entorno sociocultural. De esta forma, se prioriza el uso del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas, predomina la enseñanza de textos completos, superando el uso de oraciones aisladas, se coloca el énfasis en los procesos de comprensión textual y hay una tendencia a considerar las etapas de desarrollo, dando más protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje.

4. La lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles es posible aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. **Se espera que la lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales**, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas. La alfabetización de los niños y niñas, entonces, debe apuntar a capacitarlos para desenvolverse eficazmente en el mundo fuertemente letrado del siglo XXI, atendiendo, además, la naturaleza extremadamente dinámica que manifiesta la textualidad actual. En la vida cotidiana, los estudiantes son lectores de distintos tipos de textos, en distintos formatos y soportes.

5. De acuerdo con los enfoques antes mencionados, la evaluación se aborda a partir de sus posibilidades educativas y proveedoras de información que entrega tanto para el maestro como para el estudiante, con el fin de modificar el proceso educativo, detectar las dificultades y corregir los errores. Para que la información recogida resulte relevante al proceso de enseñanza y aprendizaje, será fundamental que se tenga claro qué, cuándo y cómo se evaluará (Cassany, Luna y Sanz, 2008). En el caso del qué, la evaluación de la comprensión lectora se basa en las habilidades que permiten la construcción de significado y una reflexión crítica del texto. Estas competencias, según Cassany, Luna y Sanz (2008), pueden organizarse en cinco puntos básicos: sobre el uso del texto escrito, sobre el proceso lector, sobre la percepción del texto, sobre el grado de comprensión del texto y sobre el autocontrol del proceso lector.

La evaluación auténtica

“La evaluación consiste "en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tornar diversos tipos de decisiones" (Ahumada, 2003). En un sentido más específico el enfoque alternativo denominado "evaluación auténtica" intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal”.

Como lo señala Condemarín y Medina (2000) "la evaluación auténtica se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados"

Condiciones y supuestos de una evaluación auténtica

1. Conocimientos previos
2. Ritmos de aprendizaje
3. Motivación intrínseca
4. Pensamiento divergente

Cuadro Comparativo entre evaluación tradicional y auténtica

	Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
Función principal	Certificar o calificar aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Inherente o consustancial al proceso de aprender
Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
Tipo de procedimiento	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos o técnicas
Momento en que se realiza	Al finalizar un tema o una unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al alumno (heteroevaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
Análisis de los errores	Sancionar el error	Reconocer el error y estimular su superación
Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad

Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento	de	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos
---------------------------	----------------------------------	----	---

V.- DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Para el problema identificado en la etapa de diagnóstico, se planificó e implementó una intervención que tenía tres componentes: 1. Formación docente en torno al paradigma sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora. 2) Entrega de recursos para abordar la evaluación de proceso en un curso multinivel. 3) Acompañamiento y retroalimentación docente.

5.1 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN:

5.1.1 Objetivo General:

- Implementar un set de evaluaciones centradas en la evaluación auténtica para la mejora de la comprensión lectora en cada grado escolar.

5.1.2 Objetivo Específico:

- Capacitar a los docentes de escuela rural en la toma de decisiones informadas haciendo uso de datos; tipos de evaluaciones auténticas y reflexión sobre el aprendizaje de la comprensión lectora.
- Entregar recursos y actividades prácticas para ser implementados en la sala de clases multigrado que respondan al enfoque sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora y a la evaluación auténtica.
- Acompañar y retroalimentar a la docente en la implementación de los recursos y actividades y en los procesos de retroalimentación en los aprendizajes de los estudiantes.

- Evaluar la formación y acompañamiento desde la mirada de los docentes unidocentes multigrados.

5.2 POBLACIÓN BENEFICIADA:

Docentes de escuelas unidocentes rurales de la comuna de Frutillar con un total de 47. Sin embargo, para este estudio dado el tiempo de intervención, se usaron datos de 1 docente de escuela rural.

5.3 DESCRIPCIÓN DE INTERVENCIÓN:

Para poder operacionalizar los procesos que conlleva la implementación de la innovación es que se planifica el desarrollo de 3 grandes fases de trabajo:

Tabla 2: Actividades de la Intervención.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDADES	TIEMPO	RESPONSABLE
Formar a los docentes de escuelas rurales en toma de decisiones informadas haciendo uso de datos; tipos de evaluaciones auténticas y reflexión sobre el aprendizaje de la comprensión lectora.	Todos los meses durante el encuentro de Microcentros se realizará un taller.	1 hora mensual. 5 horas de agosto a diciembre.	Acompañante en terreno (asesor externo a las escuelas)
Entregar recursos y actividades prácticas para ser implementados en la sala de clases multigrado que respondan al enfoque sociocultural de la	Entrega de pack de recursos para implementar por los docentes.	1 vez en cada taller.	Acompañante en terreno (asesor externo a las escuelas)

enseñanza de la comprensión lectora y a la evaluación auténtica.			
Acompañar y retroalimentar a la docente en la implementación de los recursos y actividades y en los procesos de retroalimentación en los aprendizajes de los estudiantes.	Ingresar al aula para observar y luego acompañar los procesos de implementación dentro de la sala de clases.	3 veces al semestre.	Acompañante en terreno (asesor externo a las escuelas)
Evaluar la formación y acompañamiento desde la mirada de los docentes unidocentes multigrados.	Se realizará un focus group y una encuesta a todos los docentes; una entrevista a la docente intervenida.	1 vez al semestre	Acompañante en terreno (asesor externo a las escuelas)

5.4 FACTIBILIDAD:

Como docente de formación yo trabajo en un proyecto que acompaña a docentes rurales. Bajo este contexto es que tenemos un convenio de trabajo con el servicio local de educación de la comuna en la cual estoy realizando esta intervención. Como pudimos observar en el diagnóstico hay un bajo nivel de resultados por parte de los estudiantes en la prueba aplicada de lenguaje, y en la observación de clases del primer semestre, hemos podido advertir que las prácticas docentes en general dentro de la ruralidad, están ancladas a un paradigma conductista del aprendizaje, por lo que no se observan interacciones significativas entre los estudiantes, entre los estudiantes y los docentes y entre los

estudiantes y el contenido. Al tener el convenio con el servicio local, tenemos la oportunidad de intervenir en los llamados microcentros, que como he explicado anteriormente, son encuentros mensuales entre docentes unidocentes de escuelas rurales, donde se reúnen para compartir buenas prácticas. Es aquí donde nos han dado una hora de su trabajo para que podamos hacer formación. Por lo tanto, están dispuestos y abiertos a formarse, a recibir nuevo material y a implementarlo en sus aulas.

El obstáculo que tenemos es que, dado que son escuelas rurales la lejanía de cada una de ellas, encarece las posibles visitas a terreno, por lo que la frecuencia no puede ser llevada a cabo con la regularidad que nos gustaría.

VI: IMPLEMENTACIÓN DE INTERVENCIÓN:

Como señalé en el marco teórico, los resultados obtenidos para cada nivel de desempeño de la prueba TERCE en los estudiantes de la región presentan mayores debilidades en la comprensión **inferencial y crítica a la hora de enfrentarse a un texto**. Es decir, en aquellas preguntas que requieren conexiones de información de distintas partes de un texto o de una reflexión frente a la estructura y propósito del mismo, son logradas solamente en los niveles de desempeño iniciales.

En base a lo anterior, para poder aportar al objetivo general, se espera un desarrollo de clases, que enfatice las múltiples y variadas funciones que este proceso lingüístico pone en juego, en especial, aquellas que se relacionan con **la comunicación, la reflexión y el pensamiento crítico**.

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos propuestos como lo es dar formación a los docentes de escuelas rurales y entrega de recursos pedagógicos asociados a la temática respectivamente bajo el enfoque sociocultural; se realizaron los siguientes talleres, cada uno con la entrega del pack asociado el recurso a implementar:

N° Taller	Descripción de lo realizado en el taller
Taller 1	Tertulias dialógicas literarias. Qué son y cómo evaluarlas. Es un encuentro de personas para dialogar que promueve la construcción colectiva de significado, además de la aproximación a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo.
Taller 2	Making Meaning o Hacer Significado: es una rutina de pensamiento para construir significado colectivo de palabras, ideas, conceptos o eventos.
Taller 3	Protocolo del foco reflexión: Con este protocolo se asegura que todas las voces son escuchadas antes de la discusión entre todos de un tema. Los estudiantes aprenden a presentar sus ideas y compartir sus perspectivas con confianza en sí mismo.
Taller 4	Evaluación Formativa: Uso de Datos y toma de decisiones pedagógicas. Se hace entrega de la práctica: Discurso guiado. Estrategia en la que el profesor guía a los estudiantes para que discutan e identifiquen errores, alternativas de solución y la respuesta esperada. Para eso compara un trabajo ejemplar y uno de desempeño medio o bajo que muestre errores comunes.
Taller 5	Evaluación Formativa: Uso de Datos y toma de decisiones pedagógicas. Se hace entrega de la práctica: Yo antes pensaba – ahora pienso. Esta rutina ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento acerca de un tópico o tema y explorar cómo y por qué el pensamiento ha cambiado. Esta rutina puede ser útil para consolidar nuevo aprendizaje, a medida que los estudiantes identifican sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias.

Para el tercer objetivo que es acompañar en el aula la implementación de las prácticas y recursos asociados se realizaron 3 acompañamientos al semestre:

Acompañamiento y retroalimentación 1	En esta visita se modeló una tertulia dialógica y se utilizó su pauta de cotejo para evaluarla.
Acompañamiento y retroalimentación 2	En esta visita la docente hace uso de la practica yo antes pensaba, ahora pienso como instrumento de monitoreo e implementa la práctica hacer significado.
Acompañamiento y retroalimentación 3	En esta visita la docente hace uso de la estrategia: discurso guiado analizando una prueba realizada sobre comprensión lectora.

6.1 Métodos de Evaluación y Verificación

OBJETIVO	ACTIVIDADES	METAS	MEDIO DE VERIFICACIÓN
Formar a los docentes de escuelas rurales en toma de decisiones informadas haciendo uso de datos; tipos de evaluaciones auténticas y reflexión sobre el aprendizaje de la comprensión lectora.	Talleres de formación	100% de asistencia	Lista de asistencia
Entregar recursos y actividades prácticas para ser implementados en la sala de clases multigrado que respondan al enfoque sociocultural de la enseñanza de la comprensión lectora y a la evaluación auténtica.	Entrega de bitácoras con actividades y recursos	100% recibe bitácora	Bitácora firmada
Acompañar y retroalimentar a la docente en la implementación de los recursos y actividades y en los procesos de retroalimentación en los aprendizajes de los estudiantes.	Visita a la escuela	100% de acompañamiento	Acta de visita
Evaluar la formación y acompañamiento desde la mirada	Entrevista	90% precepción positiva	Entrevista realizada.

de los docentes unidocentes multigrados.			
--	--	--	--

6.2 Metodología e instrumentos de evaluación

Como mencioné anteriormente, para la evaluación de implementación de la intervención se utilizó una estrategia cualitativa, la entrevista.

La docente señaló, en cuanto a las instancias de formación pedagógica, tener una percepción positiva para todas las dimensiones evaluadas. Está muy de acuerdo con que los contenidos entregados fueron relevantes y de utilidad; la metodología fue adecuada, la frecuencia de los talleres también y considera que es un espacio valioso dentro del microcentro.

En cuanto al acompañamiento en aula, señala que le permitió reflexionar e integrar nuevas prácticas pedagógicas. Señala valorar la metodología de retroalimentación; considera que seguimiento fue adecuado y que el acompañamiento presencial es la modalidad que más le acomoda.

“Me gustaría que me acompañaran en aula (...) que nos siguieran dando tips, que fueran como observadores (...) más acompañamiento en el aula, que a veces nos cuesta como docentes abrir el aula (...) sería bueno que nos puedan acompañar más y que sea para todos los docentes.”

Cuando se le pregunta por el cambio de paradigma y de la importancia de educar para el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, la docente señala:

“La verdad es que primera vez que estoy escuchando esta frase, nosotros siempre trabajamos habilidades de acuerdo a las estrategias que implementamos en nuestros establecimientos, estrategias, de aprendizaje, de cómo llevar... eee... que los niños puedan

comprender de manera más equitativa, que sea más inclusiva... toda esa temática que está en boga hoy día ya? Y que obviamente, nosotros la llevamos a práctica a diario en nuestro establecimiento... ee.. lamentablemente, no tenemos quizás esa.. plasmando en un libro todo lo que realizamos, desde comenzar en la mañana hasta el término, con el trabajo administrativo, pero también pedagógico.”

Sin embargo, cuando se le pregunta por estrategias la docente señala:

“En el aula uno busca diversas estrategias para potenciar estas habilidades, a mí me gusta mucho trabajar el trabajo grupal, ya? que los alumnos puedan ser ellos los que encuentren los mismos errores, la coevaluación, la autoevaluación, que son ... ayudan mucho a que los niños puedan potenciar esas habilidades de... de...tener la parte emocional, puedan fortalecer de una u otra manera (...) en mi caso, que somos unidocentes, estamos trabajando con los niños de las 8 de la mañana a las 4 de la tarde, luego después tenemos que trabajar todo lo administrativo todo lo pedagógico, todo lo que solicita el Ministerio (...) es un trabajo que de verdad... eee.. el Ministerio no conoce la realidad de estos establecimientos (...) a veces el personal, el trabajo que nos sobrecargan es demasiado, yo trabajo a veces hasta las ocho de la tarde (...).”

En esta intervención se pudo cumplir con las metas alcanzadas y proyectadas, es decir, la docente participante, asistió regularmente a los 5 microcentros donde fueron dado los talleres; recibió el material de trabajo y las tres visitas de acompañamiento al aula al semestre.

VII. CONCLUSIONES

La falta de comprensión lectora es uno de los problemas que genera más atención en los establecimientos de Chile y por supuesto en los centros de gobernanza de la educación pública.

Las pruebas de Diagnóstico Integral de Aprendizaje aplicadas a comienzos de 2021 reportan que entre 6º básico y IVº medio no se alcanzó un promedio de 60% de logro en lectura. Para la medición del 2022, reveló que sólo el 55% de las/os estudiantes de 4º básico logran alcanzar los objetivos de aprendizaje del nivel 1 de la priorización curricular en lectura en cada nivel y el 15% no logra alcanzarlo. Este escenario, de bajo nivel lector de las/os estudiantes, además de generar inseguridades y desmotivación, dificulta su aprendizaje en todas las demás asignaturas.

Frente a este problemático escenario, nunca son suficientes la búsqueda de enfrentar esta problemática y desde esta investigación – acción he podido advertir que los docentes no han podido transitar del modelo tradicional de la enseñanza de la lectura a la socio cultural, que tal como se expuso en el marco teórico, sería el modelo más adecuado para los desafíos del siglo XXI, pues este enfoque concibe la alfabetización como la “participación activa en las prácticas de una comunidad letrada: para aprender a leer y escribir es necesario estar inmerso en prácticas letradas, participar en situaciones donde efectivamente se lleven a cabo estos procesos. La comprensión y la producción de textos adquieren su verdadero sentido en la intención y finalidad que le otorgan los individuos al uso de la lengua en diferentes contextos”; es por esto que en la intervención se le dio a la docente estrategias para abordar la lectura de una manera más participativa, donde el estudiante hace uso de la palabra, interpreta el texto en función de su propia historia y contexto y completa el significado del mismo en la interacción con los otros. Sin embargo, puedo señalar que las aulas multigrado están lejanas a tener esta visión dentro de sus salas de clases, ya que cada docente, hace lo puede y no ha recibido formación en estrategias multigrado, por lo que

observa su sala de clases como cursos diferentes, y sigue enseñando la lectura como a ellos les fue enseñado.

Esta misma concepción tradicional de la enseñanza, hace que la evaluación sea mirada como un término y no como un proceso de aprendizaje que insuma a la toma de decisiones. Si bien los docentes, son capaces de utilizar la evaluación auténtica cuando es acompañada por el asesor, una vez solos, sienten mucha inseguridad de implementarlas y tienden a usar estrategias conocidas; por lo que podemos relevar la importancia del acompañamiento a los docentes de contexto rural, ya que llevan muy en solitario su labor y valoran mucho que alguien les ayude a reflexionar sobre su práctica y les insumen nuevas estrategias.

La limitación de la intervención, y por ende, obstaculizar de la innovación, viene dada por el contexto en el cual están insertas las escuelas rurales, ya que la lejanía y falta de conexión encarece todo proceso de acompañamiento a los docentes y limita la frecuencia con la que pueden ser acompañados.

La proyección a investigar es cómo este proceso vivido, impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la comprensión lectora, ya que, dado el poco tiempo de intervención, no hace posible que podamos hacer una correlación directa entre la intervención y los resultados.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/what-is-terce/>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., Amor, M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Disponible en: <https://goo.gl/woPZmx>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión; aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, año 25 (2).
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2008): *Enseñar lengua*. Barcelona: Edición GRAÓ.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago: División de Educación General Ministerio de Educación, República de Chile.
- Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp 43-61. Monográfico Coordinado por L. Zayas. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2013). *Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

IX. ANEXOS

Se anexa link a carpeta de registro: <https://drive.google.com/drive/folders/18FshN8-Of-vfE4Ez22gmKK1X-NXI-Pwf?usp=sharing>

Transcripción de la entrevista (Anexo 1)

En el caso de la entrevista, también hubo foco en la formación multigrado. A continuación, se describe en torno a esto:

¿Cuándo usted entra a la educación rural, recibió formación multigrado?

“No, para nada. Yo creo que no existe la universidad que enseñe a los docentes a como trabajar en aulas multigrados. Eso uno lo va aprendiendo día a día, buscando estrategias, inventando, creando, pero a verdad es que nadie te lo enseña, entonces tampoco sabemos si lo que hacemos está bien o no” Uno trabaja no más, porque le gusta lo que uno hace.

¿Cuáles son las dificultades de un aula multigrado?

Primero la diversidad de edad con lo que uno se encuentra porque hay niños de 6 a 12 años. Niños diversos, hiperactivos, tranquilos, con dificultades de aprendizaje. De qué manera trabajar todos a la vez. Esta es la principal dificultad.

¿Cómo monitorea el éxito del objetivo de clases? ¿Cuáles estrategias de monitoreo utiliza?

Yo miro el aula como un solo curso. Siempre parto con una meta socioemocional que evalúo con los estudiantes al terminar la clase de manera oral. Luego, todos estamos en la misma asignatura, es decir, si es lenguaje, todos estamos en ellos. Yo uso la estrategia de “padrinos” donde los estudiantes mayores, le explican a los más pequeños.

Cada estudiante se autoevalúa con pautas y también yo uso mucho rubricas de evaluación general a presentaciones hechas por los niños.

¿Qué evidencias permiten reconocer que las actividades logran el aprendizaje?

Yo hago mucho trabajo en grupos. Hace ciclos 1° y 2° ; 3° y 4°; 5° y 6°. Estoy monitoreando de pie cada grupo.

¿Qué porcentaje de estudiantes logra el objetivo? ¿Cómo se verifica?

Personalmente no escribo el objetivo, siempre lo hago oralmente. Lo evalúo igual. Uso videos, guías, cuadernos, se trabaja mucho con arte, con investigación. Al cierre busco una estrategia de evaluación ya sea con dibujos, con preguntas. Me sirve que todos vayan repitiendo la respuesta a la pregunta de cierre. Las evaluaciones las hago por los niveles señalados anteriormente; sin embargo, me ha pasado que estudiantes de 2° pueden hacer una evaluación de 4° y los más grandes, refuerzan lo aprendido explicándole a los más pequeños. Eso me gusta de lo multigrado.

¿Cómo utiliza los datos obtenidos?, (Retroalimenta a sus estudiantes, identifica los errores frecuentes, planifica la re-enseñanza)

Siempre le estoy diciendo a los estudiantes qué deben mejorar. Identifico los errores y los conversamos entre todos.

ANEXO 2

INDICADORES	Sí	No
Comunica los indicadores de logro y estimula a que los estudiantes lo comenten, lo digan con sus palabras y/o planteen una duda sobre ellos.		<input checked="" type="radio"/>
Organiza la clase con una secuencia didáctica que facilite el indicador de logro y los aprendizajes de sus estudiantes.	<input checked="" type="radio"/>	
Activa los conocimientos previos de sus estudiantes y los relaciona con el nuevo aprendizaje.	<input checked="" type="radio"/>	
Entrega instrucciones claras y precisas de la rutina y las actividades de aprendizaje.	<input checked="" type="radio"/>	
Aborda los contenidos de la clase con rigurosidad y de manera comprensible para sus estudiantes a través del uso del lenguaje, conceptos, variadas explicaciones y/o ejemplos.	<input checked="" type="radio"/>	
Monitorea y retroalimenta el proceso de aprendizaje de todos/as sus estudiantes.		<input checked="" type="radio"/>
Propone actividades para el cierre donde evalúe el nivel de aprendizaje de todos/as sus estudiantes en función de los indicadores de logro.		<input checked="" type="radio"/>
Utiliza estrategias para que los estudiantes reflexionen: identifiquen y verbalicen sus propios procesos o aprendizajes con un fin metacognitivo.		<input checked="" type="radio"/>
Utiliza prácticas pedagógicas innovadoras acordes al indicador de logro y a enfoques didácticos colaborativos y dialógicos.		<input checked="" type="radio"/>
Permite que los estudiantes utilicen estrategias de aprendizaje acordes a su forma de aprender tales como mapas mentales, organizadores, dibujos, esquemas, etc. (solo dibujos)	<input checked="" type="radio"/>	

Utiliza los recursos (páginas web, guías, textos, etc.) en coherencia con el indicador de logro de la clase.	<input checked="" type="radio"/>	
Logra que todos/as sus estudiantes desarrollen las actividades propuestas y /o resuelvan el desafío inicial de la clase.	<input checked="" type="radio"/>	
Logra que sus estudiantes entiendan el error como una oportunidad para aprender.		<input checked="" type="radio"/>
Se advierte que la mayor parte del tiempo de aprendizaje los estudiantes estuvieron en actitud activa, ya sea conversando, planeando, buscando soluciones y el docente mediaba esas interacciones.		<input checked="" type="radio"/>

ANEXO 3

Actividades transversales de 1° a 6° básico		<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del "superpoder". 2. Plan Lector. Lectura clase 1: Volantin (Sonia Jorquera). 3. Leen o cantan "La Jardinera" y comentan en voz alta su significado. 4. Leen, comentan y desarrollan una actividad a partir de la biografía de Violeta Parra. 5. Actividades y/o ejercicios relacionados con los OA de cada curso. 6. Autoevaluación. 				
Curso	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de inicio a la escritura: repasan y marcan líneas, trazos y formas, relacionados con el significado de la canción. • Dibujan lo que más les gusta hacer, siguiendo el ejemplo de Violeta Parra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenan letras para conformar palabras. • Escriben una auto-biografía, siguiendo un modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan una entrevista, siguiendo un modelo. • Escriben una biografía a partir de la entrevista. 			<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan preguntas de comprensión lectora más complejas a partir de la canción y biografía de Violeta Parra que incluyen más información. • Realizan una entrevista con preguntas más complejas. • Escriben una biografía con la información de la entrevista.
OA	OA 1 OA11 OA 26	OA2 OA8 OA12 OA15	OA1 OA2 OA4 OA6 OA7 OA9 OA14 OA16	OA2 OA3 OA4 OA16	OA2 OA3 OA4 OA7 OA15	OA2 OA3 OA4 OA7 OA15

Actividad
Ve a Clase

Pauta de evaluación integrada proyecto unidad de aprendizaje I

Criterio	Indicadores	Puntaje							Puntaje ideal	Puntaje obtenido
		1	2	3	4	5	6	7		
Elaboración escrita	Realiza las actividades escritas de elaboración del proyecto, demostrando un dominio adecuado de las habilidades cognitivas requeridas de acuerdo con el curso.								7	
Diseño	Elabora el diseño del proyecto, siguiendo las instrucciones de manera adecuada al curso.								7	
Producto	El proyecto final es adecuado al nivel de logro que se espera de acuerdo con los OA del curso.								7	
Presentación oral	Expone el proyecto demostrando un dominio adecuado de la expresión oral.								7	
Actitud positiva	Demuestra una actitud positiva durante todo el proceso de elaboración y presentación del proyecto.								7	
Colaboración	Colabora con sus compañeros manteniendo una actitud de trabajo en equipo positiva durante la elaboración y presentación del proyecto.								7	
Responsabilidad	Demuestra un nivel de responsabilidad y compromiso adecuado al desarrollar y exponer el proyecto.								7	
Total									49	

Activ
Ve = C