

**LA MOTIVACIÓN FRENTE A LECTURA Y SU CONEXIÓN CON EVALUACIONES AUTÉNTICAS EN
EL CURRÍCULUM DE LENGUA Y LITERATURA
DE UN COLEGIO PRIVADO EN SANTIAGO DE CHILE.**

POR: BARBARA LILIANA ROSS ZEBALLOS

Tesis presentada a la Facultad de Educación para optar al Grado de Magister en Innovación
Curricular y Evaluación Educativa.

PROFESOR GUÍA:
Sr. ENRIQUE SOLOGUREN

ABRIL 2023
SANTIAGO

AGRADECIMIENTOS

Mi infinito agradecimiento, en primer lugar, a mi profesor don Enrique Sologuren por su apoyo y guía permanente para hacer que este trabajo lograra concretarse.

En segundo lugar a mi familia, que supo entender lo importante que era para mí este proceso de desarrollo personal y profesional.

Especialmente quiero agradecer a mi hija, Ignacia Leiva Ross, quien fue una inspiración permanente durante todo el proceso y una fuente inagotable de motivación y energía positiva para enfrentar los avatares de una investigación académica desarrollada al final de mi carrera como profesora.

Gracias también a todos los que entendieron lo necesario de seguir haciéndose preguntas y buscando respuestas sobre la Educación.

Tabla de Contenido

I. INTRODUCCIÓN	1
Presentación del problema de investigación	2
2.1 Descripción del contexto	2
2.2 Planteamiento del Problema	3
2.3 Pregunta de Investigación	3
2.4 Objetivos de la Investigación Acción	3
2.4.1. Objetivo General	4
2.4.2 Objetivos Específicos	4
2.5 Justificación del problema	4
III MARCO TEÓRICO	5
3.1 Necesidad de competencias comunicativas siglo XXI	5
3.2 Motivaciones Positivas y Lectura.	8
3.3 Motivación Intrínseca y Extrínseca	9
3.4 Evaluación Auténtica	10
3.5 Tareas de Desempeño	15
IV DIAGNOSTICO DEL PROBLEMA	18
4.1 Objetivos	18
4.1.1 Objetivo general:.....	18
4.1.2 Objetivos Específicos:	18
4.2 Planificación del Diagnóstico	18
4.2.1 Metodología	18
4.2.2 Instrumento utilizado Entrevista Individual Semiestructurada	19
4.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	24

4.3.1	Análisis Temático de Datos de Entrevistas	24
4.3.2	Autoconcepto Lector	24
4.3.3	Motivación Experiencial	26
4.3.4	Valoración de la Lectura	27
4.4	Análisis de Resultados del Diagnóstico.....	28
4.4.1	Respecto del Autoconcepto Lector	29
4.4.2	Respecto a la Motivación Experiencial	30
4.4.3	Respecto a la Valoración de la lectura	30
V.	DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN MÁS INNOVACIÓN	31
4.1	Objetivos de la intervención	33
5.1.1	Objetivo General	33
5.1.2	Objetivos Específicos	33
5.2	Análisis de Factibilidad de la intervención	34
5.3	Descripción de la intervención:	34
V.	Intervención.....	36
5.1	Evaluación del plan de intervención + innovación	38
5.2	Focus Group	39
5.2.1	Objetivos de Focus Group	39
5.3	Actores claves	39
5.4	Diseño Focus Group	40
5.5	Autoconcepto Lector	41
5.6	Valoración de la Lectura	42
VI.	Evaluación de la Intervención +Innovación.....	53
VII.	Conclusiones de la Investigación Acción	55
VIII.	BIBLIOGRAFÍA	47
VIII.	ANEXOS	49

I. INTRODUCCIÓN

La crisis global que enfrenta en la actualidad la educación, no sólo ha evidenciado la necesidad del desarrollo de nuevas estrategias para enfrentar los desafíos que impuso la llegada de un flagelo intempestivo y violento que evidenció sobre todo las fragilidades de un mundo conectado e interdependiente; sino que además, las consecuencias de la Pandemia, relevaron la importancia del desarrollo de competencias cada vez más complejas en todos aquellos que la sobrevivimos. Todo lo anterior, representa un desafío para las instituciones educativas en la búsqueda de nuevos caminos para la formación de estudiantes competentes, conectados y capaces de comprender y enfrentar la realidad.

Es en ese escenario que se revitaliza la necesidad de un Aprendizaje Vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje. Este tipo de Aprendizaje es explorado por autores como Moore, (2013) quien explica que dentro de sus atributos está el de permitir oportunidades a los estudiantes de aplicar lo que aprenden en situaciones reales donde se enfrentan a problemas, descubren por ellos mismos, prueban soluciones e interactúan con otros estudiantes dentro de un determinado contexto.

El desarrollo escolar de las competencias lectoras de los estudiantes, es uno de los objetivos fundamentales de la escolarización. En el contexto actual, convertir a los estudiantes en lectores asiduos y sistemáticos que entienden la lectura como una fuente de crecimiento e interacción con la realidad y que usen esta herramienta universal para las nuevas adquisiciones de aprendizajes académicos, emocionales y sociales, es una urgente responsabilidad.

La escuela debe explorar todos los recursos que tiene a su disposición para ofrecer experiencias de aprendizaje cada vez más participativas e innovadoras, pero sobre todo, debe promover una enseñanza que posibilite el crecimiento de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones cognitivas particulares en contextos variados y cambiantes a través de experiencias reales de interacción con la realidad.

Surge entonces la natural preocupación por cómo desarrollar una positiva relación entre los estudiantes y la lectura. La investigación sostiene que los factores que más y mejor se vinculan con esta actitud positiva tienen que ver con la percepción de que es posible tener éxito en las tareas de lectura y que esto mismo promueve también el deseo de exponerse cada vez a textos más desafiantes.

Esta investigación acción se orienta a incorporar estrategias de evaluación auténtica de la lectura en el currículum de Lengua y Literatura para promover la capacidad de autonomía, confianza y seguridad de los estudiantes y mejorar su autoimagen como lectores activos y motivados.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Descripción del contexto

La institución es un Colegio Internacional ubicado en Santiago de Chile que recibe estudiantes bilingües o plurilingües. El colegio atiende a más de 1600 estudiantes de 50 países y ofrece un programa que se orienta a entregar una formación científica, humanista y artística, influida por el pensamiento y la tradición estadounidense y chilena.

El colegio declara preparar a sus alumnos para ser comunicadores elocuentes y actores protagónicos de un mundo en permanente cambio y su misión propone que sus alumnos adquieran destrezas de comunicación interdisciplinarias e interculturales.

Esta institución atiende a más de 1600 estudiantes de 50 países y ofrece un programa educativo integral desde Pre Escolar hasta Cuarto Medio atendido por un cuerpo académico de alrededor 240 profesionales de la educación de diferentes nacionalidades.

Todos los cursos se imparten en inglés, con la excepción de los cursos de idiomas extranjeros y los cursos del Plan Nacional Chileno. Las programaciones del plan de estudios se llevan a cabo tanto dentro de las divisiones como entre ellas.

El ciclo de educación secundaria, ofrece tres programas de estudio a sus estudiantes: el Diploma Norteamericano, el Diploma de Bachillerato Internacional (IB) y el Diploma del Programa Nacional Chileno. Muchos estudiantes obtienen dos diplomas y algunos obtienen los tres. Los estudiantes que buscan el Diploma del Programa Nacional Chileno toman un subconjunto de cursos, impartidos en español, según lo prescrito por el Ministerio de Educación de Chile, mientras que los estudiantes del IB seleccionan el número requerido de cursos de la oferta curricular del IB.

Respecto a lo que se relaciona con la enseñanza de idiomas en los ciclos básicos y secundarios, los alumnos se enfrentan a experiencias de lecturas en español e inglés en ambas asignaturas y los profesores son docentes nativos de ambas lenguas que usan metodologías de distinta naturaleza a partir de sus experiencias culturales.

En la institución se evalúa a los estudiantes a través de diferentes medios incluyendo las pruebas estandarizadas y en el caso del Programa Nacional, también se observa el progreso de los estudiantes a través de mediciones tipo Simce.

2.2 Planteamiento del Problema

En el contexto de la Escuela Secundaria del Plan Nacional, la clase de Lengua y Literatura incluye dentro de su Currículum la lectura de textos literarios y no literarios de distintas naturalezas, tipologías, épocas y países. Los estudiantes son evaluados respecto de ellas dependiendo de los objetivos programáticos del currículum tradicional.

En general, los alumnos se muestran receptivos frente a propuestas metodológicas activas que atienden a la diversidad de experiencias personales frente a la lectura. Sin embargo, se observa que los procedimientos evaluativos tradicionales asociados a la lectura de textos literarios, muchas veces no dan cuenta de una comprensión profunda y estimuladora. En el currículum de Lengua y Literatura, se reconocen pocos procedimientos pedagógicos que potencien el deseo de leer como un acto de disfrute que beneficie el desarrollo de competencias lingüísticas asociadas a una lectura personal transformadora.

Lo anterior se hace más evidente cuando se observa que los estudiantes olvidan rápidamente los elementos particulares y distintivos de lecturas realizadas en el corto plazo y privilegian en sus preferencias las experiencias de evaluación que procuran un rol más centrado en el estudiante. Por otro lado, se observa que en muchas ocasiones, los alumnos manifiestan que los instrumentos de evaluación tradicional aplicados a la lectura en el currículum, no siempre les permiten dar cuenta de aquellas comprensiones individuales que estimulan la relación directa entre el lector activo y los diversos mensajes lingüísticos implícitos dentro de un texto. Todo lo anterior, redundando en que se sientan poco exitosos con la experiencia de la lectura, o simplemente, se autodescriben como incapaces de responder a las expectativas de sus profesores de Lenguaje.

2.3 Pregunta de Investigación

Frente al escenario descrito, surge la necesidad de investigar si ¿Hay una relación entre las prácticas de Evaluación Activa y la Motivación frente a la lectura de los estudiantes de Segundo año Medio de un colegio particular de la comuna de Barnechea en el año 2022?

El objeto de estudio de esta Investigación Acción serán estudiantes de la asignatura de Lengua y Literatura del ciclo de educación secundaria correspondientes al nivel de Segundo Año Medio.

2.4 Objetivos de la Investigación Acción

2.4.1. Objetivo General

El Objetivo General de este trabajo de Investigación Acción es incorporar experiencias de Evaluación Auténtica en el currículum de Lenguaje, con el fin de mejorar la motivación frente a la lectura de los estudiantes de Segundo Año Medio, en el contexto de un Colegio Internacional Bilingüe de Santiago de Chile, durante el segundo semestre del año académico 2022.

2.4.2 Objetivos Específicos

Desde esta perspectiva, se busca aprovechar la experiencia del contexto cultural y lingüístico de los estudiantes y desarrollar los siguientes Objetivos Específicos para conseguir la comprobación de la hipótesis de que los alumnos mejoran su motivación cuando sus lecturas son evaluadas a través de prácticas vivenciales:

- Recopilar experiencias personales de Evaluación Auténtica que mejoraron la motivación de los estudiantes frente a la lectura de textos literarios.
- Incorporar prácticas de Evaluación Auténtica en el Currículum de Segundo Año Medio de Español en la Escuela Secundaria.
- Evaluar la percepción de motivación de los alumnos frente a la lectura, a partir de la incorporación de tareas de Evaluación Auténtica en el Currículum de Español.

2.5 Justificación del problema

La idea de indagar sobre la relación entre la motivación de los estudiantes y sus experiencias de lectura, es relevante no sólo porque está en directa relación con la misión de la institución escolar que busca desarrollar destrezas de comunicación interdisciplinaria, sino porque además, atiende a potenciar las habilidades de comprensión frente a los mensajes lingüísticos de su entorno comunicativo que es una de las competencias genéricas descritas por la literatura asociada.

Las actividades de aprendizaje activo requieren del estudiante competencias como escuchar, comunicar, reflexionar y aprender a construir su propia comprensión frente a lo que le rodea, por lo que detenerse a observar cómo la motivación se relaciona con la experiencia evaluativa, cobra especial relevancia.

La idea de que la evaluación no sólo sirve como factor de recopilación de información al final del proceso de enseñanza, sino que también como ocasión de crecimiento reflexivo, justifica este trabajo investigativo que puede servir a los profesionales que tengan interés en estas prácticas.

Por último, recolectar información de primera fuente, respecto de cómo se está desarrollando el proceso de convertir al estudiante en gestor de su propio desarrollo como persona que disfruta de la lectura como una experiencia de crecimiento emocional y personal, le dan valor a este trabajo.

III MARCO TEÓRICO

En este apartado revisaremos algunos conceptos asociados a la tesis de que la Evaluación Auténtica puede vincularse positivamente con la motivación de los alumnos frente a la lectura literaria y no literaria en clases de español.

Para lo anterior, nos referiremos al desarrollo de Competencias Comunicativas siglo XXI, la conexión entre motivación y lectura, los Tipos de Motivación Extrínseca e Intrínseca, al concepto de Evaluación Auténtica del Aprendizaje y al rol que cumplen para esto las Tareas de Desempeño.

3.1 Necesidad de competencias comunicativas siglo XXI

La necesidad de cambios que nos imponen los tiempos no son un problema exclusivo del presente. A través de la historia, los contextos culturales siempre han requerido el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas que nos permitan interactuar con las circunstancias que el momento demanda. La educación, por tanto, ha estado históricamente convocada a responder desde su rol ético y social, como cualquier institución que requiere adaptarse a las exigencias del entorno. Seguramente nunca hemos estado tan conscientes como ahora, del lugar en que el nuevo paradigma de un mundo cambiante y lleno de incertidumbre nos ha posicionado.

Como algunos sostienen “la investigación evaluativa se mantiene en constante evolución, pero tuvo su periodo central de desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, en buena medida, como respuesta obligada a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, acciones, planes, programas, instituciones y sistemas en las que se apoyan las sociedades modernas para desarrollarse y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos” (Escudero, 2016, p. 8).

En las últimas décadas, muchos son los estudios e investigaciones que nos hacen reflexionar sobre el rol de profesores y estudiantes en el desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos que nos impone una nueva época. Desde esta perspectiva, es que el paso de la enseñanza de contenidos al desarrollo de habilidades enfrentando situaciones auténticas de aprendizaje, hacen que la sala de clases se transforme cada vez más a un escenario en donde todos los involucrados desempeñan nuevas expresiones del saber hacer.

Las estrategias de desarrollo de competencias descritos por el Proyecto de Desarrollo de Competencias y que fueron definidos en el año 2020, son los siguientes:

- a) “Herramientas necesarias para interactuar con el ambiente”.
- b) “Capacidad de interacción en grupos heterogéneos”.
- c) “Capacidad para actuar de forma autónoma” (Fernández Tió & De la Iglesia, 2020 p.288).

En este contexto, el desarrollo de habilidades de competencias comunicativas en la formación ciudadana es una tarea primordial. Como se sostiene en la literatura, “ser un lector competente es un requisito esencial para insertarse en el mundo actual, donde la comprensión y procesamiento de la información son actividades básicas en cualquier campo laboral y profesional”. No podemos pretender que interactuemos con la realidad circundante si no somos capaces de leerla, ni entenderla (Collins & O'Brien ,2003 p.130).

Lo anterior necesariamente afecta a aspectos fundamentales de la acción pedagógica y educativa por cuanto nos invita a cuestionar no sólo el foco del quehacer pedagógico, sino que también el rol de la escuela invitándole a dejar de lado la educación explícita donde se enseña qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo. En su lugar, propone generar experiencias de aprendizaje diversas que estén enfocadas al desarrollo de competencias básicas “que transiten desde aspectos pedagógicos o didácticos a otros físicos, biológicos o neurológicos en la búsqueda de vínculos que explican el proceso de aprendizaje como un complejo sistema de interrelaciones donde están implicadas todas las dimensiones humanas” (Fernández Tió & De la Iglesia, 2021 p.123).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), grafica las competencias necesarias para el siglo XXI explicitando entre ellas la Comunicación, el Pensamiento Crítico Creativo y la Resolución de Problemas, como se observa en el siguiente cuadro:



Figura 1 . Competencias para el siglo XXI. Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2017.

Entonces, la función de los educadores tiene enfrente un objeto de trabajo mucho más complejo que sólo el intelecto del educando, sino que se enfrenta a la necesidad de tratar con un ser humano complejo que se emociona al tiempo que piensa y se acuñan entonces nuevos conceptos como el término “Sentipensar”, en autores como Morás y Torre (2002).

Desde esta mirada se hace relevante recordar el aporte de autores como Maturana (2001) que plantean la amplitud de las dimensiones del acto educativo y la importancia de las emociones en el acto de aprender: “Educar es un fenómeno donde lo biológico, lo neurológico, lo psicológico y lo sociocultural, son aspectos parciales de una misma realidad compleja, y toda acción humana viene precedida por una emoción que la establece y la convierte en un posible acto” (Fernández Tió y De la Iglesia, 2021 p.290).

3.2 Motivaciones Positivas y Lectura.

La investigación ha aportado a las ciencias de la educación la idea de que, al aprender, transitamos de unas emociones a otras y que los cambios fisiológicos producidos en el ejercicio de experimentar emociones positivas, se vincula evidentemente al concepto de motivación que es un gatillador evidente para el actuar de los seres humanos. De allí la idea de que “ciertas emociones pueden actuar como favorecedoras o restrictivas de nuestro campo de reflexión, donde generar confianza contribuye a un espacio disentido, proclive a la apertura, la comunicación, la espontaneidad y la creatividad; mientras que percibir miedo,

restringe el campo de acción y reflexión al generar impotencia, incomodidad y desconfianza” cobra especial interés para los educadores (Moraes & Torre, 2002 p.44).

Respecto de lo anterior, muchos autores han investigado el tema de la conexión entre la motivación y la lectura, pero todavía es difícil comprender la diferencia entre desarrollar el hábito lector, versus desarrollar la actitud de ser un lector activo a lo largo de la vida. Investigaciones como las de Yubero y Larrañaga (2015), señalan que la motivación lectora es un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, cuyo objetivo final será la auto dedicación hacia la lectura. Entonces entendemos que si se quiere fomentar este desarrollo se requiere insistir en la promoción de la escuela en esta actividad.

En esta misma línea, hay evidencias en la literatura de que” las personas se motivan a realizar cosas y esforzarse por lograr un alto desempeño para alcanzar una meta, si creen en su valor si están seguras de que lo que harán contribuirá a lograr y si saben que una vez que alcancen la meta recibirán una recompensa” (Ahumada, 2005 p.21). De lo anterior se puede concluir que en el caso de los estudiantes, los resultados no están siempre lógicamente enfocados en promover instancias motivadoras.

Muchos otros autores señalan como Morgan *et. al.* (2008) que las habilidades de lectura y la motivación existe una relación bidireccional, es decir, que se trata de una relación recíproca y que se nutre de modo activo.

Entonces, no está lejos la idea de que si hacemos de la experiencia de la lectura una oportunidad de relacionarnos con mensajes verbales que provocan emociones, articulan procesos intelectuales y sirven como experiencia de interpretación y reflexión personal, estaríamos construyendo aprendizajes significativos a través de una realidad vívida y real.

3.3 Motivación Intrínseca y Extrínseca

Para comprender mejor la importancia del tema y los orígenes de la fuerza que mueve a la acción de leer, debemos considerar la diferencias entre los tipos de motivación. Al observar los intereses lectores de los estudiantes en la educación formal, algunos sostienen que “los lectores que se motivan intrínsecamente son aquellos que eligen leer por decisión propia y no impuesta y que perciben la lectura como placentera y valiosa”, mientras que “la motivación extrínseca se refiere a la decisión de leer ante la oportunidad de recibir algún tipo de recompensa externa por hacerlo” (Navarro y Orellana, 2017 p.8).

La evidencia muestra que quienes exhiben una motivación extrínseca por la lectura, tienden a desarrollar estrategias de comprensión más superficiales y su motivación no trasciende más allá de la obtención de una recompensa externa. Es decir, “quienes están extrínsecamente motivados por leer lo hacen, porque saben que serán reconocidos por hacerlo, ya sea mediante una nota, premio o valoración social, y no necesariamente por considerar la lectura como una actividad placentera o valorada” (Navarro y Orellana, 2017 p.8).

De lo anterior se desprende la necesidad de que la educación del siglo XXI se haga cargo de capacitar a los estudiantes de competencias que les permitan conectar y conectarse con otros a través de la lectura personal desarrollada no sólo con actitud crítica, sino que también en búsqueda de una conexión de sentido con la realidad que surja por una necesidad interna y decisión propia de satisfacer una experiencia vital enriquecedora.

Lo anterior supone comprender que también educamos para las emociones y que en el acto educativo no sólo se ponen en juego aspectos cognitivos de carácter acumulativo, sino que educamos también para generar un escenario donde se ponen en juego las transformaciones del ser, el saber, el hacer y el querer.

Al transformar la práctica lectora en una oportunidad de expresión, también estaremos transformando la sala de clases en un espacio donde el estudiante puede comunicar a otros aquello que fue fundamental de su experiencia con el texto escrito y explicar a través de la interacción actual con otros, sus comprensiones emotivas, cognitivas y personales, de modo que sean estas conexiones una oportunidad de interacción con la realidad circundante.

En cuanto a las circunstancias del hacer, el medio en el que se desarrolla el aprendizaje no sólo es un lugar físico, sino que adquiere particular relevancia en cuanto representa el contexto en el que el estudiante interactúa con otros. Es por eso que autores manifiestan que “los contextos creados pueden modelar el modo de operar de la inteligencia y abrir caminos para nuevas acciones y reflexiones, tratando de aumentar las posibilidades de un operar más inteligente y creativo, provocando emociones que estimulan a querer transformarse, vivenciar nuevos valores, a evolucionar y a trascender a un nivel de conciencia superior” (Fernández Tió y De la Iglesia, 2020 p.130).

De allí que autores antes mencionados promuevan instancias de aprendizaje que ocurran desde “el hacer” en espacios protegidos, donde los maestros se transformen en promotores de circunstancias de expresión no competitiva y los estudiantes creen acciones de aprendizaje y se sientan motivados a crecer más allá de lo propiamente disciplinar.

3.4 Evaluación Auténtica

Desde una primera mirada, recordemos el concepto básico de Evaluación Auténtica refiriéndonos a “una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional” (Valverde-Berrocoso et al., 2012 p.45)

En el modelo de Evaluación Tradicional, los estudiantes deben ser capaces de reproducir conceptos y aplicar preceptos que les han sido legados por otros y que requieren ser acumulados.

Algunos estudios la describen como *“una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar; una tradición en la que la evaluación es, ante todo, sumativa, y responde a criterios de uniformización que persiguen clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos”* (Bélair, 2000 p. 53)

En oposición a eso, otros hablan de los beneficios de utilizar la Evaluación Auténtica porque supone “demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (Vallejo y Molina 2012 p.6)

Sin duda en estos dos escenarios los roles de los participantes del acto educativo son claramente distintos. Algunos autores han destacado que las diferencias fundamentales de ambos modelos van mucho más allá de los roles de profesores o alumnos y están las asociadas a otros aspectos esenciales como los procedimientos evaluativos, los momentos en que estos se realizan, la función de la información recabada, las expectativas de logros, la equidad del trato que reciben los estudiantes, entre otros aspectos fundamentales de las prácticas educativas.

En síntesis, cuando hablamos de la mirada de estos paradigmas, estamos hablando de prácticas y procesos que distan de modo fundamental.

Lo anterior, ha sido sintetizado por algunos autores como puede observarse en la siguiente gráfica:

Tabla 1: Funciones y roles de evaluación tradicional y enfoques auténticos.

	EVALUACION TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
1. FUNCION PRINCIPAL	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje
2. RELACION CON EL APRENDIZAJE	Paralela al proceso del aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
3. INFORMACIÓN REQUERIDA	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. TIPO DE PROCEDIMIENTOS	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. MOMENTO EN QUE SE REALIZA	Al finalizar un tema o una Unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. RESPONSABLE PRINCIPAL	Procedimiento unidireccional externo al alumno (hetero evaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. ANÁLISIS DE LOS ERRORES	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
8. POSIBILIDADES DE LOGRO	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. 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
10. 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
11. RECONOCIMIENTO AL DOCENTE	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

Fuente: Ahumada, 2005.

La Evaluación Auténtica propone que esta nueva perspectiva requiere de una evidente coherencia entre los Objetivos de Aprendizaje y los Objetivos de Evaluación y que esta mirada le asigna a la retroalimentación del profesor un papel fundamental para la construcción de aprendizajes significativos.

De allí la necesidad de diversificar y flexibilizar las maneras de evaluar el aprendizaje entendiendo que el aprender se trata de un proceso complejo y multidimensional. Según Murphy, (2006), es necesario invertir tiempo y esfuerzo en valorarlo de diferentes maneras.

Respondiendo a la pregunta previamente formulada, es evidente que cuando miramos el lugar que ocupa el estudiante en ambos modelos de Enseñanza Aprendizaje, lo vemos en distintas posiciones y ejecutando tareas muy diversas. En el nuevo modelo de Evaluación Auténtica, el estudiante se convierte en el centro ejecutor de las actividades pedagógicas y requiere desarrollar acciones concretas y procedimientos guiados en torno al desarrollo de sus propias potencialidades. El maestro, por su parte, diseña situaciones que promueven aprendizajes significativos y va informando en el proceso de los avances que se consiguen a través de mecanismos de evaluación formativa y promoviendo instancias de coevaluación y autoevaluación.

Respecto de este tópico, Toribio Briñas (2010) sostiene que la utilización de metodologías diversas en contextos simulados, pero cercanamente auténticos, requiere de la conciencia de afrontar un cambio de paradigma que también supone adoptar programaciones didácticas más versátiles y dinámicas.



Figura 2: Instrumentos de Evaluación Auténtica (Cáceres, 2020).

Enfrentados a estos cambios paradigmáticos, se hace necesario dotar a los estudiantes secundarios de las herramientas necesarias para desarrollar una conciencia y una comprensión del yo con los otros y conectarse con su entorno como actores críticos a través de la lectura en experiencia de disfrute. En este sentido, Ahumada (2005), sostiene que en este escenario, es el alumno quien se responsabiliza de su aprendizaje y utiliza la evaluación como un medio que le permite alcanzar las competencias que necesita.

Pensando en el diseño de estos procedimientos evaluativos, tendría sentido considerar principios sugeridos por estudios relativos a este concepto de evaluación como los siguientes:

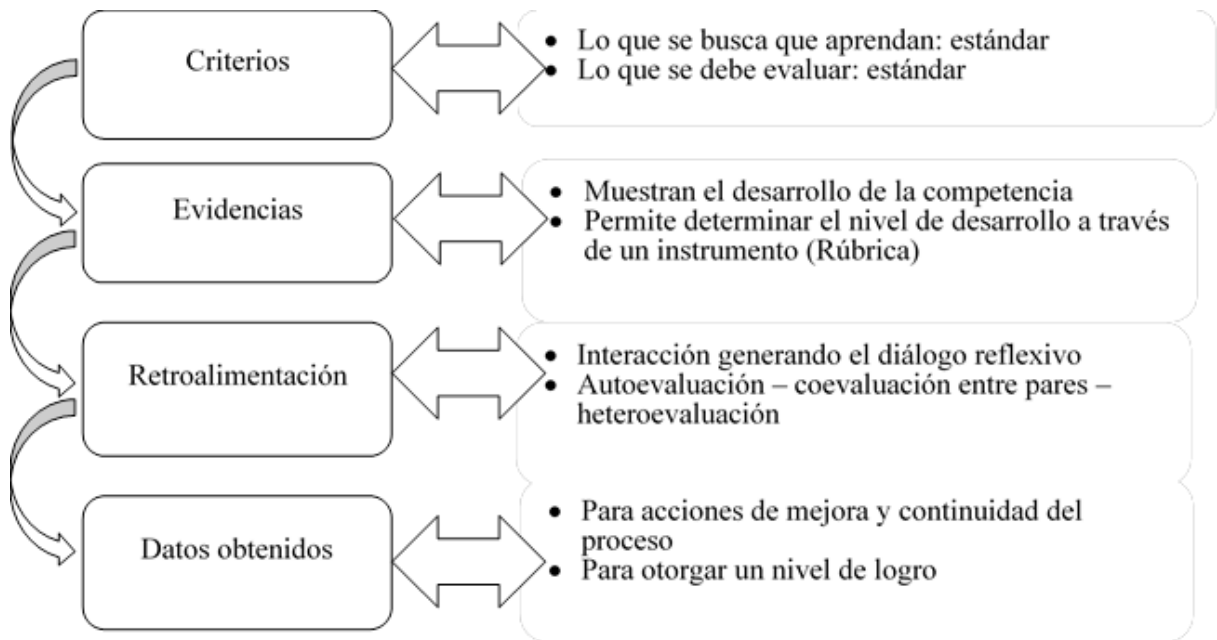
1. “Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria”
2. “Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representan tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación”
3. “Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado”
4. “Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora” (Vallejo y Molina, 2014 p.8)

Para ello es interesante recordar la necesaria relación entre las didácticas del aprendizaje con los objetivos que orientan el quehacer pedagógico con el objeto de no desviar el norte de lo que realmente queremos conseguir con las experiencias evaluativas que se proponen utilizando “un enfoque proactivo para el diseño de la evaluación, interrogando y clarificando propósitos, aplicaciones, enfoques y métodos, acción y temporalización, es decir, una evaluación ajustada a un propósito. En este modelo, los diseñadores del currículo harían bien en preguntarse antes de desarrollar cualquier tarea, que es lo que se quiere enseñar” Brown, R., (2015 p.5).

Por otro lado, también es necesario promover que en el proceso de la evaluación se permita la expresión completa y no sesgada de los aprendizajes conseguidos. Para lo anterior, es necesario recordar que al incorporar otros procedimientos evaluativos los estudiantes pueden “mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social” (Vallejo y Molina, 2014 p.10).

Desde esa mirada, la evaluación auténtica se convierte en una herramienta de evaluación de los procesos y puede incluso complementarse con otros mecanismos de evaluación tradicional sumativa de manera integral o mixta. La suma de ambas estrategias puede permitir recabar información cualitativa y cuantitativa de un mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

El siguiente esquema propone la relación entre criterios, evidencias, retroalimentación y datos obtenidos en una evaluación integradora:



Fuente: Procesos de una evaluación formativa integradora (Muñoz & Solís, 2021).

3.5 Tareas de Desempeño

Uno de los procedimientos diseñados para cumplir con los propósitos planteados por la Evaluación Auténtica de los Aprendizajes, son las llamadas Tareas de Desempeño.

Estas han sido definidas como “evaluaciones que se emplean cuando el constructo que se quiere evaluar implica un saber hacer que se evidencia a través de la ejecución de una tarea o actividad en particular, o bien, un saber ser que se traduce en el comportamiento de los sujetos en una determinada situación. En estos casos, lo que importa no es cuánto sabe un sujeto respecto de un área del conocimiento, sino cómo se enfrenta a una determinada situación o con qué calidad ejecuta o pone en práctica aquello que sabe” (Fernández & Haquin, 2019.p.10).

En este sentido, dichas evaluaciones se centran en el ‘saber hacer de los estudiantes’ y podrían permitir expresar comprensiones cognitivas en situaciones prácticas de desempeño diseñadas para posibilitar ejecuciones que impliquen distintas dimensiones del ser y el hacer.

Estas tareas ponen a los estudiantes en situaciones que les permiten crear productos, dialogar con otros, argumentar juicios, discutir visiones, ejecutar procedimientos, etc. por lo que podemos usarlas asociadas a los procesos de comprensión lectora en las diferentes etapas (antes, durante o después) del desarrollo de las habilidades profundas de comprensión.

Una de las principales consecuencias de la incorporación de evaluaciones a través de tareas de desempeño, tiene que ver con minimizar los principales errores o dificultades que enfrentan los estudiantes en el ejercicio de un aprender que exige conexiones, flexibilidades y múltiples perspectivas para observar un problema o la búsqueda de una solución.

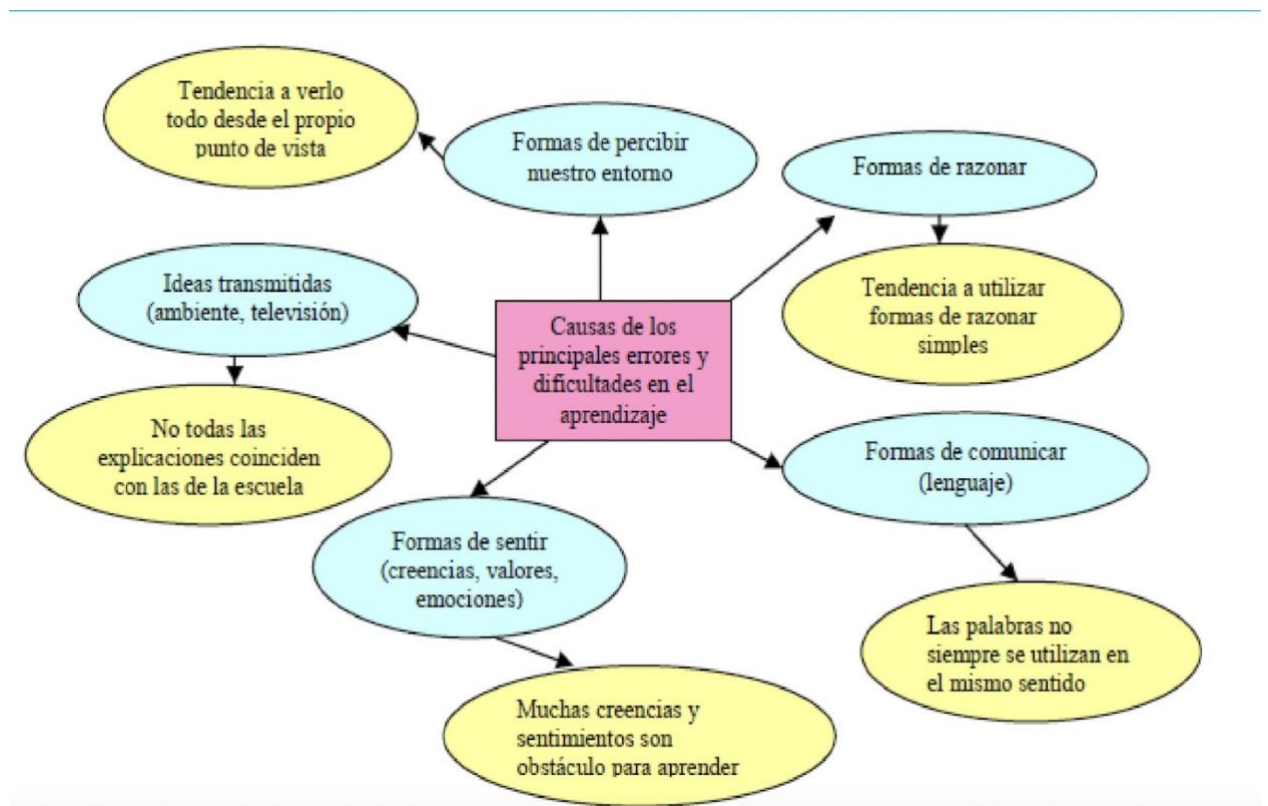


Imagen 2: Causas de errores y dificultades de aprendizaje (Sanmartí, 2007).

Para evaluar estas Tareas de Desempeño, debemos recurrir a la observación del proceso y del producto, la tarea o la actividad; por lo que, dichas tareas pueden orientarse a evaluar desempeños espontáneos o de carácter guiado lo que además permite que este desempeño se corresponda con cualquiera de las etapas del proceso lector de los estudiantes. Para lo anterior, es importante discernir entre los diferentes tipos de desempeños a evaluar y los tipos de evidencia que se quieren recabar como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1

Evidencias de Aprendizaje

Evidencias de saber	Evidencias del hacer	Evidencias de Actitud	Evidencias de producto
<p>Son pruebas que buscan determinar dos aspectos, por un lado, la forma cómo interpreta, argumenta y propone el estudiante frente a determinados problemas o actividades, y por otro el conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos y técnicas.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Textos escritos: ensayo, cuestionarios resueltos, análisis de casos, Informes,</p> <p>Organizadores de conocimiento.</p>	<p>Son pruebas de la manera de ejecutar determinados procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea. Se evalúan generalmente mediante la observación sistemática, la entrevista y videos. Es el registro riguroso de la forma como una persona lleva a cabo una actividad.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Manipular instrumental, herramientas, aparatos o materiales de laboratorio o taller.</p> <p>Elaborar trabajos manuales o plásticos.</p> <p>Resolver problemas.</p>	<p>Son comportamientos o manifestaciones que evidencian la presencia o el grado de interiorización de valores, normas. Estas pruebas pueden ser indirectas, con frecuencia las evidencias de producto o del hacer dan cuenta de forma implícita de las actitudes de base.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Documentos escritos sobre las reflexiones cotidianas en torno a la motivación por el aprendizaje.</p> <p>Documentos escritos con el análisis en el cambio actitudinal.</p>	<p>Son pruebas en las cuales se presentan productos de proceso o uno final, dan cuenta de los avances de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, vinculados a los criterios de desempeño, dentro de un marco de significación profesional. Estas evidencias requieren conocer muy bien los requerimientos de calidad.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Reporte de experimentos.</p> <p>Resolución de casos.</p> <p>Creaciones artísticas, plásticas, musicales, literarias.</p>

Fuente: (Huerta, 2018).

Lo fundamental de la inclusión de estas tareas de desempeño en cuanto agentes promotores de la motivación de los estudiantes, radica en que como sostienen autores como Pedro Ahumada

cuando sostiene que “La evaluación auténtica pretende recoger evidencias concretas y vivenciales durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que por consiguiente se sustenta en una concepción constructivista del aprender” (Ahumada, 2005 p.16).

IV DIAGNOSTICO DEL PROBLEMA

Para recoger información inicial respecto de esta problemática, se diseña un modelo de diagnóstico que nos ayude a recabar información en torno a la motivación frente a la lectura de un grupo de los alumnos de Segundo año Medio que pertenecen al Plan Nacional del colegio.

4.1 Objetivos del diagnóstico

4.1.1 Objetivo general:

Analizar las prácticas de Evaluación de la lectura en clases de español y su relación con la motivación de los alumnos de Segundo Año Medio en un colegio particular de la comuna de Lo Barnechea de Santiago de Chile en el año 2022.

4.1.2 Objetivos Específicos:

- Determinar las ideas y percepciones de los estudiantes respecto de la lectura escolar, su importancia en el desarrollo personal y su autoconcepto como lectores escolares.
- Examinar la apreciación de los estudiantes de Enseñanza Media sobre las prácticas de enseñanza y evaluación de la lectura en su experiencia escolar.
- Caracterizar la motivación de los estudiantes hacia la lectura escolar y su relación con las prácticas de evaluación de las mismas en clases de español de secundaria.

4.2 Planificación del Diagnóstico

4.2.1 Metodología

Considerando la naturaleza de esta Investigación Acción, se optó por el uso de la Metodología de Investigación Cualitativa dado que “el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Colmenares & Piñero, 2008 p.108), por lo que decidimos aprovechar el material cultural y experiencial de la comunidad buscando la mejora educativa.

La Investigación Cualitativa, nos permitirá acceder a las percepciones de la memoria individual y colectiva y su valor radica en que estas “no son meras narraciones de lo que ocurrió, sino que aportan información acerca de maneras de percibir y de pensar las cosas, inquietudes, valores, expectativas, esto es, toda una gama de creencias y representaciones que acompañaron a las experiencias narradas” (Aravena *et al.*, 2006 p.78).

4.2.2 Instrumento utilizado Entrevista Individual Semiestructurada

Respecto a los mecanismos seleccionados para la recolección de datos para el diagnóstico del problema, optamos por Entrevistas Individuales Semiestructuradas a un grupo de 5 estudiantes que cursan Segundo Año Medio seleccionados al azar.

Buscamos recabar información respecto a su percepción sobre sus experiencias frente a la evaluación de las lecturas literarias en el currículum de Lengua y Literatura de la institución educativa.

La elección de este instrumento se funda en que a través de lo cualitativo del material recabado “será más probable que las personas entrevistadas manifiestan sus puntos de vista en una situación de diseño más abierto que en un cuestionario” (Aravena *et al.*, 2006 p.67).

La entrevista se diseñó considerando los protocolos direccionados por MICE a partir de la encuesta sobre motivación lectora de Gambrell *et al.* (1996), recientemente validada psicométricamente y traducida al español en Chile por Navarro *et al.* (2018).

La construcción de esta encuesta de motivación lectora tuvo como objetivo validar psicométricamente la Escala de Motivación Lectora (EML)* de (Gambrell *et al.*, 1996), compuesta de 2 subescalas: autoconcepto lector y valor de la lectura” (Navarro *et al.*, 2018) (Anexo 1).

Los resultados de las investigaciones muestran que la EML es un instrumento confiable y válido en su versión en español, aportando así, una herramienta para su uso con fines de investigación o a nivel de aula. Esto les permite a investigadores y docentes profundizar en la motivación lectora en niños de habla hispana.

Gracias a este trabajo de validación pudimos reconocer tres conceptos básicos de medición de motivación frente a la lectura de los entrevistados:

Escala de Motivación Lectora (EML) Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni (1996)*	
Subescala 1.	Autoconcepto Lector
Subescala 2.	Valoración de la lectura

En cuanto a los mecanismos de recogida de información, se espera recabar datos en respuestas abiertas, respaldadas con grabaciones, y transcripciones de fragmentos atinentes a conceptos para desarrollar un análisis temático que nos permita acceder a “la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación y el diálogo como posibilidad de interacción” (Barrera *et al.*, 2012 p.23).

4.2.2.1 Objetivos de la entrevista:

- Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación sobre la lectura y su motivación lectora durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Observar la percepción de los estudiantes respecto a cuestiones como motivación lectora; autoconcepto lector y valoración de la lectura que sirven de conceptos claves en las encuestas validadas usadas para medir las motivaciones frente a la lectura.

Considerando los objetivos del diagnóstico que pretenden evaluar la relación de la experiencia con la motivación, se agregó una tercera temática que se vincula a la motivación experiencial, con el objetivo de incorporar información sobre las experiencias previas de evaluación y la motivación lectora.

En síntesis, la entrevista individual semiestructurada aplicada a cinco alumnos a modo muestral, consideran tres temáticas a analizar:

1. Autoconcepto lector.
2. Motivación experiencial.
3. Valoración de la lectura.

4.2.2.2 Actores Claves

La entrevista semiestructurada se aplicará a un grupo de 5 estudiantes de Segundo Año de Enseñanza Media de la institución antes referida. Los estudiantes tienen entre 14 y 16 años y pertenecen a distintos sexos, nacionalidades y en general, tienen un tiempo de permanencia promedio de 5 años como alumnos de la comunidad de aprendizaje. Todos los estudiantes entrevistados cursan clases de Lengua y Literatura dentro del contexto del Plan Nacional que se rige por los Planes y Programas del Ministerio de Educación.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y respaldada mediante la firma de consentimientos informados de parte de sus padres (Ver Anexo 2).

Dada la naturaleza interpretativa de esta investigación y nuestros objetivos, consideramos actores claves en la recogida de la información a los estudiantes quienes a través de las respuestas a preguntas de una entrevista individual semiestructurada, puedan informar “ la verdad tal como la conocen, la experimentan o la sienten profundamente” para conseguir un grado importante de credibilidad frente a la información que luego “se interpreta a partir de los hallazgos con la evidencia co-participante lo que incluye realidades objetivas, subjetivas e inter subjetivas” Barrera *et. al.* (2012 p. 24).

4.2.2.3 Contexto Entrevistas:

Respecto de la importancia del contexto, debemos explicitar que todas las entrevistas se desarrollaron dentro del colegio, durante tiempos de clases de Lengua y Literatura y que los entrevistados optaron por aceptar la invitación a participar de esta investigación libre y voluntariamente. Las entrevistas tienen respaldos en grabaciones de las que luego se transcriben pasajes asociados a las temáticas centrales en un diálogo que se extenderá entre 10 y 15 minutos en promedio.

4.2.2.4 Diseño de la Entrevista

Pauta de Construcción de Entrevista Semiestructurada:

Variable / Criterio / Tema	Indicadores / Descriptores	Preguntas Entrevista (Anexo 3)	Tipo de Respuesta
Autoconcepto lector	Autosatisfacción o valoración positiva o negativa frente a la autoimagen como lector. Ej. <ul style="list-style-type: none"> ● Buen lector ● Lector satisfecho ● Mal lector ● etc. 	1. ¿Te sientes satisfecho con tus habilidades cuando haces una lectura escolar? 2. ¿Crees que eres una persona reflexiva frente a lo que lee?	Abierta

<p>Motivación Experiencial</p>	<p>Percepciones positivas o negativas frente a experiencias de evaluación del pasado que pueden consignarse como significativas asociadas a la motivación.</p>	<p>3. ¿Cuándo fue la última vez que leíste un libro en el colegio que te cautivó?</p> <p>4. ¿Por qué crees que esto ocurrió?</p> <p>5. ¿Crees que hay una relación entre la motivación de los alumnos y la manera en que un profesor califica la lectura escolar?</p>	<p>Abierta</p>
<p>Valoración de la lectura</p>	<p>Conceptos de valoración de la lectura como más o menos atractiva, relevante, de contribución o beneficio para el desarrollo humano y personal.</p>	<p>6. ¿Qué crees que aporta la lectura en el desarrollo personal de los seres humanos?</p> <p>7. ¿En lo personal, en qué crees que contribuye a una persona el saber leer bien? (Valoración de la lectura)</p>	<p>Abierta</p>

4.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

4.3.1 Análisis Temático de Datos de Entrevistas El análisis temático es uno de los métodos que el modelo cualitativo utiliza en el proceso de recolección de información y análisis de datos obtenidos a través de la conversación o el diálogo entre investigadores y sujetos de estudio.

Este análisis ha sido definido por autores como Braun y Clarke como “un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio” (Braun & Clarke, 2006 p.28).

Siguiendo las recomendaciones de la literatura cuando describe los pasos metodológicos del análisis temático y como ya se explicó, las preguntas diseñadas para la entrevista individual están relacionadas con los temas asociados a la motivación lectora (autoconcepto lector, memoria experiencial lectora y valoración de la lectura), con lo que se consigue la descripción asociada a conceptos claves de la investigación.

4.3.2 Autoconcepto Lector

Respecto del Autoconcepto Lector, los participantes manifestaron, en general, que no se consideraban buenos lectores y que en pocas ocasiones se habían sentido satisfechos frente a la lectura escolar por diferentes razones, entre las cuales se reconocen carencias que no son capaces de identificar con claridad.

Una de las críticas que recibe la evaluación tradicional es la falta de acompañamiento o evaluación formativa que permita a los alumnos detectar en el proceso cuáles son sus logros y fortalezas en el desempeño de las tareas

En el discurso de una de las estudiantes entrevistadas se escucha lo siguiente:

“Buena lectora no podría decir (Pausa), porque creo que me faltan cosas (Pausa). A veces el profesor no explica bien que espera que uno le conteste o también espera que uno sepa los detalles de todo lo que se dice el libro, entonces no creo ser buena haciendo eso.”

Fue un dato interesante observar que en la percepción de los estudiantes se desvaloriza la capacidad memorística en que se centran algunas evaluaciones tradicionales que dejan de lado las capacidades de reflexión de los contenidos de los textos leídos.

“Yo no soy un buen lector, (Pausa). Aunque no tengo malas notas en las pruebas de Español, (Lengua y Literatura), pero me falta eso de recordar detalles como el color de la ropa que llevaba un personaje o el color de las paredes de la casa del protagonista de la obra que parecía que tenían un valor de símbolos o algo así (Pausa) y que yo no me fijé cuando lo leí”.

La idea de satisfacción no se vio expresada en relación a la lectura. Se refirió la importancia de los resultados obtenidos como parte de lo que produce disfrute, pero se expresan juicios respecto de la construcción de las preguntas y sus objetivos. Los tipos de instrumentos usados habitualmente para evaluar aprendizajes lectores, parecen generar más preocupación que satisfacción o logro.

Otra vez volvemos a la literatura cuando repara respecto de la importancia de las emociones positivas frente a lectura y la necesidad de evitar situaciones poco motivadoras “ciertas emociones pueden actuar como favorecedoras o restrictivas de nuestro campo de reflexión, donde generar confianza contribuye a un espacio disentido, proclive a la apertura, la comunicación, la espontaneidad y la creatividad, mientras que percibir miedo, restringe el campo de acción y reflexión al generar impotencia, incomodidad y desconfianza” (Moraes y Torre, 2002 p.290).

“Así como contento? No sé. Si me va bien en las notas eso sí que me importa porque las notas son importantes y tengo que fijarme bien en las preguntas de las pruebas de alternativas (Pausa). No me gusta cuando las preguntas están hechas para que uno se equivoque. Eso no me gusta y me da lata. No sé”.

4.3.3 Motivación Experiencial

Las experiencias pasadas son variadas y los estudiantes entrevistados muestran diferentes perspectivas dependiendo de los contextos y las circunstancias en que han desarrollado el proceso de leer textos escolares. Refieren emociones negativas como aburrimiento o desmotivación cuando desaprueban la poca oportunidad de expresar libremente sus ideas frente a lo leído.

“Hay veces en que los profesores le piden a uno que explique lo que entendió y otras veces en que parece que ellos quieren que uno les diga lo que ellos creen, (Pausa) y ahí es donde uno se confunde o se pone fome. Por ejemplo, cuando hacemos discusiones en clases de lo que cada uno entendió, yo a veces me doy cuenta de lo que se trataba el libro y no me había dado cuenta antes. Eso es bueno, pero otras veces no pasa eso y entonces me aburro.”

Por otro lado, hay una conexión entre los resultados satisfactorios y la sensación de placer. La literatura recopilada para la investigación, sostiene en distintas fuentes que la sensación de éxito es un potenciador de emociones positivas que contribuyen a la repetición de la experiencia.

“A veces, cuando piden que hagamos un ensayo y uno puede escribir todo lo que sabe y eso es bueno porque así cada uno da su punto de vista sin tener miedo a las malas notas. Creo que es bueno que uno pueda sacar buenas notas diciendo lo que uno piensa y eso da ganas para la próxima vez que me digan que lea un libro”.

Otros expresaron situaciones positivas cuando recuerdan situaciones experienciales colectivas o en grupos que supusieron desarrollar acciones prácticas y o creativas durante el proceso lector. Recordemos que los aprendizajes significativos se distinguen de los tradicionales en tanto ofrecen oportunidades de valoración de capacidades diversas y contextuales.

“Cuando leímos Edipo rey, por ejemplo el año pasado, pensaban los hombres de las épocas antiguas sobre la verdad o lo equivocados que podemos estar sobre algunas cosas que creemos. Cuando leemos en grupo o en parejas y hacemos proyectos es mucho más entretenido y fácil de entender las lecturas. (Pausa) Cuando leemos y comentamos a veces uno escuchando lo que otros entienden, aprende más. Eso sí que la profesora nos hizo disfrazarnos de dioses y eso a mí me ayudó mucho a entender el libro”.

4.3.4 Valoración de la Lectura

En cuanto a la importancia que se le asigna a la lectura, las respuestas a los entrevistados también son variadas y a veces contradictorias, pues aunque en ocasiones reconocen la importancia que se le asigna a la lectura, no siempre asignan una relevancia a esto en su experiencia personal y práctica.

Yo sé que la lectura es importante para muchas cosas (Pausa) como saber escribir o expresarse como más seriamente, pero es que también hay otras cosas importantes para mí como el deporte para interactuar con otras personas como yo”.

Así mismo, los entrevistados sostienen que reconocen que los adultos cercanos les han dicho que la lectura tiene beneficios académicos y culturales para su desarrollo y que saber leer es algo que deberían hacer para mejorar sus oportunidades futuras.

Ya lo anticiparon algunos autores consultados cuando expresan respecto de la evaluación que “las circunstancias y contextos creados pueden modelar el modo de operar de la inteligencia y abrir caminos para nuevas acciones y reflexiones, tratando de aumentar las posibilidades de un operar más inteligente y creativo, provocando emociones que estimulan a querer transformarse, vivenciar nuevos valores, evolucionar y a trascender a un nivel de conciencia superior” Fernández Tió y De la Iglesia, 2020 p.34).

*“Mis papás siempre me dicen que yo debería leer más en Español, para poder expresarme mejor en este idioma y ser capaz de conocer otras culturas. (Pausa).
Algunos profesores también nos dicen siempre que saber leer sirve para todo. No sé. (Pausa) dicen que saber leer es bueno para aprender cualquier cosa escrita.*

4.4 Análisis de Resultados del Diagnóstico.

Respecto del objetivo central del diagnóstico de esta Investigación Acción relativa a analizar prácticas de Evaluación de la lectura en clases de español y su relación con la motivación de los alumnos de Segundo Año Medio en un colegio particular de la comuna de Lo Barnechea de

Santiago de Chile en el año 2022, en general, podemos reconocer las siguientes observaciones a modo de análisis:

1. Con respecto al primer objetivo de la entrevista que se orientaba a determinar las ideas y percepciones de los estudiantes asociados a la lectura escolar, su importancia en el desarrollo personal y su autoconcepto como lectores escolares, verbalmente los estudiantes expresaron no sentirse suficientemente aptos para considerarse buenos lectores de textos escritos en español.

- a. La idea de satisfacción no se vio expresada en relación a la lectura. Se refirió la importancia de los resultados obtenidos como parte de lo que produce disfrute, pero se expresan juicios respecto de la construcción de las preguntas y sus objetivos.
- b. Otro aspecto destacable es que los tipos de instrumentos usados habitualmente para evaluar aprendizajes lectores, parecen generar más preocupación que satisfacción o logro.

Los estudiantes se refieren a experiencias asociadas a calificaciones producto de evaluaciones tradicionales que afectaron su autopercepción como buenos o capaces lectores. Los entrevistados no expresan juicios de satisfacción personal de lo cual se infiere que el autoconcepto lector puede estar disminuido a partir de dichas experiencias.

Otra vez debemos reparar respecto de la importancia de las emociones positivas frente a lectura y la necesidad de evitar situaciones poco motivadoras porque ciertas emociones pueden actuar como favorecedoras o restrictivas de nuestro campo de reflexión.

De lo anterior se deduce que es necesario trabajar en la promoción de satisfacción asociada a la motivación por leer a través de prácticas que permitan a los estudiantes mejores posibilidades de expresión de sus comprensiones a través de experiencias activas y colaborativas que potencien su autopercepción.

Respecto del segundo objetivo que se refiere a observar la percepción de los estudiantes respecto a cuestiones como motivación lectora; autoconcepto lector y valoración de la lectura, llama la atención que las respuestas, pocas veces reconocen valoraciones positivas asociadas a la importancia de la lectura a nivel personal.

- a. Los alumnos aluden a lo que otros dicen sobre las bondades de leer, pero no se ven personalmente conectados con esa actividad.

Esto es interesante porque recordemos que los aprendizajes significativos se distinguen de los tradicionales en tanto autores como Moore (2013), insisten en que ofrecer oportunidades a los estudiantes de aplicar lo que aprenden, probar soluciones e interactuar con otros, es parte del proceso de desarrollo de habilidades que la escuela debe promover.

- b. Llamen la atención las referencias que hacen los entrevistados a sentirse mejor conectados cuando desarrollan lecturas cuyo aprendizaje supone estar en contacto con otros, durante el proceso de enseñanza y las experiencias colaborativas en los procesos de evaluación lectora.

En general y considerando las respuestas asociadas a los temas de indagación de la encuesta elaborada para medir motivación frente a la lectura y que observaba los conceptos temáticos de autopercepción en destrezas de comprensión, valoración de la lectura como factor de crecimiento o desarrollo personal y percepciones experienciales positivas a partir de la lectura personal se detalla lo siguiente:

4.4.1 Respeto del Autoconcepto Lector

En la mirada descrita en el marco teórico, se reconoce este concepto como primordial en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes por cuanto éste moviliza el actuar del sujeto en función de sus emociones valorativas de sí mismo. A partir de la información recopilada a través de las entrevistas a actores claves como son los estudiantes se observa que:

- a) El autoconcepto lector aparece disminuido respecto de las percepciones personales de los estudiantes entrevistados. Esto puede asociarse a algunas experiencias de frustración o bajo nivel de satisfacción personal frente a resultados de calificaciones estereotipadas y de tipo de respuestas cerradas.
- b) Los estudiantes dicen conocer sus debilidades asociadas al reconocimiento de detalles que pueden ser significativos de los textos que leen, pero manifiestan falta de claridad en las motivaciones que incluyen esas preguntas en sus procesos de evaluación.
- c) Los entrevistados no se muestran satisfechos consigo mismos, toda vez que, a pesar de conocer la necesidad de ser calificados, no siempre comprenden las orientaciones de algunos instrumentos de evaluación.

4.4.2 Respecto a la Motivación Experiencial

Frente a la motivación producto de las experiencias lectoras, las respuestas de los estudiantes expresan que:

- a. Se reconocen situaciones de distinta naturaleza en su vida escolar, siendo más valoradas y motivadas aquellas en las cuales se les permite interactuar con otros (pares), tanto en el proceso de lectura como en su calificación formal.
- b. Las experiencias positivas están asociadas a situaciones donde se les permita expresar su propio acercamiento a los temas desarrollados en los libros que leen y la posibilidad de contrastar opiniones con sus pares durante el proceso.
- c. Se valora la contextualización previa a la lectura dentro de las actividades de las clases y la oportunidad de repensar la primera opinión personal de la lectura individual en un trabajo de proceso de carácter colaborativo.

4.4.3 Respecto a la Valoración de la lectura

En el análisis de la información recopilada, se reconoce en los estudiantes:

- a) la influencia de adultos cercanos que expresan la importancia de leer y el valor del desarrollo de la competencia. Esto puede tener que ver con el contexto sociocultural propio de la comunidad educativa a la que pertenece una institución propia del ámbito privado; sin embargo, llama la atención del investigador que en las respuestas de los estudiantes sobre el asunto, no se perciba siempre la vivencia de esa misma emoción o valoración de la lectura en su propio desarrollo personal y humano.

V. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN MÁS INNOVACIÓN

A partir de los resultados del diagnóstico y en búsqueda de estrategias para mejorar la motivación de los estudiantes frente a la lectura, esta intervención busca incorporar prácticas de tareas de Evaluación Auténtica de la lectura en el currículum de Lengua y Literatura de la Institución.

Considerando la literatura revisada respecto del tema, esta afirma que la evaluación del proceso de lectura es una buena forma de que los alumnos puedan conectarse con la tarea y que el trabajo en equipo (con sus pares), además la evaluación auténtica promueve la motivación intrínseca pues permite que los estudiantes den muestras personales de su manera de comprender lo leído.

En esta Investigación Acción, buscamos incorporar dentro del currículum de la clase, procedimientos secuenciados de actividades auténticas de evaluación desarrolladas antes, durante y después del proceso de lectura personal de los alumnos de Enseñanza Media, con el objetivo de incentivar el trabajo colaborativo y personal del proceso lector y generar instancias de evaluación de ese proceso que sean vinculantes para los estudiantes, mejorando tanto su auto percepción como lectores como su relación motivacional con la lectura de textos literarios.

A partir, de las necesidades observadas se crean las siguientes estrategias de mejora e innovación:

Involucrados y estrategias de mejora de la intervención.

Involucrados	Justificación de la participación	Estrategia de mejora	Mejora esperada
Profesores	Diseño e implementación del proyecto de intervención de	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar tareas de ejecución personal y grupal antes, durante y después de lectura personal de los 	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar instancias sistemáticas y auténticas de

	<p>Investigación acción.</p>	<p>estudiantes en el trabajo con los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y comunicación del currículum de español.</p> <p>Implementar procedimientos de Evaluación Auténtica en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la lectura de textos literarios y no literarios que amplíen la experiencia personal de la lectura promoviendo el diálogo y la reflexión. <p>Promover el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula para acompañar y desarrollar proceso de lectura de los estudiantes a través del diseño y ejecución de actividades de evaluación auténtica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar rúbricas de desempeño y evaluación de las lecturas personales de los estudiantes. 	<p>evaluación en el trabajo personal y colaborativo de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Promover la motivación intrínseca de los estudiantes frente a la lectura literaria.</p> <p>Dar retroalimentación centrada en ejecuciones de tareas de desempeño de los estudiantes.</p> <p>Sistematizar metodologías auténticas de enseñanza en el currículum de lenguaje.</p>
--	------------------------------	--	---

Estudiantes	Participa en la implementación de manera activa.	<ul style="list-style-type: none"> Participar de manera activa en situaciones auténticas de aprendizaje en la 	Mejorar la autopercepción como lectores de los estudiantes.
		<p>clase de Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Participar en actividades colaborativas.</p> <p>Producir textos de manera creativa.</p> <p>Desarrollar actividades de</p> <ul style="list-style-type: none"> desempeño para dar cuenta del proceso de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar competencias de lectura personal y reflexiva frente a las lecturas literarias del programa de Lenguaje y Comunicación Desarrollar actividades de desempeño para dar cuenta del proceso de lectura. Mejorar su motivación frente a la lectura de textos literarios.

Fuente: Elaboración propia.

5.1 Objetivos de la intervención

5.1.1 Objetivo General

Incorporar metodologías y actividades de evaluación auténtica en el currículum, a través de la implementación de procedimientos de evaluación auténtica en la asignatura de lenguaje.

5.1.2 Objetivos Específicos

- Incorporar tareas de desempeño en el currículum de la asignatura de lenguaje y comunicación.
- Aplicar procedimientos de evaluación auténtica en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de lenguaje.
- Analizar la motivación de los estudiantes en el desarrollo de competencias de comprensión, análisis y evaluación de los estudiantes al incorporar procedimientos auténticos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2 Análisis de Factibilidad de la intervención

Esta investigación se funda en la necesidad declarada de la institución educativa que busca promover valores como el compromiso, el ingenio, la adaptabilidad, la generosidad y la felicidad en sus estudiantes. Según se expresa explícitamente en su Proyecto Institucional, el colegio pretende ser una comunidad de aprendizaje global, abierta y dinámica que desafía a profesores y alumnos a resolver de manera creativa los problemas a través de la experimentación, la colaboración y la investigación personal y colaborativa.

Desde el punto de vista operativo, el trabajo colaborativo docente se desarrolla de forma sistemática tanto a través del perfeccionamiento docente, como a través de distintas oportunidades de desarrollo metodológico establecido en el horario de disposición de los profesores, reuniones donde se comparten sus prácticas y desarrollan el diseño de unidades de aprendizaje.

En el caso los profesores involucrados trabajan con alumnos del mismo nivel de aprendizaje y están interesados en la promoción de la motivación frente a la lectura de sus estudiantes.

Facilitará la intervención la posibilidad de tener acceso a los programas y la posibilidad de contribuir con innovación en el aula dada por contexto institucional.

En cuanto a las dificultades de la intervención, reconocemos que dado el calendario anual institucional, los meses en que se desarrolla la intervención están orientados al desarrollo de actividades extraescolares que afectan la regularidad de las clases del ciclo de Enseñanza Media, por lo que se intensificarán los esfuerzos por el cumplimiento de la programación de esta intervención.

5.3 Descripción de la intervención

A continuación, presentamos la descripción de las actividades realizadas para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación acción y las técnicas metodológicas empleadas en el proceso.

- Tabla 7: Plan de Intervención

Objetivos específicos	Actividades	Técnicas metodológicas	Tiempo
Incorporar tareas de desempeño en el currículum de la asignatura de lenguaje y comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la unidad de lenguaje y comunicación incorporando metodologías y procedimientos de tareas de desempeño asociadas evaluación auténtica. • Preparación de material, diseño de actividades y creación de instrumentos evaluativos como recursos pedagógicos. • Implementación de la unidad en clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante de las actividades en clases. • Información recolectada a través de notas de campo, para luego realizar un análisis del contenido. 	Oct - Nov 2022.
Aplicar procedimientos de evaluación auténtica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar en las clases de una unidad de aprendizaje procedimientos auténticos de evaluación: • Actividades auténticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental de actividades didácticas e instrumentos de evaluación auténticas desarrollados en los procesos de lectura escolar • Análisis de contenido. 	Nov 2022

<p>Analizar la motivación de los estudiantes en desarrollo de competencias de comprensión, análisis y evaluación de textos literarios al incorporar procedimientos auténticos de evaluación en su proceso de enseñanza aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Focus Group • Adaptación Protocolo conversacional (Anexo 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis Temático 	<p>Semana del 2 al 13 de diciembre.</p>
--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

VI. Intervención e innovación

La intervención se desarrolló en clases de la asignatura de Lenguaje y estuvo orientada a la incorporación de tareas de desempeño de Evaluación Auténtica para mejorar la Motivación de los estudiantes frente a la lectura.

La planificación de las actividades estuvo a cargo de las profesoras de Lenguaje y promovieron la participación activa de los educandos en el desarrollo de competencias del currículum de Lengua y Literatura asociadas al Programa de la asignatura.

El objetivo general establecido por la planificación curricular, está orientado a desarrollar la competencia de lectura en cuanto a la comprensión y reflexión de la literatura como expresión de la identidad latinoamericana a través de lo real maravilloso.

Este objetivo se enmarca dentro de los Objetivos de Aprendizaje presentados por el Ministerio de Educación en sus documentos oficiales.

Intervención Curricular

OA 3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:

- El o los conflictos de la historia.
- Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan.
- La relación de un fragmento de la obra con el total.
- Cómo el relato está influido por la visión del narrador.
- Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
- Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual.
- El efecto producido por recursos como flashback, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.
- Relaciones intertextuales con otras obras.

Fuente: (Ministerio de Educación, 2017).

A continuación, se describen las competencias curriculares del programa, las evidencias de desempeño desarrolladas y las rúbricas de Evaluación de los desempeños de los estudiantes.

Competencias Curriculares	Evidencias desempeño	Rúbricas
<ul style="list-style-type: none"> Leer y comprender textos literarios y no literarios para disfrutar y reflexionar sobre la experiencia humana y ampliar su conocimiento del mundo. Explicar el efecto que el tratamiento del tiempo tiene en la lectura. Identificar la presencia de analepsis y prolepsis, condensaciones, tiempo referencial histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> Creación colaborativa de Timeline digitales que den cuenta de la sucesión cronológica de acontecimientos del tiempo de la historia del texto literario de la Unidad de Aprendizaje. Evidencia desempeño Trabajo de alumnos Line 	Rúbricas
<ul style="list-style-type: none"> Analizar los personajes, identificando tipos y arquetípicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración colaborativa de Padlet de Entrevistas temáticas a personajes incluidos en el desarrollo narrativo del texto literario seleccionado. Padlet Entrevistas personajes 	Rúbricas
<ul style="list-style-type: none"> Leer y comprender novelas y cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos. 	<ul style="list-style-type: none"> Creación de listas de canciones (Playlist) que interpretan problemáticas tratadas a través de los personajes incluidos en el texto literario. Evidencia Play List personajes 	

<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de Reflexión Personal que da cuenta de la comprensión profunda de la lectura. 	Rúbricas
--	---	----------

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades de lectura desarrolladas por los alumnos se fraccionaron en etapas lo que permitió que durante las clases se promoviera la conversación colectiva temática y la revisión formativa de los avances de evidencias de aprendizaje de las clases.

Durante el proceso de elaboración de evidencias que suponían las tareas de desempeño, los estudiantes tuvieron oportunidad de compartir sus comprensiones particulares y globales de los textos leídos.

Tanto la disposición de los tiempos, como los recursos utilizados estuvieron al servicio de las actividades. Estas consideraban tanto el uso de espacios físicos de las instalaciones del colegio para las grabaciones, como el uso de herramientas básicas de tecnología como teléfonos celulares conectados a internet para la búsqueda de información y recursos de edición de videos y textos.

6.1 Evaluación del plan de intervención e innovación

Con el objeto de evaluar los resultados del plan de intervención propuesto por esta Investigación Acción, se implementaron dos metodologías para la recolección de datos como son la Evaluación Participante y el Focus Group.

En cuanto al análisis de los datos recopilados por estos instrumentos, se utilizó la estrategia de análisis temático de contenido.

El primer objetivo específico de la intervención se relaciona con “Incorporar tareas de desempeño en el currículum de la asignatura de lenguaje y comunicación”. Para evaluar lo anterior, se recurrió a la Evaluación Participante de los profesores durante el desarrollo de la intervención a fin de recopilar información del proceso.

Las categorías de análisis de este instrumento de recolección fueron las mismas utilizadas para hacer el diagnóstico de la problemática que da origen a la intervención.

La evaluación participante permitió en general reconocer en las clases ambientes colaborativos en los que los estudiantes se mostraban activos y participativos.

Llama la atención la autonomía en la toma de decisiones de los estudiantes que frente a la postura más pasiva del profesor en el desarrollo de las tareas, debían regular y regularse entre pares para cumplir con los requerimientos de cada actividad.

Durante el desarrollo de la etapa final de la intervención en la cual los alumnos debían escribir reflexiones personales sobre lo leído y comprendido, en algunos cursos se observó un trabajo más productivo que el habitual al momento de listar las ideas que querían incluir en sus escritos.

Las ideas socializadas en las actividades de ejecución de tareas, servían de insumos para ser incluidas en los contenidos de sus trabajos y sus dificultades y requerimientos hacia el profesor estuvieron habitualmente concentrados en las complejidades de la escritura más que en los contenidos de las mismas.

Focus Group:

El segundo instrumento seleccionado para la recolección de datos que ayuden a evaluar la intervención, es el Focus Group desarrollado al final del proceso de intervención. Este Focus se desarrolla en las instalaciones del colegio y se diseñó haciendo una adaptación de un protocolo conversacional desarrollado por la Comunidad de Aprendizaje SRI (Iniciativa de Reforma Escolar) dedicada a “crear comunidades de aprendizaje transformadoras y comprometidas con la equidad y la excelencia”.

El propósito de los protocolos conversacionales es asistir a un grupo haciendo sustantiva una conversación acerca de un tema o experiencia de interés.

A continuación, se detallan los objetivos que orientan su implementación:

Objetivos de Focus Group:

- Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación sobre la lectura y su motivación durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Evaluar la percepción de los estudiantes respecto a cuestiones como motivación lectora; autoconcepto lector y valoración de la lectura.

Actores claves del Focus Group:

A continuación, se describen los actores participantes y los roles asignados a cada grupo para llevar a cabo la recopilación de información con el instrumento.

Participantes Focus Group	Roles asignados
2 Profesores participantes en la implementación de la investigación Acción.	1. Diseñar un protocolo de conversación. 2. Implementar Focus. 3. Registrar y categorizar información. 4. Analizar información por categorías
5 Estudiantes seleccionados al azar de tres cursos participantes en la intervención.	Participar activamente y de modo colaborativo en la conversación acerca de la experiencia atendiendo al protocolo

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla Diseño Focus Group.

Variable Criterio / Tema	Indicadores / Descriptores	Preguntas	Tipo de Respuesta

<p>Autoconcepto lector.</p>	<p>Autosatisfacción o valoración positiva o negativa frente a la autoimagen como lector.</p> <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buen lector, ● Lector satisfecho, ● Mal lector, ● etc. 	<p>1. ¿Cuán satisfecho te sientes con los productos generados con el desarrollo de las tareas de lectura de esta Unidad (grabación de entrevistas, cronologías digitales, Playlist interpretativos). Explica.</p>	<p>Abierta</p>
<p>Motivación Experiencial</p>	<p>Percepciones positivas o negativas frente a experiencias de evaluación que puedan consignarse como significativas asociadas a la motivación.</p>	<p>3. Describe qué fue lo mejor y lo peor de estas experiencias de lectura literaria. Explica con ejemplos</p> <p>4. ¿Crees que estas experiencias de evaluación reflejan bien o mal tus reales capacidades para leer comprensivamente? Da ejemplos.</p>	<p>Abierta</p>

Fuente: Elaboración Propia.

6.2 Análisis por componentes de la motivación

6.2.1 Autoconcepto Lector

Hemos reconocido antes la importancia del autoconcepto lector en el desarrollo de la motivación de los estudiantes frente a la lectura, por lo que ahora describimos algunas apreciaciones de los consultados respecto al tópico de interés que proponen las preguntas del Focus Group.

Dentro de los comentarios recopilados se manifiestan ideas de conformidad con la oportunidad de consignar sus propias ideas sobre lo leído a través de expresiones como:

Estudiante 1

“Estoy contento con la entrevista que hicimos porque nadie esperaba que el personaje dijera lo que yo imagine “

Estudiante 2

“Le mostré a mi polola la grabación que hicimos (...)”

Estudiante 3

“Era más fácil entender el libro si uno ordenaba los hechos primero, porque a veces uno se enreda mucho en eso y por eso no entiende nada de lo que pasa”.

6.2.2 Valoración de la Lectura

De la misma manera y respecto de la autopercepción sobre los logros en el cumplimiento de las tareas de desempeño en general, se recogieron testimonios de cierto grado de satisfacción de los estudiantes frente a su capacidad de ejecutarlas de modo colectivo y se destacan las afirmaciones como:

Estudiante 2

“Es bueno poder conversar con otros” o “ fue más fácil leer lo que venía después de conversar con mi grupo acerca de lo que pasaba en el libro”.

Llama la atención que una estudiante reconoce estar satisfecha de la tarea porque pudo identificarse con la problemática que presentó la lectura:

Estudiante 1

“Me gustó poder elegir qué canción incluir en el playlist dedicado al protagonista de la historia porque yo también me he sentido así (...)”.

Cuando había que referir lo menos agradable también hubo hallazgos. En sus intervenciones los estudiantes comentaron que este tipo de actividades a veces demanda mayor concentración de parte del lector. Esto ocurre sobre todo para el desarrollo de las competencias más complejas como “ comprender el efecto producido por recursos como flashback, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela.” como está descrito el **OA 3** de las Bases Curriculares MINEDUC (2017).

Respecto de lo anterior se refieren expresiones como:

Estudiante 4

“lo que no fue tan bueno para mí, fue tener que volver a leer partes (...) específicas del libro para poder hacer la cronología de la historia, porque como estaba escrito con saltos del tiempo había que pensar que fue antes y que pasó después “.

Estudiante 5

“En lo personal, de todas maneras, lo pase mejor (...) eligiendo canciones (Pausa) que contestando preguntas de alternativas “.

En cuanto al segundo objetivo de la intervención que se relacionaba con aplicar procedimientos de evaluación auténtica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de lenguaje, a través de la observación participante se constató que la participación del profesor en el desarrollo de las actividades se concentró en el diseño de estrategias, materiales pedagógicos y en la explicación de las instrucciones o rúbricas de evaluación.

Se destaca la autonomía en la toma de decisiones de los estudiantes que frente a la postura más pasiva del profesor en el desarrollo de las tareas, debían regular y regularse entre pares para cumplir con los requerimientos de cada actividad.

Respecto de la tarea de desempeño más desafiante que consiste en la elaboración de cronologías o timelines de sucesos, se observa que las notas personales de los estudiantes se ven modificadas después del diálogo de equipos. Los mismos estudiantes reordenaron sus comprensiones personales una vez que elaboraban estas temporalidades de modo colectivo.

Durante el desarrollo de la etapa final de la intervención en la que los alumnos debían escribir reflexiones personales sobre lo leído y comprendido, en algunos cursos se observó un trabajo más productivo que el habitual al momento de listar las ideas que querían incluir en sus escritos.

Las ideas socializadas en las actividades de ejecución de tareas, servían de insumos para ser incluidas en los contenidos de los trabajos. Se observa que los requerimientos hacia el profesor de parte de los estudiantes, estuvieron habitualmente concentrados en las complejidades de la escritura más que en las explicaciones sobre conceptos.

VII. Fortalezas y limitaciones de la intervención.

Reconocemos en esta Investigación Acción las fortalezas y limitaciones que se detallan a continuación:

Fortalezas

- Promueve el desarrollo de una evaluación de aprendizajes centrada en los alumnos como actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Contribuye a potenciar la evaluación entendida como una instancia de aprendizaje personal y comunitario dentro y fuera de la sala de clases.
- Se orienta a valorar las ejecuciones de las competencias comunicativas.
- Fomenta el trabajo colaborativo de los estudiantes en la ejecución de tareas de desempeño no tradicional.
- Incorpora dentro de las prácticas pedagógicas situaciones reales que promueven el desarrollo de actitudes y valores que respetan la diversidad y permiten su expresión.

Limitaciones

- Requiere de trabajo colaborativo entre profesores para su implementación y desarrollo.
- Supone el fortalecimiento de focos claros de estrategias pedagógicas para su implementación y enriquecimiento.
- Demanda tiempos de diseño metodológico de material de evaluación no tradicional y en permanente adecuación a los contextos particulares de la comunidad educativa.
- Considera la accesibilidad de los estudiantes a recursos tecnológicos a disposición dentro de las salas de clases.
- Requiere flexibilidad en el uso de espacios físicos de las comunidades educativas en la ejecución de tareas reales de desempeño.

VII. Conclusiones de la Investigación Acción

La innegable importancia de la motivación en el desarrollo de los aprendizajes y competencias de los estudiantes, hace cada vez más necesaria la reflexión respecto de lo que la escuela está haciendo para su promoción y fortalecimiento tanto fuera como dentro de la sala de clases.

Aunque reconocemos que los valores y principios de cada una de las áreas del conocimiento requiere de personas conectadas en la ejecución de tareas, la escuela aún no ha podido desarrollar visiones comunes de la evaluación que nos permitan ir integrando saberes en las distintas áreas del conocimiento.

La investigación ya ha evidenciado que las respuestas concretas a situaciones reales que promueven la conexión con otros, se fundan en necesidades cada vez más reales y complejas.

Dentro de ese contexto, el desarrollo de habilidades comunicativas de distinta naturaleza, es también una oportunidad para las instituciones educativas de observar cuáles son aquellas competencias fundamentales para responder a las demandas que nos imponen los problemas reales del Siglo XXI.

En el actual escenario, la evaluación tradicional de la comprensión lectora, parece no estar cumpliendo con esos requerimientos porque suele estar orientada a dar cuenta de resultados en lugar de promover el desarrollo de experiencias vitales. Los mecanismos que nos sirven para evaluar esas experiencias vitales, suelen encontrar en las Tareas de Desempeño del Aprendizaje una amplia variedad de expresiones.

Reconociendo lo anterior, en esta investigación acción pudimos constatar que uno de los rasgos fundamentales de la Evaluación Auténtica de los Aprendizajes, potencia el desarrollo de ejecuciones personales y constituye un escenario proclive a la expresión de potencialidades que no están en juego en los métodos tradicionales.

Lo anterior supone que el diseño de estrategias de evaluación debe estar orientado al logro de realizaciones en permanente desarrollo y por lo tanto, promotoras de nuevas oportunidades de evaluación guiadas por objetivos concretos y conocidos por todos los actores del proceso.

Por su naturaleza, la lectura es un acto gobernado por el deseo y la intención. Cuando leemos tenemos acceso a realidades ficcionales que nos evocan emociones y nos sensibilizan. La investigación respecto a los factores que promueven esa motivación tiene que ver con autopercepciones y valoraciones aprendidas a través de la experiencia. Si los objetivos de los programas orientados al desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes, se fundan en experiencias que promuevan la colaboración con otros y permitan al estudiante experimentar sus potencialidades en experiencias satisfactorias, estamos mirando la motivación como una estrategia de desarrollo personal y social.

Hay diversos estudios que describen la importancia y los beneficios del acompañamiento temprano de los estudiantes en ese proceso de valoración de la lectura como actividad que proporciona placer y ayuda a conectarse con el medio social y comunitario.

Si el foco metodológico para promover la lectura en el aula, está puesto en el proceso y retroalimentación enriquecedora de la autopercepción positiva de los estudiantes, la educación lectora tendrá la oportunidad de usar esos recursos de evaluación como estrategias formativas.

Lo fundamental de la Evaluación Auténtica de los Aprendizajes potencia esas ejecuciones y considera que esas expresiones de realidad simulada constituyen un escenario proclive a la expresión de potencialidades que no están en juego en los métodos tradicionales. Lo anterior supone que el diseño de estrategias de evaluación está orientado al logro de realizaciones en permanente desarrollo y por lo tanto, promotoras de nuevas oportunidades de evaluación guiadas por objetivos concretos y conocidos por todos los actores del proceso antes, durante y después de los procesos de evaluación.

Si podemos conectar a los estudiantes con aquellas necesidades de desarrollo del saber hacer, podremos acceder a las bases movilizadoras de su accionar más consciente y reflexivo. Para conseguir lo anterior, las estrategias de evaluación auténtica constituyen no solo una manera de acceder a información necesaria para calificar logros o resultados, sino que se transforma en un método de acompañamiento del proceso de aprendizaje en el que el profesor se transforma en diseñador de estrategias provocadoras de acciones y despliegue de competencias.

Esta investigación acción permitió incorporar estrategias de Evaluación Auténtica para mejorar la auto percepción de los estudiantes como lectores de textos literarios y promover su valoración de la lectura en un contexto educativo específico. Asimismo, este trabajo posibilitó evaluar la percepción que los estudiantes tuvieron de estas prácticas.

Por último, se diseñó y ejecutó el modelaje de nuevos diseños metodológicos que permitieran cumplir con las pretensiones de un currículum que entiende la lectura como una oportunidad de crecimiento y recreación edificante para el ser humano.

Las ventajas de estos procedimientos evaluativos, permiten resignificar el valor que tiene la evaluación como promotor de didácticas que aportan a la autovaloración y confianza de los estudiantes en sus propias potencialidades. El diseño de estas estrategias de desarrollo le da sentido a la idea de evaluar para aprender a ser y como sostienen autores como Collins & O'Brien, (2003), convertirse en lectores competentes como es un requisito esencial para insertarse en el mundo actual.

Como limitaciones del estudio se reconoce que se desarrolló en un contexto acotado del Currículum de Lengua y Literatura, pero la inquietud de vincular las Tareas de Desempeño Auténtica con el interés de mejorar tanto el Autoconcepto Lector de los estudiantes como su Valoración de la lectura.

En cuanto a los alcances de la investigación creemos que puede servir como referente de experiencias de Evaluación Auténtica usadas para dar cumplimiento a experiencias flexibles y dinámicas, pero sobre todo nos parece necesaria para recordar que en educación la conexiones entre la evaluación y la motivación es bidireccional.

Entonces, queremos reparar finalmente en los conceptos centrales que expresan autores como Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R. M., & Anders, S. (1996) relativos a los dos conceptos centrales para medir la motivación frente a la lectura como son el Autoconcepto lector y la Valoración de la lectura.

La experiencia de conectar a los estudiantes con sus propias emociones a través del aprendizaje y reconocer que la autoimagen que se construyen de sí mismos, incide positiva o negativamente en sus futuras actitudes frente a la lectura, resulta iluminador.

Es una oportunidad para los educadores, mirar las salas de clases como escenarios de experiencias colaborativas en donde las emociones están al servicio de pensamiento y la reflexión.

Las propuestas didácticas de evaluación auténtica aplicadas a la lectura, puede convertirse en recursos que les den la posibilidad a los estudiantes de mirar sus propias experiencias educativas desde el autoconocimiento y de experimentar el logro poniendo en ejecución sus potencialidades.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I*.
- Barrera, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*.
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. In *Educación XXI* (Vol. 10).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/RELIEVE.21.2.7674>
- Cáceres, A. (2020). *EVALUACIÓN AUTÉNTICA, una oportunidad para retroalimentar los aprendizajes*.
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, Revista de Educación*, 14(27), 96–114.
- Escudero, T. (2016). Evaluation research in the 21st century: A more and more relevant tool for the educational and social development. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Fernández, P., & Haquin, Á. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación tareas de desempeño y rúbrica*.
- Fernández Tió, M., & Covadonga de la Iglesia Villasol, M. (2021). UN PROGRAMA FORMATIVO DRAMATIZADO COMO ESTRATEGIA TRANSVERSAL PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL

- AULA. UN ESTUDIO DE CASO. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 25, 287–312.
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R. M., & Anders, S. (1996). assessing_motivation_to_read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.
- Herman, J., Aschbacher, P., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment* (Vol. 1). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huerta, M. (2018). *Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias*.
- Maturana, H. (2001). *Emociones Y Lenguaje En Educación Y Política*.
- Ministerio de Educación, C. (n.d.). *Programa de Estudio Segundo medio* (M. Educación, Ed.; Primera edición). 2017.
- Moore, D. (2013, November 18). *For Interns, Experience Isn't Always the Best Teacher*. <https://www.chronicle.com/article/for-interns-experience-isnt-always-the-best-teacher/>.
- Moraes, M. C., & De la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica. *Creatividad y Sociedad*, 41–56.
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does Early Reading Failure Decrease Children's Reading Motivation? <http://dx.doi.org/10.1177/0022219408321112>, 41(5), 387–404. <https://doi.org/10.1177/0022219408321112>
- Muñoz, E., & Solís, B. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3 (1-13)), 1–11.
- Murphy, R. (2006). *Evaluating new priorities for assessment in higher education*. (C. Bryan & K. Clegg, Eds.; 1 ra edición).
- Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). Validación de la Escuela de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. *Psyche*, 27(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/psyche.27.1.1078>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*.
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19–36. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Research Quarterly*, 47, 427–463.
- Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2016.08.031>

Toribio Briñas, L. (2010). *Basic skills: The new paradigm curriculum in Europe*. 12, 25–44.

Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11–25. <https://doi.org/10.35362/RIE640403>

Valverde-Berrocoso, J., Domínguez, F. I. R., & Sánchez, M. R. F. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51–62. <https://doi.org/10.35362/RIE600443>







Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Reading and university: Study of reading habits of Spanish and Portuguese university students. In *Profesional de la Informacion* (Vol. 24, Issue 6, pp. 717–723). El Profesional de la Informacion. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

VIII. ANEXOS

ANEXO 1: Tabla Encuesta Motivación Gambell

N° ítem	Ítem	AFE		AFC	
		Autoconcepto lector	Valor de la lectura	Autoconcepto lector	Valor de la lectura
1	Mis amigos creen que soy... ()	0,52		0,49	
3	Yo leo...	0,70		0,61	
5	Cuando me encuentro con una palabra que no conozco puedo... ()	0,37		0,32	
7	Cuando leo solo comprendo... ()	0,39		0,27	
9	Yo soy...	0,65		0,63	
11	Me preocupa lo que los otros niños piensan de mi lectura... ()	–	0,30	–	
13	Cuando el profesor me pregunta sobre lo que yo he leído...	0,52		0,42	
15	Leer es... ()	0,54		0,34	
17	Cuando estoy en un grupo contando historias...	0,33		0,38	
19	Cuando yo leo en voz alta leo...	0,59		0,50	
2	Leer un libro es algo que a mi me gusta hacer...		0,52		0,55
4	Mis mejores amigos piensan que leer es... ()		0,47		0,38
6	Yo le cuento a mis amigos sobre los buenos libros para leer...		0,48		0,52
8	Las personas que leen mucho son... ()		0,50		0,46
10	Yo creo que las bibliotecas son... ()		0,71		0,57
12	Saber leer bien es...		–		0,30
14	Creo que leer es...		0,57		0,64
16	Cuando sea grande yo...		0,49		0,48
18	Me gustaría que mi profesor me leyera libros en voz alta en clase... ()		0,38		0,37
20	Cuando me regalan un libro me siento... ()		0,50		0,50

ANEXO 2: Consentimientos Informados de familias de alumnos participantes en investigación.

<p>  Universidad del Desarrollo </p> <p>Santiago, 27 de agosto 2022</p> <p>Consentimiento Informado</p> <p><u>Diána Hec</u> declara que ha sido informado de una investigación denominada "Evaluación Auténtica y Motivación a la Lectura" y al que este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo. Entiendo que este estudio busca conocer la relación que existe entre los tipos de evaluación de lecturas escolares y la motivación de los estudiantes frente a la misma y se me ha informado que me será seleccionado para participar de una encuesta y un Focus Group de conversación sobre ese mismo tema. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser asociadas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la base de publicación de resultados. Entiendo en consecuencia que los datos no me serán entregados y que no habrá retroalimentación por la participación en este estudio, si que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Si Acepto voluntariamente que no he(s) <u>Diána Hec</u> participe en este estudio y he recibido una copia del presente documento.</p> <p>Firma participante: <u>Diána Hec</u></p> <p>Fecha: <u>30 agosto 2022</u></p> <p>Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Carré, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fcarre@udd.cl, 562-2327947.</p>	<p>  Universidad del Desarrollo </p> <p>Santiago, 27 de agosto 2022</p> <p>Consentimiento Informado</p> <p><u>Alfredo González</u> declara que ha sido informado de una investigación denominada "Evaluación Auténtica y Motivación a la Lectura" y al que este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo. Entiendo que este estudio busca conocer la relación que existe entre los tipos de evaluación de lecturas escolares y la motivación de los estudiantes frente a la misma y se me ha informado que me será seleccionado para participar de una encuesta y un Focus Group de conversación sobre ese mismo tema. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser asociadas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la base de publicación de resultados. Entiendo en consecuencia que los datos no me serán entregados y que no habrá retroalimentación por la participación en este estudio, si que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Si Acepto voluntariamente que no he(s) <u>Alfredo González</u> participe en este estudio y he recibido una copia del presente documento.</p> <p>Firma participante: <u>Alfredo González</u></p> <p>Fecha: <u>30 agosto 2022</u></p> <p>Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Carré, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fcarre@udd.cl, 562-2327947.</p>	<p>  Universidad del Desarrollo </p> <p>Santiago, 27 de agosto 2022</p> <p>Consentimiento Informado</p> <p><u>Johana Lukavick</u> declara que ha sido informado de una investigación denominada "Evaluación Auténtica y Motivación a la Lectura" y al que este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo. Entiendo que este estudio busca conocer la relación que existe entre los tipos de evaluación de lecturas escolares y la motivación de los estudiantes frente a la misma y se me ha informado que me será seleccionado para participar de una encuesta y un Focus Group de conversación sobre ese mismo tema. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser asociadas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la base de publicación de resultados. Entiendo en consecuencia que los datos no me serán entregados y que no habrá retroalimentación por la participación en este estudio, si que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Si Acepto voluntariamente que no he(s) <u>Johana Lukavick</u> participe en este estudio y he recibido una copia del presente documento.</p> <p>Firma participante: <u>Johana Lukavick</u></p> <p>Fecha: <u>28 agosto 2022</u></p> <p>Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Carré, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fcarre@udd.cl, 562-2327947.</p>
<p>  Universidad del Desarrollo </p> <p>Santiago, 27 de agosto 2022</p> <p>Consentimiento Informado</p> <p><u>Jessie Fernández</u> declara que ha sido informado de una investigación denominada "Evaluación Auténtica y Motivación a la Lectura" y al que este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo. Entiendo que este estudio busca conocer la relación que existe entre los tipos de evaluación de lecturas escolares y la motivación de los estudiantes frente a la misma y se me ha informado que me será seleccionado para participar de una encuesta y un Focus Group de conversación sobre ese mismo tema. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser asociadas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la base de publicación de resultados. Entiendo en consecuencia que los datos no me serán entregados y que no habrá retroalimentación por la participación en este estudio, si que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Si Acepto voluntariamente que no he(s) <u>Jessie Fernández</u> participe en este estudio y he recibido una copia del presente documento.</p> <p>Firma participante: <u>Jessie Fernández</u></p> <p>Fecha: <u>30 agosto 2022</u></p> <p>Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Carré, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fcarre@udd.cl, 562-2327947.</p>	<p>  Universidad del Desarrollo </p> <p>Santiago, 27 de agosto 2022</p> <p>Consentimiento Informado</p> <p><u>Melinda Soledad Martínez</u> declara que ha sido informado de una investigación denominada "Evaluación Auténtica y Motivación a la Lectura" y al que este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo. Entiendo que este estudio busca conocer la relación que existe entre los tipos de evaluación de lecturas escolares y la motivación de los estudiantes frente a la misma y se me ha informado que me será seleccionado para participar de una encuesta y un Focus Group de conversación sobre ese mismo tema. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser asociadas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la base de publicación de resultados. Entiendo en consecuencia que los datos no me serán entregados y que no habrá retroalimentación por la participación en este estudio, si que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Si Acepto voluntariamente que no he(s) <u>Melinda Soledad Martínez</u> participe en este estudio y he recibido una copia del presente documento.</p> <p>Firma participante: <u>Melinda Soledad Martínez</u></p> <p>Fecha: <u>1 de septiembre de 2022</u></p> <p>Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Carré, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fcarre@udd.cl, 562-2327947.</p>	<p>  Universidad del Desarrollo </p> <p>Santiago, 27 de agosto 2022</p> <p>Consentimiento Informado</p> <p><u>Ladina López</u> declara que ha sido informado de una investigación denominada "Evaluación Auténtica y Motivación a la Lectura" y al que este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento del Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo. Entiendo que este estudio busca conocer la relación que existe entre los tipos de evaluación de lecturas escolares y la motivación de los estudiantes frente a la misma y se me ha informado que me será seleccionado para participar de una encuesta y un Focus Group de conversación sobre ese mismo tema. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser asociadas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la base de publicación de resultados. Entiendo en consecuencia que los datos no me serán entregados y que no habrá retroalimentación por la participación en este estudio, si que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Si Acepto voluntariamente que no he(s) <u>Ladina López</u> participe en este estudio y he recibido una copia del presente documento.</p> <p>Firma participante: <u>Ladina López</u></p> <p>Fecha: <u>1 de septiembre de 2022</u></p> <p>Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Francisco Carré, Presidente del Comité de Ética Institucional UDD, fcarre@udd.cl, 562-2327947.</p>

Anexo 2.1 Consentimiento Institución Educativa

Autorización para realizar Estudio de Investigación

Fecha : 23 de agosto 2022

Sra. Paz Nalegach Romero
Vice Rectora Asuntos Nacionales
 Fundación Educativa Nido de Águilas
 Av El Rodeo 4200
 Lo Barnechea

Estimada Sra. Nalegach :

Como profesora miembro de la Comunidad de HS de la Fundación Nido de Águilas preocupada por mi desarrollo profesional, actualmente estoy inscrita en el **Magister de Innovación y Currículum** de la Universidad del Desarrollo en proceso de investigación de mi tesis de maestría. El estudio se titula: **El Impacto de la Evaluación Auténtica en la Motivación de los estudiantes frente a la lectura y le escribo para solicitar su autorización para realizar un estudio de investigación en su institución.**

Para este efecto, necesito que la administración de la escuela me permita reclutar a 12 estudiantes del Plan Nacional de la Escuela Secundaria para completar de forma anónima una entrevista de 8 preguntas sobre el tema y Participar en un Focus Group guiado, orientado a recopilar información para realizar el análisis de datos para la investigación antes descrita (copia adjunta).

Los estudiantes seleccionados serán voluntarios y recibirán un formulario de consentimiento para que lo firmen sus padres o tutores (se adjunta copia) y lo devuelvan al investigador principal al comienzo del proceso de la encuesta.

Si se otorga la aprobación, los estudiantes participantes completarán la encuesta en un salón de clases u otro lugar tranquilo en el sitio escolar durante las horas de clases de Español o en Flex Time durante el mes de septiembre y octubre del presente semestre. El proceso de la entrevista y posterior Focus Group, no deben demorar más de 15 y 20 min, respectivamente.

Los resultados de la encuesta y Focus Group se combinarán para el proyecto de tesis, y los resultados individuales de este estudio permanecerán absolutamente confidenciales y anónimos. Si el mismo se publica, solo se documentarán los resultados combinados. Ni su escuela ni los participantes individuales incurrirán en costos.

Su aprobación para realizar este estudio será muy apreciada y con gusto responderé cualquier pregunta sobre el particular.

Si está de acuerdo, por favor firme a continuación y devuelva el presente documento al interesado para proceder a la ejecución del proceso.

Agradecida,

Bárbara Ros Zeballos
 High School Spanish Teacher
 bross@nido.cl | +56 2 2339 8100

Aprobado por:

Paz Nalegach
 Escriba aquí su nombre, cargo, firma y fecha
VICEIRECTORA DE ASUNTOS NACIONALES

Anexo 3: Adaptación Protocolo Conversacional Grupos SRI

Protocolo Consulta al Grupo
 (Modificado 05/01/21)

Desarrollado por: Verónica SRI(2017)
 Instituto de Pedagogía Escolar
 Universidad del Desarrollo

El propósito de este protocolo es ayudar a un grupo a tener una discusión sustentada sobre un tema seleccionado. Se necesita un facilitador que permita desarrollar el Protocolo.

Para asegurar el éxito de este protocolo se debe seguir los siguientes pasos:

Facilitador: Compartir y explicar el objetivo de la sesión del Focus y distribuir el tiempo de conversación.

1. El facilitador desarrolla el planteamiento del Tema (5 min)
2. El facilitador pregunta de Sonda (5 min)
 - 1. ¿Cuál es el tema de la conversación que se va a desarrollar en esta sesión?
 - 2. ¿Cuál es el tema de la conversación que se va a desarrollar en esta sesión?
 - 3. ¿Cuál es el tema de la conversación que se va a desarrollar en esta sesión?
3. El facilitador invita a escuchar (intervenciones, dudas, experiencias, representaciones, etc.) y pide sugerencias que sirven base a las preguntas de apertura para evaluar la comprensión de lectura. (5 minutos)
4. Comparte información de la información sobre la experiencia de los estudiantes: **Audición y la Motivación (20 minutos)**
 Durante la sesión de discusión, se debe proporcionar un espacio de tiempo para la discusión de los temas.
5. Después de una discusión individual, los participantes pueden hacer 1 pregunta al facilitador para aclarar la comprensión respecto a los temas propuestos.

6. Síntesis y Reflexión General (5 min) Síntesis/Reflexión

Anexo 4 : Bases Curriculares Programa de Estudio Segundo Año Medio
Ministerio de Educación de Chile

UNIDAD 1 Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa)	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA ESTA UNIDAD	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p>Objetivos de Aprendizaje:</p> <p>Son los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares que definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que buscan favorecer la formación integral de los y las estudiantes. En cada unidad se explicitan los Objetivos de Aprendizaje a trabajar.</p> <p>En este Programa, se presentan los Objetivos de Aprendizaje específicos que se trabajan en cada unidad y otros que se abordan transversalmente en todas las unidades.</p> <p>Indicadores de Evaluación:</p> <p>Los Indicadores de evaluación detallan un desempeño observable (y, por lo tanto, evaluable) de la o el estudiante en relación con el Objetivo de Aprendizaje al cual están asociados. Son de carácter sugerido, por lo que el o la docente puede modificarlos o complementarlos.</p> <p>Cada Objetivo de Aprendizaje cuenta con varios indicadores, dado que existen múltiples desempeños que pueden</p>	<p>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</p> <p>OA 3</p> <p>Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El o los conflictos de la historia. • Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, sus acciones y motivaciones, sus convicciones y los dilemas que enfrentan. • La relación de un fragmento de la obra con el total. • Cómo el relato está influido por la visión del narrador. • Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto. • Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. • El efecto producido por recursos como flashback, indicios, caja china (historia dentro de una historia), historia paralela. • Relaciones intertextuales con otras obras.
	<p>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizan el planteamiento de los personajes de las narraciones leídas, considerando sus características, relaciones entre ellos, sus diálogos, mundo personal y social, y sus conflictos y motivaciones. • Relacionan las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en las narraciones leídas con la visión de mundo de su contexto de producción, el contexto actual y sus experiencias de lectura. • Interpretan el sentido de los recursos narrativos y las relaciones de intertextualidad dadas en las narraciones leídas.