



**Universidad del Desarrollo**  
Facultad de Educación

# Liderazgo para un programa de competencia lectora

POR: Andre Zambra Ruz

Seminario de Grado presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa.

PROFESOR GUÍA

SR. Christian Alfredo Lazcano Castro

Junio, 2025

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referenciación de la obra.

Para los amigos que se hicieron en el camino, por sus enseñanzas y más importante, todas las risas que se compartieron.

Para todos, colegas y alumnos, quienes fueron parte de esta investigación, por su voluntad, paciencia y confianza.

Finalmente, para los de siempre, que una vez más estuvieron ahí.

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>RESUMEN/ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>PALABRAS CLAVES .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>2. ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y DIAGNÓSTICO.....</b>	<b>9</b>
2.1    CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL.....	9
2.2    PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.....	10
<b>3. PROBLEMATIZACIÓN .....</b>	<b>17</b>
3.1    DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	17
3.2    JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA PROBLEMÁTICA.....	19
<b>4. INTERVENCIÓN.....</b>	<b>22</b>
4.1    PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	22
4.2    JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA PROBLEMÁTICA.....	24
4.3    DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	26
<b>5. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN/ RESULTADOS.....</b>	<b>30</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>37</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>40</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>42</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
ABSCh	Association of British Schools in Chile
DEMRE	Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional
DIA	Diagnóstico Integral de Aprendizajes
DP	Diploma Programme
FIDE	Federación de Instituciones de Educación Particular
IB	International Baccalaureate
LAHC	Latin American Heads Conference
MYP	Middle Years Programme
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAES	Prueba de Acceso a la Educación Superior
PYP	Primary Years Programme
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
TOS	The Orchid School

## **RESUMEN/ABSTRACT**

Este trabajo tiene por objetivo el justificar y diseñar un liderazgo medio y programa de competencia lectora para el departamento de Lengua y Literatura de un colegio IB, particular pagado. Para esto, se indagó en las fortalezas y debilidades del sistema de trabajo que utilizaba el departamento, desde la perspectiva de los profesores que lo aplicaban y estudiantes que por cuatro años trabajaron de esa forma. A partir de esto, se establecieron distintas variables para diseñar de forma conjunta, un programa que cumpliera con las necesidades de los estudiantes, incorporando los contenidos evaluados por el DEMRE, considerando las herramientas presentes en el establecimiento. Adicionalmente, se entrega la responsabilidad de la correcta implementación, monitoreo y análisis de resultados al Líder de Competencia Lectora, quien se encarga del programa desde primero a cuarto medio. Los resultados compilan las impresiones de profesores y alumnos, quienes reconocen las falencias de la metodología que se ha implementado por cuatro años. Esto sirvió de base para la creación de un nuevo cargo y programa para la competencia lectora en enseñanza media.

## **PALABRAS CLAVES**

Liderazgo, competencia lectora, lengua y literatura.

## 1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es de las habilidades más importantes para la enseñanza de lengua, literatura y comunicación. Chile es uno de los países con mayor déficit de competencia lectora entre ciudadanos de 16 y 65 años, según la OCDE (2023). Cada año, la PAES mide esta habilidad en miles de alumnos, lo que requiere una preparación rigurosa y planificada según las necesidades de cada establecimiento educacional.

Este trabajo tiene por objetivo el **justificar y diseñar un liderazgo medio y programa de competencia lectora** para el departamento de Lengua y Literatura de un colegio IB, particular pagado.

En primer lugar, se diagnosticó un problema que se vislumbra a partir de los resultados del colegio en la PAES de Competencia Lectora. Para los estándares del establecimiento, el rendimiento de los últimos años no era el óptimo, lo que forzó a indagar en **cómo se estaba preparando** una prueba que abarca conocimientos y habilidades del currículum nacional, en un colegio perteneciente al mundo IB.

El diagnóstico evidenció varias oportunidades de mejora, las cuales podían ser correctamente abordadas a partir de la creación de un programa de cuatro años en competencia lectora y un liderazgo medio dentro del Departamento de Lengua y Literatura, focalizado en el correcto funcionamiento del ya mencionado programa. Esto, con la finalidad de asegurar el correcto desarrollo de la habilidad

de competencia lectora en los estudiantes, a través de planificaciones, trabajo formativo riguroso y evaluaciones pertinentes de la materia.

Inicialmente se entregará el contexto del establecimiento educacional y los detalles del diagnóstico realizado. Esto da pie a la problematización que surge en base al diagnóstico, la delimitación del problema y su justificación teórica. Después, se ahonda en la intervención realizada en el establecimiento, comenzando por su presentación y luego la justificación teórica. Adicionalmente, se incluye el diseño de la intervención y la descripción de esta misma. Al final de este trabajo, se analizan los resultados de la intervención y se entregan las principales conclusiones extraídas de ella.

## **2. ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y DIAGNÓSTICO**

### **2.1 CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL.**

El colegio The Orchid School es un establecimiento particular pagado que se ubica en la comuna de Lo Barnechea. Es un colegio de inspiración católica, perteneciente al mundo Internacional Baccalaurate, que abarca cursos desde Play Group hasta 12th grade, enseñando a 1.354 alumnos en la actualidad, con generaciones que varían entre dos y cuatro cursos. Su arancel es de 193,90 UF desde Pre-Kinder a 12th grade y 101,11 UF en Play Group. Su porcentaje de vulnerabilidad es cero por ciento.

The Orchid School, ha visto más de 30 generaciones graduarse de su establecimiento. Todo comienza en la comuna de Providencia, con un total de 74 alumnos. En 1989 TOS se traslada a la comuna de Las Condes, con aproximadamente 1.000 alumnos. Fue durante la primera década que el colegio integró diversas asociaciones que perduran hasta hoy, como la Association of British Schools in Chile (ABSCh), Latin American Heads Conference (LAHC), International Baccalaureate (IB) y Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE). En 2015, The Orchid School vuelve a moverse, esta vez a Lo Barnechea, donde absorbe otro colegio. Ahí, seis hectáreas albergan las dependencias de su actual sede.

La misión de The Orchid School (2024, pp. 3-4) es formar jóvenes íntegros, solidarios, desenvueltos en comunidad y ávidos de conocimiento. Esto, mediante una educación de excelencia académica, bilingüe (español-inglés), promoviendo

la mentalidad internacional e inspiración católica. Todo, preparándolos para ser agentes de cambio y abordar los desafíos de una sociedad globalizada. Su visión es la de una comunidad familiar, de personas íntegras, comprometidas con su entorno, con una disposición activa al aprendizaje, buscando el desarrollo espiritual y valórico, emocional, académico, social, artístico y deportivo de los alumnos.

El organigrama institucional considera un gerente general y un directorio por sobre el rector. Bajo el rector, se ubican los directores de ciclo, formación y académico. En el área académica, el director está por sobre los coordinadores académicos de cada sección los jefes de departamento y el bibliotecario. Cada coordinación académica, tiene también líderes de distintas asignaturas en cada sección y finalmente, aparecen los profesores de asignatura.

## 2.2 PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

En cuanto a lo académico The Orchid School se rige bajo los distintos programas del IB, que son PYP desde 1ero a 4to básico, MYP, desde 5to a I medio y el DP, desde II medio a mayo de IV medio. Finalizados los estudios del Diploma, donde es opcional certificarse, los meses restantes del último año de enseñanza media se continúan las clases con contenidos propios de las distintas PAES que se rendirán a fin de año. La aplicación de los distintos programas, se hace con inspiración y sustento de los Objetivos de Aprendizaje del Ministerio de

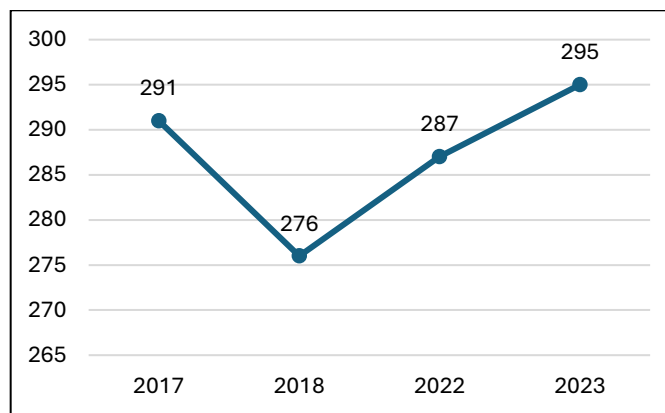
Educación, incluyendo en algunos casos, los contenidos que se derivan del Currículum Nacional.

Hay asignaturas que siguen al pie de la letra el Programa IB, con su propia línea de trabajo, contenido y unidades a evaluar, por lo que existen contenidos del Currículum Nacional que no alcanzan a ser adaptados ni estudiados por los estudiantes. Por otra parte, hay contenidos que trascienden el Currículum Nacional, abordando temáticas más complejas, que difieren de las evaluaciones estandarizadas a las que se somete el establecimiento cada año, como son el SIMCE y la PAES.

En el Programa de Diploma, los alumnos tienen la opción de certificarse ante el IB, iniciando su proceso en 10th (II°medio). En 2022 y 2023, correspondientemente, 16 y 36 alumnos optaron por dar el Diploma. El año 2022, solo 8 (50%) de ellos obtuvieron la certificación, aprobando el programa. En 2023, fueron 25 (69,4%) los que aprobaron. En ambos casos, la totalidad de los alumnos obtuvo la calificación mínima para aprobar en los niveles Alto y Medio de la asignatura Español Lengua y Literatura, logrando un 100% de aprobación. Adicionalmente, los alumnos de 2023 superaron el promedio mundial (4,95 Nivel Superior y 5,15 Nivel Medio) por 0,05 en ambos casos.

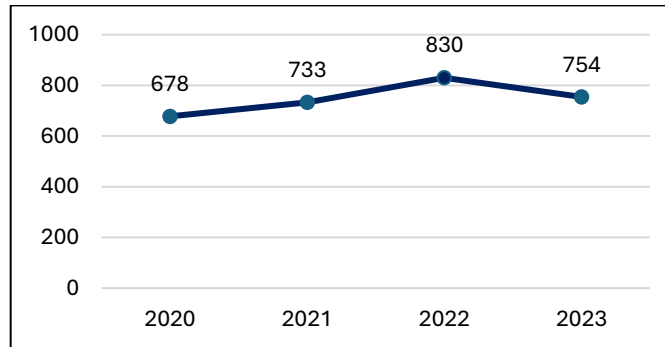
En cuanto a la Prueba SIMCE, el colegio ha visto resultados positivos posterior a la pandemia, obteniendo en II medio 295 puntos (8 más que el año anterior) en Lenguaje y 338 puntos (14 menos que el año anterior) en Matemáticas.

Correspondientemente, los resultados se ubican 9 puntos sobre establecimientos del mismo GSE en Lenguaje y 15 puntos en matemáticas. En 4to básico, el puntaje de lenguaje fue 317 (3 más que el año anterior) y 323 en matemáticas (11 puntos más que el año anterior). En ambos casos, están por sobre el promedio de colegios del mismo GSE, superando por 15 puntos en lenguaje y 31 en matemáticas.



**Figura 1.** Resultados SIMCE Lenguaje 2017-2023

Con respecto a los resultados en PAES, en 2023 el colegio se ubicó en el lugar 80 del ranking nacional, promediando 788,2 puntos. En la PAES de Competencia Lectora, el colegio obtuvo 824 puntos el año 2022, siendo su máximo histórico, sufriendo una caída importante en 2023, hacia 754 puntos. 15 alumnos obtuvieron un puntaje menor a 700 puntos, que corresponden a un grupo que durante su último año escolar, estuvo descendido en competencia lectora, a pesar de que sus notas en Lengua y Literatura no se condecían con este rendimiento.



**Figura 2.** Resultados PAES Lenguaje 2017-2023

El colegio tiene un método establecido para preparar SIMCE y PAES de Competencia Lectora. Este consiste en un control de lectura semanal desde I medio hasta III, teniendo una cantidad de preguntas que fluctúa entre 16 como mínimo y 24 como máximo. La dinámica es realizar el control en una hora y en la siguiente, revisarlo. Estos controles son **armados por el profesor encargado de planificar cada nivel**, encargándose de las clases del Diploma y la Competencia Lectora. El armado de este, proviene de distintas fuentes de material.

Para la realización del diagnóstico, buscando profundizar en el fondo de los resultados obtenidos en PAES y la preparación que se entrega al estudiante, se realizó un focus group con los tres profesores de la asignatura de lenguaje de enseñanza media. Adicionalmente, se sostuvo una entrevista con la coordinadora académica de tercer ciclo. Los principales hallazgos se observan desde seis dimensiones:

- a) **Resultados distorsionados:** Al momento de evaluar los resultados obtenidos en la comprensión lectora aplicada cada semana, el puntaje más entre los estudiantes es el que se considera como máximo para formular la escala con que se evaluarán ese control de comprensión lectora. Esto genera que, al momento de visualizar los resultados, las calificaciones no reflejan un porcentaje de logro real. Adicionalmente, el único registro que queda para el profesor, es esta calificación, sin considerar el puntaje real que obtuvieron los estudiantes.
- b) **Falta de análisis de resultados:** Siguiendo el punto anterior, se imposibilita hacer un verdadero análisis de datos ya que no se puede sacar porcentajes de logro al no anotarse los números realistas como datos. Esto mismo se dificulta ya que cada profesor realiza su propia corrección y posterior entrega de resultados, sin existir un momento de discusión o mirada crítica de estos mismos. Coordinadora del Programa Diploma sostiene que no se realiza un análisis a profundidad con los resultados de comprensión lectora.
- c) **Vigencia del material utilizado:** En varias oportunidades, el material que se utiliza para evaluar las comprensiones lectoras, corresponde a textos cuya tipología es obsoleta considerando los que se evalúan en SIMCE y PAES. Tanto en su género como en extensión, se dificulta el trabajo real de preparación para las evaluaciones estandarizadas. Por otro lado, las mismas preguntas que se utilizan en los controles, son de un formato que

no se encuentra en las pruebas ya mencionadas, al haberse retirado de estas. Los profesores muchas veces repiten estos textos y no hacen la revisión de este mismo, algo que, al momento de retroalimentar, genera discordancias y descontento por parte de los estudiantes.

- d) **Falta de currículum, lineamientos y progresión:** Al momento de construir estas evaluaciones, cada profesor los hace de forma independiente, según el nivel que está liderando. Es decir, hay tres profesores distintos generando controles de lectura para estudiantes. La cantidad y tipos de texto, con sus respectivas preguntas, queda al criterio del profesor a cargo, que posiblemente pueda rotar de nivel a fin de año, encontrándose con otro curso al que debe armar este tipo de controles. Esto impide el trabajo progresivo de los estudiantes, que están teniendo evaluaciones de manera azarosa, sin apegarse a un programa y trabajo alineado con lo que se espera de su nivel. En el focus group realizado con docentes de lenguaje se sostiene que el material:

*va a depender del profesor que tome ese nivel, que a veces sucede porque puede que la paradoja de que en un primero medio, por ejemplo, hay un tipo de profundidad de textos y que en segundo medio este no suba ni se mantenga, si no que todo lo contrario se hace menos dificultoso que el de segundo, en cantidad de preguntas, en cantidad de palabras, en vocabulario, y eso también podría ser un problema (...). (Anexo 1).*

- e) **Ambigüedad en metas y propósitos:** Existe una nebulosa por parte de los estudiantes en torno a por qué se realizan comprensiones lectoras de forma semanal. Más allá de la mentalidad resultadista, descrita por los profesores en el focus group, los alumnos que solo dan importancia a la retroalimentación para conocer su puntuación. Esto refleja un desconocimiento general del por qué o para qué se están realizando estas evaluaciones. Hay una cultura de secretismo en cuanto a qué se espera de ellos, incluso cuando llegan a 12th, que rinden la PAES, no se les propone una meta. En el SIMCE, se incentiva con una nota 7,0 de alcanzar o superar el máximo histórico del colegio, del que tampoco se les entrega mayor información. Tanto en entrevista con la coordinadora del Programa Diploma y focus group con profesores de lenguaje, se expone que no se fijan metas para los estudiantes.
- f) **Poca atención a estudiantes descendidos:** como punto aparte, está el poco trabajo que se realiza para la nivelación de alumnos que, incluso con las calificaciones distorsionadas, se identifican como descendidos. A pesar de que se deja constancia del alumno en un documento para los coordinadores, no existe un plan de trabajo para ellos por parte de quienes apoyan el proceso de educación del alumno.

### 3. PROBLEMATIZACIÓN

#### 3.1 DELIMITACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.

La problemática identificada es **cómo perfeccionar el programa de Competencia Lectora** para mejorar lo que, según se estableció como departamento (bajo 800 puntos), son resultados medio-bajos en la PAES que mide esta habilidad. Esto, tomando el ya mencionado método que se implementa para preparar a los estudiantes. Si bien dos horas pedagógicas a la semana es un porcentaje relevante de tiempo que se dedica solo a esta área, hay ineficiencias que perjudican el verdadero desarrollo y avance del estudiante hacia las habilidades de competencia lectora.

Estas ineficiencias, especificadas en el apartado del diagnóstico, se comprenden al considerar que son cuatro personas trabajando de forma individual en la planificación por cada nivel. El liderazgo por curso ha funcionado con normalidad en el desarrollo de los contenidos IB de la asignatura, pero deja ver fisuras cuando se observa desde la perspectiva de la competencia lectora. Un aspecto que el colegio reconoce como relevante, queda relegado a parte anexa de una planificación que se centra en un programa internacional, evidenciando una carencia importante de liderazgo en la gestión y planificación de todo lo relacionado a la habilidad que se mide en la Prueba de Acceso a la Educación Superior.

Todo lo anterior, resulta en estudiantes que no alcanzan el nivel de preparación para la PAES de Competencia Lectora pretendido por la dirección del colegio,

que considera los puntajes obtenidos en 12 ensayos realizados en cuarto medio y su puntaje oficial. Esto, sucede al tener un trabajo disperso y no focalizado correctamente en trabajar las habilidades de dicha evaluación. Los estudiantes solo se enfrentan a textos del tipo PAES en su último año de enseñanza media, en los 12 ensayos que se realizan anualmente. A pesar de que se trabaja desde mayo a octubre en PAES, sin otra temática a abordar, hay tres años de trabajo que pueden ser aprovechados de mejor y más organizada forma para el desarrollo de habilidades de los alumnos.

Esto se puede observar a través del estándar de Gestión Curricular, de los Estándares Indicativos de Desempeño. En este caso, el director (o en su defecto, un líder del Departamento de Lengua y Literatura) no coordina una implementación efectiva de Bases Curriculares y programas de estudio en el área de estudio. No se acuerdan lineamientos pedagógicos para la implementación de un currículum en competencia lectora ni se gestiona la elaboración de una planificación exhaustiva del área de competencia lectora (esto sí ocurre con las planificaciones de clases regulares del IB). Finalmente, no hay dato para una evaluación o monitoreo de los aprendizajes en el área de competencia lectora.

### 3.2 JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA PROBLEMÁTICA.

La bibliografía revisada avala que las falencias descritas en esta problemática, resultan contraproducentes para las gestiones de una escuela y en el caso de The Orchid School, sus pretensiones de ubicarse entre los mejores colegios del país.

En primer lugar, se sostiene que una escuela de alto rendimiento está en constante monitoreo de por parte del staff para un mayor aprendizaje de sus estudiantes (Brookhart, 2013). El mismo autor (2013) sostiene que los resultados de las evaluaciones eran usados para la constante mejora del programa educativo, permitiendo a docentes hacer un feedback inmediato y ajustes instruccionales. Un estudio de Heck, et al (2012), en escuelas de Hawai, mostró que el ajuste de planes de estudio según los datos obtenidos en evaluaciones, visto en planificaciones semanales y retroalimentaciones dadas, tenía una influencia positiva significativa no solo en matemáticas, sino que también en lectura.

Por otra parte, se destaca también la importancia de poner metas claras y compartirlas con los alumnos. Esto es algo que no se ha realizado, al menos, con la finalidad y funcionalidad de los controles de lectura. Según Robinson (2009), el poner metas funciona como una discrepancia entre lo que está ocurriendo (en este caso, los controles) y un estado futuro (los rendimientos en prueba PAES de Competencia Lectora). “Cuando personas están comprometidas a una meta, la

discrepancia se experimenta como un descontento constructivo que motiva comportamientos relevantes a la meta”. (Robinson, 2009).

Adicionalmente, Robinson (2009) describe tres condiciones para que las metas funcionen. Estas son:

1. Profesores, apoderados o estudiantes necesitan sentirse capaces de alcanzar la meta ya sea desde sus recursos actuales o por el expertise y apoyo que recibirán en busca de esa meta.
2. Gente necesita estar comprometida a metas y esto requiere que las entiendan y valoren. Siempre y cuando este sea el caso, no importa si es que participan o no en la definición de esa meta.
3. Metas específicas sobre metas vagas, son requeridas porque la poca especificidad hace imposible juzgar el progreso y ajustar la performance de otros. La autorregulación es imposible si la meta y el progreso hacia ella, son poco claros.

Ante la falta de coherencia que existe en las distintas dimensiones de las evaluaciones que se aplican, resulta clave resaltar la importancia de esta y cómo el liderazgo la afecta directamente. Coherencia y alineación son dos conceptos claves para entender el alcance y poder de un programa bien coordinado. “Los estudiantes son más propensos a aprender cuando sus experiencias se conectan con y construyen entre ellas” (Bransford, Brown & Cocking, 2000). La itinerancia de las comprensiones lectoras, desde 9th a 11th se confirma como un problema

que repercute en los estudiantes, al encontrarse con que no existe un hilo conductor en el que ellos vayan progresando, sino que solo rinden su evaluación para recibir la calificación. Esto perjudica por completo el propósito final de las comprensiones lectoras, que es el prepararlos para una prueba estandarizada y obtener resultados positivos para la escuela.

Finalmente, abordando la problemática del material, Schlechty, P. C. (2009) hace un punto importante sobre el rol del profesor ante el material. Dice: "Los maestros deben ser vistos como profesionales que tienen la capacidad y la responsabilidad de renovar y actualizar el material educativo. Esto no solo mejora la enseñanza, sino que también motiva a los estudiantes al ofrecerles contenido relevante y actualizado." Siguiendo esta misma línea, Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012) sostienen que la importancia del tiempo y recursos que se deben entregar a profesores para lograr esta renovación, valorándolos como parte fundamental de este proceso, describiéndolo como "crucial para el éxito educativo a largo plazo". Asimismo, ponen como parte fundamental de la renovación y revisión de material, la colaboración entre docentes, destacando el compartir recursos y experiencias para lograr un material óptimo.

## **4. INTERVENCIÓN**

### **4.1 PRESENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

Para resolver la problemática identificada, se pretende diseñar un programa de comprensión lectora para los cursos de enseñanza media (I – IV medio) y un rol de líder para este mismo. Dicho programa estará enfocado en organizar de forma coherente una clara progresión de dificultad a medida que van avanzando entre cursos, lo que se tratará en distintas dimensiones de la evaluación. Estas dimensiones, basadas en el temario PAES de Competencia Lectora, son: tipo de texto, cantidad de palabras y párrafos por texto, uso de imágenes, cantidad de preguntas y tipo de preguntas por habilidades. Todo esto, para ser aplicado a partir del año 2025.

Resolver esta problemática permitiría formalizar el trabajo que se realiza de forma independiente al programa del IB, siguiendo una progresión coherente de comprensión lectora, correspondiente a cada nivel de los involucrados (I – IV medio). La formalización del programa de comprensión lectora semanal, luego de un largo proceso de creación de este mismo, liderado por el encargado de PAES en su trabajo con los profesores del departamento, permitiría el análisis transversal de resultados obtenidos, la fijación de objetivos sería coherente a cada generación que va pasando en el colegio, con sus fortalezas y debilidades. Esto, adicionalmente, facilitaría la revisión y aplicación de material correcto, alineado con lo que se evaluará en la prueba estandarizadas PAES.

Adicionalmente, el trabajo conjunto para la creación de este programa, cumple con las Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas (2022) del IB. En el apartado de Liderazgo y gobierno, se entregan las siguientes indicaciones, que se alinean con lo previamente expuesto. Estas son: “el colegio implementa y revisa un currículo que es equilibrado y proporciona a los alumnos una selección razonable de asignaturas”, (IB, 2022). Adicionalmente, sostiene que: “El colegio obtiene y utiliza datos para orientar el funcionamiento y la sostenibilidad de los programas”, (IB, 2022). Se valora la existencia de un currículo, la implementación y revisión de este. La creación, por lo demás facilitaría la obtención de datos a partir de la comprensión lectora, lo que permite la utilización y análisis de estos datos.

La principal **meta** a la que apunta la creación de un programa de comprensión lectora, **es dar continuidad al trabajo realizado** en los cuatro años de enseñanza media. Este trabajo apunta finalmente a estructurar de mejor forma el trabajo que se realiza con los alumnos, con el fin de impactar positivamente sus aprendizajes y habilidades de competencia lectora. Esto, adicionalmente, impacta en el rendimiento del colegio en la prueba estandarizada PAES, cuyos resultados se consideran estar en un tramo medio-bajo.

Para la correcta realización de esto, se utilizará la línea de acción de reunir para colaborar con los profesores involucrados en la aplicación de controles de lectura semanales en el entendimiento del problema del método y construir la solución.

Esto se traducirá en tres sesiones de trabajo con el equipo del departamento de lenguaje. En ellas, se apunta a que realicen una retrospectiva, revisión y diagnóstico del estado de la comprensión lectora hasta el momento. Adicionalmente se trabajará el análisis de material, la falta de datos y el trabajo en función de una meta.

Una segunda línea de acción es el tomar en consideración la experiencia y percepción de estudiantes que hayan participado en el proceso de evaluación semanal de comprensión lectora entre primero y cuarto medio a través de un focus group.

#### 4.2 JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA INTERVENCIÓN

El problema asociado al modelo de trabajo de comprensión lectora, por parte del departamento de lengua y literatura, en enseñanza media y los resultados en la prueba estandarizada PAES, es abordable desde el liderazgo escolar por distintos motivos.

En primer lugar, el funcionamiento del Departamento de Lengua y Literatura se basa en liderazgos por nivel. Esto significa que un profesor se hace cargo de primero, segundo, tercero y cuarto medio. Si bien en las planificaciones semanales y el trabajo asociado al Bachillerato Internacional ha mostrado un correcto funcionamiento, el tema de comprensión lectora ha quedado al debe, ya

que es una arista que se somete a cuatro liderazgos distintos, lo que ha impedido su correcto desarrollo.

La creación de un programa de comprensión lectora para enseñanza media no es un trabajo individual, pero sí es uno que debe ser liderado. Según Barman, et al (2014), la colaboración entre docentes asegura que el criterio para las evaluaciones sea compartido y comprendido por los mismos evaluadores. Esto, a su vez, impacta de forma positiva en la consistencia de estas evaluaciones. Es rol del líder considerar la visión y experiencia de los profesores de Lengua y Literatura al momento de sentar las bases para la creación de un programa de comprensión lectora para enseñanza media. Esto, se aplica en tres de las intervenciones a realizarse, que son el taller colaborativo para recolectar impresiones sobre aplicación del método de comprensiones lectoras para Departamento de Lenguaje, análisis del material de comprensión lectora aplicado hasta el momento el año 2024 y discusión sobre el análisis de datos y sentamiento de bases para la creación de un programa y establecimiento de criterios básicos.

Sobre el aspecto particular del análisis de datos, Marsh, Pane, & Hamilton (2006) sostienen que “El análisis sistemático de datos permite a los educadores identificar tendencias en rendimiento, descubrir áreas de necesidad y preparar intervenciones para debilidades específicas en el aprendizaje de un estudiante”. Considerando la falta de recopilación y análisis de datos, la discusión y posterior

inclusión de estos en el programa a desarrollarse, resultaría en un aporte para el trabajo que se realiza en comprensión lectora. Esto trabajaría en función de la temprana identificación de alumnos descendidos en competencia lectora, pudiendo implementar medidas de trabajo particular con dichos alumnos antes de que sean sometidos a una evaluación estandarizada.

La intervención que resta, es un focus group con alumnos recién egresados que tuvieron comprensión lectora durante los cuatro años de enseñanza media. Esta acción apunta a comprender la visión de los estudiantes, remitiéndose al impacto que consideran, tuvo esto en su competencia lectora, las fortalezas del mecanismo y debilidades. Sobre esto, Carless, D. (2022), afirma que la diferencia de percepciones entre estudiantes y docentes sobre la efectividad de las evaluaciones puede afectar la enseñanza. Siguiendo esta misma línea, Zepke y Leach (2010) postulan que tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes, desemboca en evaluaciones mejor alineadas con sus expectativas y experiencias, logrando así, enriquecer el aprendizaje.

#### 4.3 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

##### Carta Gantt

Acción	Semanas					
	Oct.			Nov.		
Redacción de preguntas para focus group	■					
Compilación de datos de comprensión lectora 2024 en I medio	■					
Compilación de comprensiones lectora I y III para taller		■				
Compilación de texto y preguntas PAES y de III medio		■				
Producción de presentación PPT con literatura para taller			■			
Implementación de primera intervención (taller)				■		



La segunda intervención se realizó el 11 de noviembre y consistió en un focus group con cuatro estudiantes egresados de cuarto medio, dos de ellos inscritos en un preuniversitario de lenguaje y dos que no lo estaban. Esta actividad, de aproximadamente 20 minutos, comenzó con una breve introducción y la firma de consentimientos por parte de los alumnos mayores de edad. A continuación, se inició una conversación guiada mediante preguntas orientadoras para conocer su experiencia con respecto a la preparación que recibieron en comprensión lectora para la PAES. El objetivo fue obtener evidencias cualitativas sobre las fortalezas y debilidades del método utilizado. Los materiales necesarios incluyeron una grabadora y el documento con las preguntas orientadoras, adjunto como anexo.

La tercera intervención, que tuvo lugar el 15 de noviembre, se dividió en dos partes. La primera, compartir algunas de las impresiones obtenidas en el focus group con los estudiantes a través de una presentación (Anexo 7). En segunda instancia, se entregó un documento detallando el material de comprensión lectora aplicado durante el año 2024 en primero medio (Anexo 8). Se revisaron aspectos como la cantidad de textos por evaluación, el número de palabras por texto, así como la cantidad y tipo de preguntas. Estos datos fueron entregados a los profesores de enseñanza media en una reunión de 45 minutos. Se inició con una introducción de 10 minutos sobre el análisis realizado, seguida de una discusión en parejas durante 10 minutos. Luego, se leyeron las respuestas y se realizó un plenario. Para cerrar, los profesores plasmaron sus apreciaciones a través de un

Menti de tres preguntas (Anexo 9). Entre los recursos utilizados se incluyeron hojas en blanco, lápices, pizarra y proyector.

Finalmente, también el 15 de noviembre, se presentó a los profesores una serie de variables a considerar para la creación de un programa de comprensión lectora. Utilizando dichas variables, el grupo de profesores se detuvo en cada una para concluir cuál sería el punto de inicio del programa de comprensión lectora, construyendo en conjunto los mínimos básicos del primer año del programa de comprensión lectora. Dentro de los acuerdos alcanzados, están la cantidad de evaluaciones semanales y trabajo formativo, porcentaje de habilidades por pregunta, cantidad de palabra y tipo de textos. Esto fue escrito en la pizarra a medida que se conformaba, siendo fotografiado al final para su digitalización y desarrollo de progresión para los tres años siguientes.

## 5. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

### 5.1 RESULTADOS DE INTERVENCIÓN

De la primera intervención, se conectó la literatura relacionada a monitoreo, trabajo colaborativo, análisis de resultados y metas. A partir de esta presentación, los profesores y jefa de departamento plasmaron sus impresiones, separándolas en las categorías de fortalezas y por mejorar. Dentro de las fortalezas, se reconoció la constancia y sistematización de las evaluaciones, la transversalidad de la metodología entre cursos, diversidad de textos y retroalimentación entregada por los profesores. Por otra parte, dentro de los aspectos por mejorar se identificó la actualización del material, metodologías para los alumnos descendidos y compromiso de los estudiantes con la actividad.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Sistematicidad en el trabajo de aplicación periódica de insumos.</li><li>- Reforzamiento y/o retroalimentación de los insumos.</li><li>- Diversidad de textos aplicados</li><li>- Constancia en la evaluación</li><li>- Conexión con otras asignaturas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Nivel de compromiso de los estudiantes con la actividad.</li><li>- Nivel de profundidad del análisis.</li><li>- Actualización de material.</li><li>- Tiempo de retroalimentación.</li><li>- Escaso perfeccionamiento del docente.</li></ul>

**Figura 4.** Transcripción de fortalezas y debilidades en post it.

En la misma línea y luego de la enumeración de fortalezas y debilidades, se preguntó a los participantes si estaban de acuerdo con que un programa sería el primer paso para una mejora estructural y por qué. Esto fue escrito en un post it, y compartido con el resto pegándolo en la pizarra.

Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5
“Un programa es lo que ordena y otorga un desarrollo significativo de habilidades (a) los estudiantes”.	“Un programa permite tener metas y una ruta de cómo llegar a ellas. Que el programa sostenga el aprendizaje más allá de quién dirige la clase”.	“Un programa estructura y permite graduar y seleccionar lo pertinente”.	“¿Por qué un programa? Porque no sería posible sin un programa”.	“¿Por qué un programa? Se entrega coherencia al trabajo de largo plazo. Nos ubica en una(s) meta(s) común”.

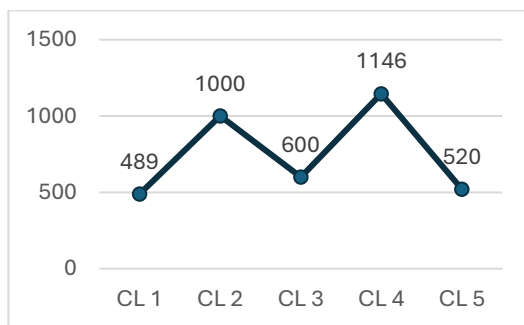
**Figura 5.** Transcripción de respuestas a ¿por qué un programa? en post it.

Posteriormente, se realizó un focus group (Anexo 6) con cuatro alumnos que tuvieron cuatro años de formación bajo el sistema de comprensión lectora semanal. Se les preguntó por las deficiencias identificadas en el diagnóstico, además de lo que ellas consideraban, fueron las fortalezas y debilidades de su formación en competencia lectora desde primero a cuarto medio.

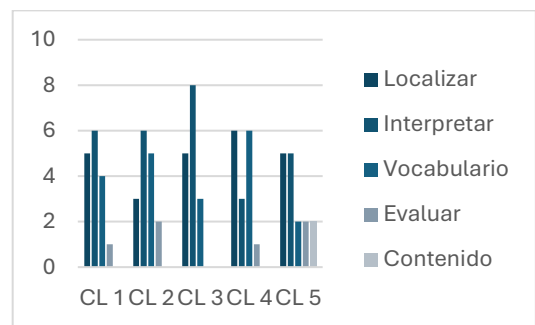
De los aspectos positivos, Alumna C sostuvo: *“Yo siento que tener comprensiones semanales es una buena forma de practicar porque esto es una habilidad y todas las habilidades se deben practicar (...)”*. Por otra parte, Alumna A valoró: *“la instancia de leer distintos tipos de textos que uno normalmente no estaría dispuesto a leer como noticias, cuentos o investigaciones o texto que uno en el día a día no sería lo primero que se enfocaría en leer”*. Finalmente, Alumna D concluyó: *“la retroalimentación es lo que más me quedó”*.

Contrariamente, acerca de los puntos de crítica, Alumna C dijo: “*Se termina quemando. Todo lo repetitivo que se quema y se vuelve insufrible. Hacer constantemente lo mismo todo el rato resulta muy cansador*”. Alumna D fue más allá y propuso hacer menos evaluaciones, pero más largas: “*en vez de toda la semana, una vez o dos al mes para desarrollar resistencia*”. Adicionalmente, Alumna D agregó: “*uno no ve la mejora que va desarrollando. Yo creo que debería ser como progresivo. Partir por algo que a todos les va regular, luego aumentar el nivel y seguir formando*”.

Para la tercera intervención, se presentó un documento que contenía distintos datos de las comprensiones de lectura aplicadas al nivel de primero medio. En ella, se ponían las variables de cantidad de preguntas, preguntas por habilidad, tipo de texto y extensión de este mismo. Los tres profesores asistentes estudiaron por diez minutos el documento, respondiendo posteriormente, tres preguntas en Menti.



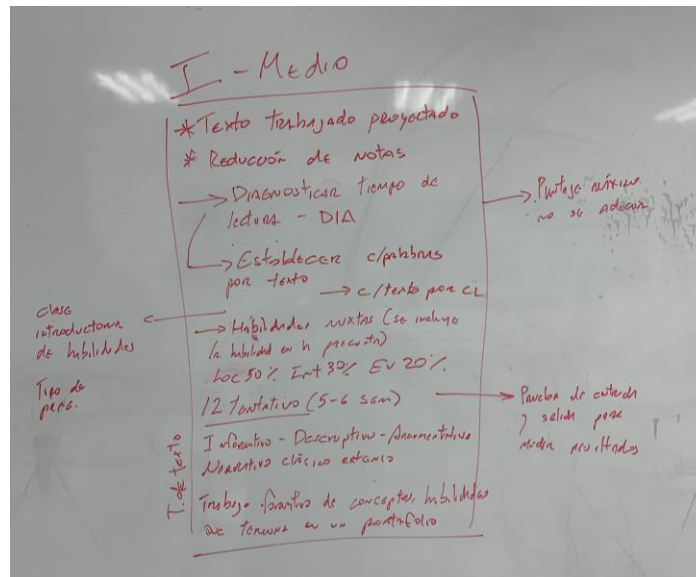
**Figura 6.** Gráfica de la variable “Cantidad de palabras” en las primeras 5 comprensiones.



**Figura 7.** Gráfica de la variable “Preguntas por habilidad” en las primeras 5 comprensiones.

La primera pregunta pedía describir el trabajo realizado en primero medio. Las respuestas convergen en que fue un trabajo desorganizado y desordenado, destacando también las cualidades de incongruente y desactualizado. En segunda instancia, se realizó la pregunta de qué llamaba la atención sobre el trabajo en dicho nivel. Sobre este aspecto, los profesores resaltaron la obsolescencia del material con respecto a contenidos de PAES, la falta de una progresión en cuanto a dificultad de texto, preguntas y palabras. Finalmente se consultó cómo se podría mejorar el trabajo, a lo que se respondió definir criterios de logro, ordenar el trabajo en torno a un objetivo y diversificar la metodología a más que solo evaluaciones semanales.

La última intervención reunió a tres profesores de lengua y literatura, la jefa de departamento y un profesor de inglés. Se les presentó un documento con distintas variables de contenido, formato y metodología relacionadas a comprensión lectora. Estas se basaron en las discusiones y respuestas obtenidas en las intervenciones previas. En conjunto, como plenario, se alcanzaron acuerdos para la conformación del primer año de programa de competencia lectora de enseñanza media. Este, fue perpetuado hasta cuarto medio, siguiendo los criterios discutidos.



**Figura 7.** Fotografía de la propuesta conjunta para el programa de I medio.

## 5.2 PRODUCTO FINAL

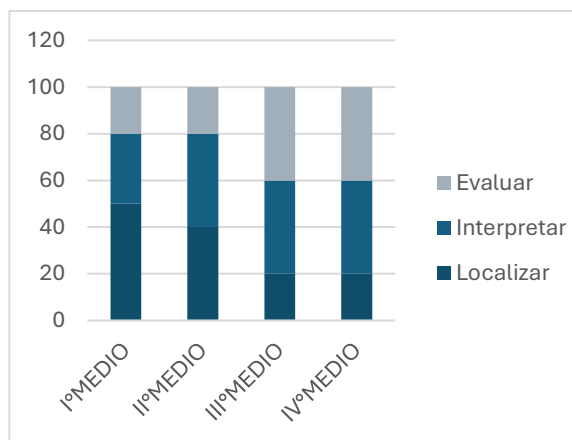
El producto final de este proyecto, es un programa de competencia lectora (Anexo 11) que considera los cuatro años de enseñanza media. Este contempla tres puntos tipificados por cada año.

En primer lugar, se especifica el trabajo formativo a realizar por cada año en este programa. Dicho trabajo contempla una parte expositiva de la clase, abordando tipos de textos, habilidades y otros aspectos propios de la competencia lectora. Luego, se realiza un trabajo formativo a partir de una guía con ejercicios sobre los contenidos tratados. Finalmente, esa guía se archiva para la creación de un portafolio final que se evaluará con una nota a fin de año.

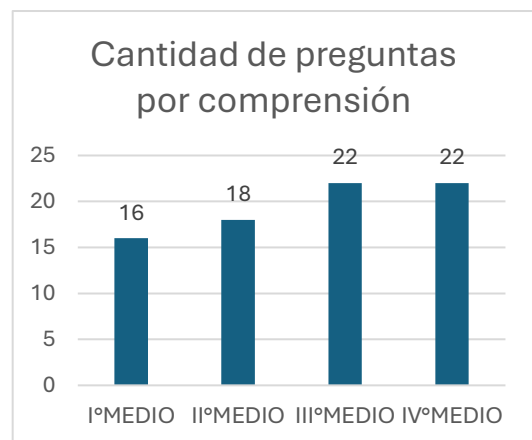
Un segundo punto aborda las evaluaciones diagnósticas a realizarse por cada año y dos tipos distintos de instrumento a utilizar. Históricamente siempre se ha

aplicado la prueba DIA de la Agencia de Calidad de la Educación, en su edición inicial, de proceso y cierre. A esto, se le suman dos pruebas autogestionadas por el Coordinador de Competencia Lectora y validado por el Departamento de Lenguaje. Estas van a comienzo y principio de año, repitiendo el instrumento en la segunda instancia.

Finalmente, el tercer punto especifica las variables por prueba que se establecen para cada curso. Dentro de estas, se encuentra la cantidad de palabras por texto, cantidad de preguntas, porcentaje de cantidad de preguntas por cada habilidad y la nota que anuncia posibles cambios de evaluación sumativa por controles de lectura obligatoria.



**Figura 8.** Gráfico de habilidades de pregunta por prueba.



**Figura 9.** Gráfico de cantidad de preguntas por comprensión lectora.

Posteriormente, se presenta el programa sesión a sesión. En las sesiones dedicadas al trabajo formativo, se plantea brevemente el contenido específico a revisar. Para las sesiones de evaluación sumativa, se presentan los tipos de texto

a evaluar en la comprensión lectora. Finalmente, se tipifica si la evaluación diagnóstica será propia del colegio o la prueba DIA.

Adicionalmente, se estableció el rol y responsabilidades del líder de competencia lectora de la asignatura. Estos van desde la planificación, distribución y trabajo con material, hasta el análisis de resultados y redacción de informe.

## **6. CONCLUSIONES**

Las principales conclusiones de este proyecto pueden verse desde dos miradas distintas. En primera instancia, están los resultados apreciativos, que provienen de las impresiones de alumnos y profesores sobre la preparación de competencia lectora en los años de enseñanza media.

Los profesores de lenguaje de enseñanza media reconocen, por ejemplo, que no se realizan ajustes a los planes de estudio según los datos obtenidos en evaluaciones, algo que se ha demostrado, tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Brookhart, 2013), sobre todo en lectura (Heck, 2012). Esto, adicionalmente, considera la no renovación y actualización del material que se aplica, un punto que se considera clave dentro de las habilidades del profesor (Schlechty, P. C; 2009).

Un punto importante en el cual converge la visión del profesorado con la de los estudiantes, es el de desorganización y falta de orden en la progresión de la comprensión lectora. Esto se vio visibilizado no solo de un año para otro, sino que semana a semana tanto en las comprensiones lectoras de primero medio, como en la experiencia de los alumnos del focus group, quienes estuvieron cuatro años trabajando con este sistema. Esto asoma como una dificultad, entendiendo que la coherencia y conexión entre experiencias de alumnos, ayudan a la propensión del aprendizaje (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Por último, existe concordancia en que en los años que se ha trabajado con la metodología de comprensión lectora semanal, nunca se presentó explícitamente una meta. Sin una meta específica es imposible juzgar un progreso ni ajustar la performance (Robinson, 2009). Los estudiantes manifiestan que al comienzo del proceso y a medida que iban avanzando de curso, no se les presentaba el propósito de la comprensión lectora y los profesores reconocen que nunca se discutió el posicionar un objetivo común para el cual trabajar.

El programa de competencia lectora construido a partir de los resultados de las intervenciones, se centra en mejorar y optimizar los puntos que se reconocieron como bajos o inexistentes. Esto, sumado al cargo de líder de competencia lectora, soluciona los problemas identificados a lo largo de esta investigación en primera instancia, asomando como el punto de inicio para el funcionamiento ideal de este trabajo.

La limitación más evidente de la intervención, es la posibilidad de medir los efectos de la implementación del cargo de líder y programa de comprensión al corto plazo. Esto, ya que se deben considerar cuatro años completos de obtención de datos a partir de una generación y el posterior contraste con los resultados PAES en competencia lectora de esta misma. Esto asoma como una limitación temporal, algo que también abre la puerta a que nuevas variables se incluyan en el paisaje, algo que deberá ser considerado por el líder para posibles reajustes.

Otra limitación, es la valoración que se le puede dar a un proceso de cuatro años solo a partir de los resultados obtenidos en una prueba, donde otros factores tienen injerencia. Esto invita a revisar el cómo se evalúan los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a esta habilidad.

Este proyecto abre la posibilidad de recopilar datos por cada año, de cada generación, por lo que una continuación lógica para esta investigación, sería el seguimiento de una generación por los cuatro años. Esto permitirá contar con el dato duro que evidencie si existe o no un progreso a partir de lo creado, compilando también las impresiones de los estudiantes, tal como se hizo en este proyecto. Obviamente, esto debiese considerar el constante perfeccionamiento del cargo y programa, adaptándose a las necesidades que vayan surgiendo por el tiempo que sea implementado.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Indicadores de desarrollo personal y social y pruebas SIMCE. Recuperado de <https://www.simce.cl/11776/indicador>

Barman, L., Silén, C., & Bolander Laksov, K. (2022). Safeguarding fairness in assessments—How teachers develop joint practices. *Medical Education*, 56(5), 528–536. <https://doi.org/10.1111/medu.14789>

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds) (2000) *How People Learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.) (Washington, DC: National Academy Press).

Carless, D. (2022). *From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes*. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143–154.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). “Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.”

Heck, D. J., Chval, K. B., Weiss, I. R., & Ziebarth, S. W. (Eds.). (2012). *Approaches to Studying the Enacted Mathematics Curriculum*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). *Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education: Evidence from Recent Research*. RAND Corporation.

Organización del Bachillerato Internacional. (2018). Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas. Actualizado en abril de 2022.

Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Ministry of Education.

Schlechty, P. C. (2009). “Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations.” Jossey-Bass.

The Orchid School. (2024). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Actualizado en mayo de 2024.

The Orchid School. (2024). Cuadro Comparativo Histórico PAA-PSU-PDT. [Archivo Excel].

Zepke, N., & Leach, L. (2010). *Improving Student Engagement: Ten Proposals for Action*. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.

## 8. ANEXOS

### Anexo 1

#### Transcripción de focus group con profesores

**“En primer lugar, preguntarle como dos de acá de tres arman las comprensiones que se hacen semanalmente ¿De dónde generalmente obtienen el material que se utiliza para la construcción de estos instrumentos?”**

Profesor A: “Yo lo saco de ensayos SIMCE anteriores, material de Pedro de Valdivia por lo general. Como yo trabaje en el colegio, me mandan los que se ocupan para los colegios, no es el del preu y de otros colegios, de ahí los saco.”

Profesor B: “Yo uso material del Pedro de Valdivia, incluso de muchos años atrás, que yo los voy reciclando y los voy readecuando porque hay cosas que ya no están dentro de lo que se pide. Mantengo si la comprensión lectora, tengo mucho material de otros colegios que yo he trabajado años atrás, y también me actualizo con páginas actuales de otros preuniversitarios.”

**“Entonces, ¿hay una verificación de que lo que se está aplicando está alineado con lo que se evalúa tanto en el SIMCE como en el caso de segundo medio como después también se evalúa PAES en cuatro?”**

Profesor B: “Así es.”

Profesor A: “Si, yo creo que lo que cambia es que el material SIMCE de segundo medio de lenguaje es muy escaso, en comparación a las otras como matemáticas que hay caleta, y que a pesar de que son las mismas habilidades, la forma de construir la pregunta es distinta. Por ejemplo, también en la prueba DIA también es distinta (es la misma habilidad) y los textos van variando harto, entonces yo creo que lo que, cierto validado, la pregunta para el nivel quizás no sea adecuadas.”

Profesor B: “Bueno lo que iba a decirte yo, incluso a veces hay textos que hemos leído en primero medio, segundo medio que incluso los muchachos tienen problemas para comprender, por el tema que se está tratando, la profundidad con que se trata y el el vocabulario, y en especial el vocabulario, hay mucha pregunta de vocabulario hacia nosotros mientras están haciendo la prueba.”

**“Siguiendo la misma línea ¿consideran que hay un hilo conductor o una coherencia en la progresión que se ve de las comprensiones, por ejemplo desde primero medio que es cuando comienzan semanalmente hasta tercero que es cuando terminan? En cuanto a puede ser unidades, cantidad de palabras por texto, dificultad de pregunta.”**

Profesor A: “Yo trato de que si, que exista una consecuencia y una relación entre la cantidad de palabras y el curso en que están. Los rangos dicen, no recuerdo puntualmente ya pero que en cuatro medio deberían leer cuatrocientas palabras por

minuto, entonces tercero trescientas y el segundo doscientas, en relación a eso la extensión del texto, pero no así la dificultad del texto, porque es cierto preguntan demasiado vocabulario y eso afecta la comprensión, pero no la velocidad.”

Profesor B: “Ahora, tu preguntas por la secuencia, depende si el grupo, el equipo está trabajando cohesionado porque si no trabaja cohesionado, va a depender del profesor que tome ese nivel, que a veces sucede porque puede que la paradoja de que en un primero medio, por ejemplo, hay un tipo de profundidad de textos y que en segundo medio este no suba ni se mantenga, si no que todo lo contrario se hace menos dificultoso que el de segundo, en cantidad de preguntas, en cantidad de palabras, en vocabulario, y eso también podría ser un problema, pero si la idea es mantener ojala la secuencia.”

**“Perfecto, cambiando un poco de tema con respecto a los alumnos ¿se les informa, ya sea a principio de cada año o regularmente el propósito de porque se hacen las comprensiones semanales?”**

Profesor B: “Si, incluso se les dice desde la cosa más práctica que es su puntaje de PAES de cuatro medio, aunque este en un primero medio, la cosa práctica, práctica hasta el hecho de la misma comprensión de lectura en sí con respecto a todo el abanico de posibilidades que se les abre para tener una buena comprensión de lectura en cualquier cosa que él quiera estudiar, ósea hasta ese nivel.”

Profesor A: “Si, se les informa además que existe una relación directa entre SIMCE y PAES, entonces si se les dice que a más ejerciten, más habilidades van desarrollando.”

**‘Ya casi terminando, ¿los alumnos están conscientes de las metas que se esperan que ellos logren con estos resultados, en cuanto a puntaje PAES en el caso de competencia lectora o al porcentaje en SIMCE que se espera que tengan?’**

Tito: “Ya ahí más que nada hablamos a nivel de colegio yo creo o más que nada hay una cosa tabica, en un sentido de que no darles como una presión de que tienes que lograr un puntaje de algún nivel, como que en el fondo a mí por lo menos la experiencia que tengo en este colegio es que el mismo alumno se va dando su propio, su propia meta o objetivo como aquí no le dices tú tienes que estar entre este rango de, o sea de hecho nunca lo que hecho yo, jamás. Pero si por lo que veo yo el alumno es el que se va dando cuenta digamos cuál es su, hasta dónde podría llegar, pero la paradoja está en que después como colegio si estamos pidiendo ciertos rangos, ciertos puntajes, ciertos niveles, entonces ahí yo veo como una suerte como de contradicción.”

Profesor A: “Se que se les pide un subir en relación al año anterior, SIMCE al menos.”

Profesor B: “Pero no en forma individual.”

Profesor A: “No, como generación.”

Profesor B: “Nunca tú, tu, tu, Rosa, tu Juan, no jamás, nunca.”

**“Ya y la última que es doble en realidad es, ¿cuál es la mentalidad del estudiante en general ante la comprensión lectora semanal y en cuanto a la retroalimentación de esta misma, al final la idea es poder reconocer hay un interés por conocer el error, enmendarlo para la siguiente comprensión, o simplemente la fascinación por conocer su nota y ver cómo afectará su promedio?”**

David: “Yo diría que, con el tiempo, es decir, en primero medio les da absolutamente lo mismo, pero en cuarto medio si están más preocupados de saber en qué se equivocaron, de tener una mejor retroalimentación.”

Tito: “Tiene que ver con el grado de madurez también, primero y segundo medio lo que les importa es la nota, o sea salvo la niña o el joven que tenga cierta madurez, que le interese saber en qué se equivocó, cual sería un procedimiento distinto, pero si a finales de tercero medio en especial lo que decía David, cuarto medio ya cuando está muy encima la prueba y saben y necesitan tener un puntaje mayor y se dan cuenta que la única forma de aprenderlo o una de las formas de aprenderlo es el propio error, recién ahí si comparto con eso, de que están recién ahí pidiéndote alguna explicación de algún tipo digamos.”

## **Anexo 2**

### **Entrevista con coordinadora académica senior (tercer ciclo)**

**'En primer lugar, ¿hace cuantos años se implementó por primera vez la comprensión lectora como una evaluación semanal en el colegio?'**

"Hace tres años después de la pandemia, ahí empezó, porque vimos que los resultados después de la pandemia los chicos leyeron muy poco, entonces nos preocuparon los resultados que estábamos teniendo en PAES y empezamos a ver una solución y cómo mejorar fue una de las acciones que tomamos de hacer esta, y porque con nota, porque al principio las hacíamos sin evaluaciones entonces contestaban cualquier cosa por salir, te fijas, sobre todo tercero y cuarto medio que podían salir después de un control. En cambio, cuando ya era con nota se empezaron a preocupar y salieron mejor."

**"O sea el propósito, porque acá el propósito habría sido entonces apuntalar ese.."**

"Si, es que se debilitó mucho con la pandemia, o sea los chicos leían poco, como no estaban acá tampoco podíamos controlar, entonces era difícil. Tú podías hacer una prueba de un libro, podrías comentar con ellos algún libro o algún texto, de hecho cuarto medio hacemos todos los ejercicios PSU en ese tiempo así online, pero entre que se pasaban entre ellos las respuestas y todo, no es tan efectivo, no era tan efectivo, entonces cuando llegaron y hicimos el primer diagnóstico fue un desastre, o sea super poco, por eso empezamos a ver cómo mejorar, porque antes habíamos tenido una muy buena comprensión lectora, antes porque sobre todo cuando partimos hicimos todo un plan de trabajo desde los chiquititos de primero a cuarto medio con Siemax partimos."

**"Antes de la pandemia."**

"Antes de la academia, con Siemax partimos con los chiquititos, entonces estaba graduado, te fijas las habilidades que iban separándose por nivel y como Siemax estaba solo hasta segundo medio, tercero y cuarto sacábamos más textos de los preuniversitarios o de puntaje nacional que nos conseguíamos, todo eso, o sea conseguíamos material, mucho material PAES que teníamos y preparábamos nosotros también."

**"Claro, ¿los alumnos están conscientes del motivo de porque se hacen las comprensiones?'"**

"O sea me imagino que cada profesor le explicará a los estudiantes, que el objetivo de esto es mejorar su comprensión lectora, porque acuérdate que hace no hace muchos años atrás estábamos como prácticamente en último lugar en comprensión lectora en los países sudamericanos, o sea creo que estábamos cuatro de cinco que habían medido, ya, y también cuando esa encuesta que hizo, no sé si El Mercurio o la Universidad Católica en que era terrible porque salía ahí que el 80% de los chilenos no entendía lo que leía, entonces tu decí' que es esto, entonces ahí uno se preocupa."

**“Te iba a preguntar por cómo se hizo primera instancia para recopilar el material, pero ya me dijiste entonces ahora la pregunta sería si es que existe una revisión global digamos del material que se está ocupando para evaluar la comprensión.”**

‘Es que si lo revisamos porque el material que hicimos cuando partió esto era que nosotros tomábamos puntaje nacional como colegio, entonces puntaje nacional tenía material desde los chicos, o sea desde séptimo hasta cuarto medio que era material de clase más material de PSU, en ese tiempo, entonces nosotros revisamos ese material, veíamos lo aplicamos, era material que estaba validado por ellos te fijas, y trabajamos mucho tiempo o sea el primer año trabajamos con eso, después con material de Pedro de Valdivia y ahora estamos, o sea estuvimos con Cpech y volvimos con puntaje nacional, o sea hemos tenido harto material que vamos juntando, entonces son material que está validado. También en la Universidad de Andrés Bello nos ha proporcionado harto material porque han venido a hacer ensayos de eso y nos ofrecen ensayo desde segundo medio, entonces hemos tenido material que esté aprobado, porque nosotros también hemos hecho vario material, pero cuando no esta vialidad es difícil saber si está totalmente correcto, pero con eso nosotros tenemos ese material así, a través de los preuniversitarios que ha contratado el colegio.’

**“Pero y más allá de que esté validado que obviamente es muy necesario, como se va actualizando por ejemplo temario de PAES formato de preguntas, eso se va haciendo un contraste en..”**

“En PAES, solamente en PAES.”

**“¿Sólo en doce (IV medio)?”**

“Solo en PAES, si estamos , según, bueno y sabes también donde lo hacemos, en SIMCE, en SIMCE en segundo medio y me imagino en octavo, en los cursos que se da SIMCE también se ve. Y bueno y lo otro que nos ha fortalecido un poco es esta prueba DIA, que estamos tomando, la inicial, la intermedia y la final en los cursos más chicos, porque general es hasta segundo medio.”

**“Si, ahora con respecto a los tres a los que se hacen de comprensión lectora digamos que se hacen desde primero a semanal en ese formato como evaluación desde primero a tercero. ¿Existe alguna especie de progresión o programa específico que trabaje la comprensión lectora?”**

“Yo creo que no, yo creo que cada profesor hace su progresión, vamos viendo como los resultados, de hecho, teníamos la máquina y cuando sacamos los resultados y en alguna instancia se hizo, yo me acuerdo que hace dos años atrás se hizo, porque íbamos con la máquina que estaba la Tere en ese tiempo y nos sacaba los resultados y íbamos viendo la progresión, pero después la maquina se echó a perder y ahí cada profesor veía sus resultados y hasta el momento, cada profesor...”

**“Si, pero más que de progresión del alumno, que obviamente también es muy importante, como una progresión en cuanto a temas..”**

“¿Habilidades?”

**“Habilidades, temas, tipos de texto..”**

“Es que si eso lo vimos, si es que eso se organizó de antes por eso te digo, cuando estaban los Siemax y de hecho veíamos primero que tiempo de texto teníamos, trabajábamos mucho los textos positivos, primero argumentativos y así. Eso sí se hizo, además están los programas, en los programas si tu te fijas primero medio está textos expositivos, texto argumentativos, en segundo medio también, en tercero, bueno en tercero era mucho más argumentativo por lo que teníamos que hacer, entonces claro ahí trabajábamos, pero a directamente para comprensión lectora no, era como de las unidades que nosotros veíamos en esos cursos, pero no estaba, comprensión lectora vamos a hacer puro texto expositivos, este tipo de texto expositivo, infografía, texto científico, no.”

**“Que es algo que si se hace en cuarto medio.”**

“Que si se hace en cuarto medio, si.”

**¿Y tu crees que esto puede tener algún efecto digamos en que ellos parten en primero trabajando esto hasta el final, crees que sería beneficioso que estuviera, que siguieran en el fondo la mecánica que tiene en cuarto medio con tipo de texto, habilidad, tipo de texto, habilidad?”**

“Sería maravilloso, maravilloso, porque ya vendrían con la experiencia y no tendríamos que trabajar en cuarto medio y retomar muchas cosas que tenemos que retomar porque se les ha olvidado cómo se va más general en primero, en segundo y en tercero, claro hay cosas que se les olvidan y hay que partir con los tips, detalles de tips, te fijas. Como los verbos ponte tú, los tipos de pregunta, según si también un texto argumentativo, qué es lo que tiene que decir ya, convencer, persuadir, no te puedo decir informar, te fijas, detalles como esos que a los chicos se les olvida y a veces se confunden.”

**“Claro, con respecto a la progresión que me comentaste antes que cada profesor hacia la suya, después esos datos quedan para ellos digamos.”**

“Claro, y cuando nos reunimos para la, como departamento, como jefes, ahí podemos, como con los jefes de departamento ahí sí se puede ver, y de hecho ahora se va a establecer de nuevo, yo acabo de mandar un correo, porque se va a ver qué es lo que pasa con esto, las acciones, como vamos a mejorar, para el rector necesita ese informe.”

**“Perfecto, y finalmente ¿existe claridad para los estudiantes de cuales son las metas o en este caso los puntajes que se espera que alcancen? En cuanto a nivel colegio digamos, no individual.”**

“Si, yo creo que sí, yo creo que como colegio nosotros siempre nos propusimos primero antes cuando era 850 puntos te fijas era salir de los 400 puntos y se logró, y después nosotros era salir de los 500 ahora, pero no se si lo estamos logrando, cree que no, porque tenemos mucho alumnos ahora con necesidades educativas especiales, ahora que no podemos obviarlos porque son parte de nuestro colegio y tenemos que asumirlo

y tenemos que seguir el proceso con ellos, entonces ahí podríamos no cumplir todas las metas requeridas en ese sentido te fijas. Pero si, si vamos viendo cada uno cuanto supera y más que puntaje, cuantas preguntas buenas va logrando, que eso es lo más importante, para que ellos vayan viendo como es su evolución, y de hecho por eso es pedimos en cuartos al menos, que vayan viendo cuantas preguntas buenas partieron, cuantas han ido mejorando a lo largo de los ensayos y a través de que pasa el tiempo, yo creo que eso sí. Ahora, como tú me dices metas como cuarto medio a lo mejor lenguaje nosotros si le podemos decir a los chicos matemática también, ciencia e historia, pero así como puntaje global, a ver el colegio va a promediar tanto, eso no se lo hemos planteado a los alumnos, no.”

**“Y último retomando un punto breve que se tomó, con respecto a que cada profesor se encarga de sus comprensiones con respecto al nivel que organiza, ¿consideras que sería beneficioso que existiese alguien que se encargará, que se dedicara completamente a esta progresión de la comprensión, a este programa de comprensión según tipo de texto, según habilidades, según dificultad de preguntas, transversalmente desde primero hasta tercero medio?”**

“Si, eso sería ideal, ahora se supone que el profesor que está encargado de un nivel tiene que ir haciendo esa progresión y compartiendo con los otros, te fijas. Ahora, si hay alguien que puede encargarse solo de ver esta progresión, pero no sólo de un curso, sino que ser la progresión general, sería maravilloso, porque sería muy productivo para todos, claro porque el profesor puede ver en primero medio para ir viendo la evolución, viendo cómo va desarrollando las habilidades, cuáles son las más encendidas, haciendo el análisis, pero es distinto cuando alguien tiene una mirada global de todos los cursos, como partió en primero y como están sí en segundo avanzaron, en tercero, en cierto, cómo va esa línea, va ascendente o se mantiene o va descendente. Entonces creo que es maravilloso tener a alguien que pueda ir viendo y trabajando eso con el equipo.”

“Y además que la comprensión lectora no es solo de lengua y literatura, porque ahora todas las pruebas transversal incluso la biología que antes era papiro conocimiento, los chicos te dicen mucha comprensión lectora, matemática, matemáticas dos sobre todo, mucha comprensión para poder hacer el ejercicio, entonces antes o, ahora es un párrafo de comprensión lectora y después viene el ejercicio. Entonces tiene que ser transversal, tiene que ser alguien que se encargue de todo eso para mejorar la comprensión lectora.”

## Anexo 3

### Presentación teórica para profesores (Intervención 1)

# ¿POR QUÉ UN PROGRAMA?

1


## ¿Qué nos dice la literatura especializada?

- Se sostiene que una escuela de alto rendimiento está en **constante monitoreo** de por parte del staff del progreso de los estudiantes (Heck, et al., 1990).
- Los **resultados** de las evaluaciones eran usados para la constante **mejora del programa educativo** (Heck et al., 1991).
- Un estudio del mismo Heck (2000), en escuelas de Hawai, mostró que el **ajuste de planes de estudio según los datos obtenidos en evaluaciones**, visto en planificaciones semanales y retroalimentaciones dadas, tenía una **influencia positiva significativa** no solo en matemáticas, sino que **también en lectura**.

## Diagnóstico Integral de Aprendizajes

## ¿Hacia dónde vamos?

- Según Robinson (2007), el poner metas funciona como una discrepancia entre lo que está ocurriendo (en este caso, **los controles**) y el un estado futuro (los rendimientos en **pruebas de Competencia Lectora**). "Cuando personas están comprometidas a una meta, la discrepancia se experimenta como un **desafío constructivo** que **motiva comportamiento relevantes a la meta**". (Robinson, 2007)
- Adicionalmente, Robinson (2007) describe tres condiciones para que las metas funcionen. Estas son:
  - Profesores, apoderados o estudiantes necesitan sentirse capaces de alcanzar la meta ya sea desde sus recursos actuales o por el expertise y apoyo que recibirán en busca de esa meta.
  - Gente necesita estar comprometida a metas y esto requiere que las entiendan y valoren. Siempre y cuando este sea el caso, no importa si es que participan o no en la definición de esa meta.
  - Metas específicas sobre vagas, son requeridas porque especificidad hace imposible juzgar el progreso y ajustar la performance de otros. Autoregulación es imposible si la meta y el progreso hacia ella, son poco claros.



Año	Puntaje Promedio
2001	473
2002	783
2003	800
2004	750

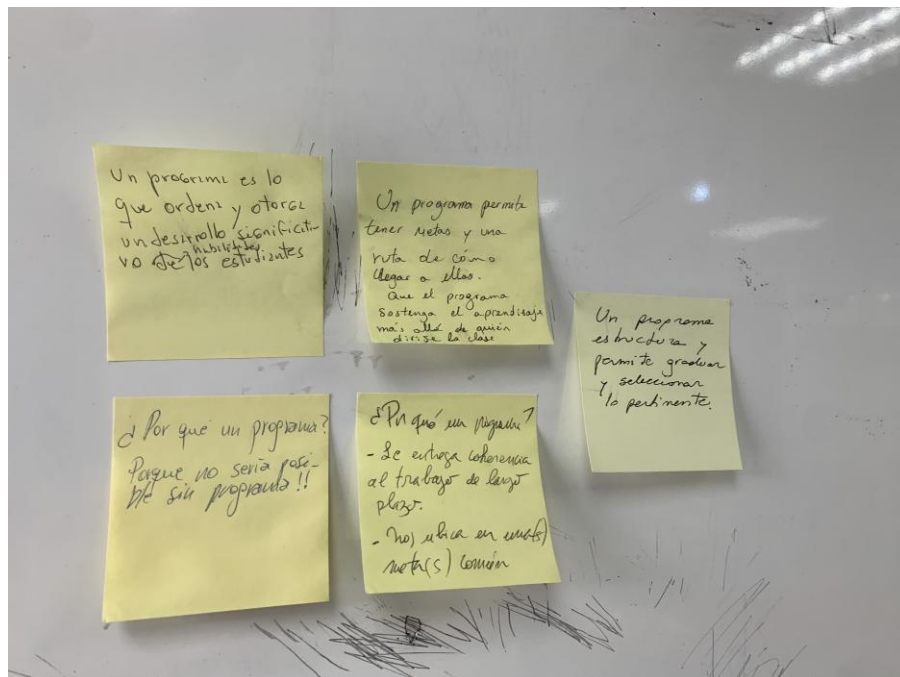
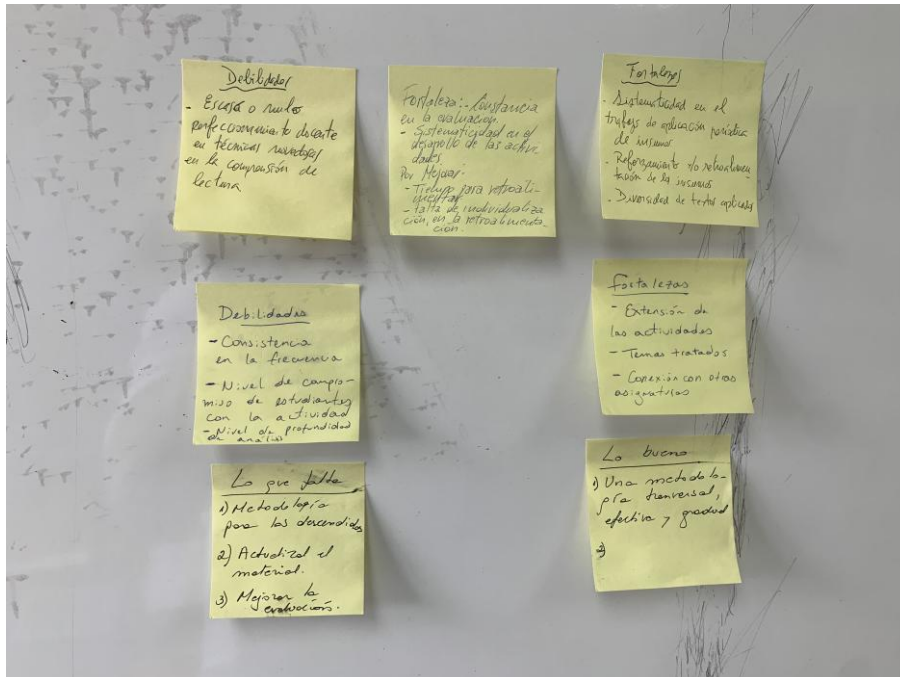
Año	Puntaje Promedio
2001	280
2002	275
2003	285
2004	290

## ¿Qué necesitamos?

- "Los estudiantes son más propensos a aprender cuando sus experiencias se conectan con y construyen entre ellas" (Branford, Brown & Cocking, 2000).
- Schlechty, P. C. (2009), en su libro "Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations", hace un punto importante sobre el rol del profesor ante el material. Dice: "Los maestros deben ser vistos como profesionales que tienen la capacidad y la responsabilidad de renovar y actualizar el material educativo. Esto no solo mejora la enseñanza, sino que también motiva a los estudiantes al ofrecerles contenido relevante y actualizado."
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012) sostienen que la importancia del tiempo y recursos que se deben entregar a profesores para lograr esta renovación, valorándolos como parte fundamental de este proceso, describiéndolo como "crucial para el éxito educativo a largo plazo". Asimismo, ponen como parte fundamental de la renovación y revisión de materia, la colaboración entre docentes, destacando el compartir recursos y experiencias para lograr un material óptimo.

## Anexo 4

### Post-it de evaluación de profesores (intervención 1)



## Anexo 5

### Guía comparativa de textos (intervención 1)

#### **INTERVENCIÓN N°1 – PROPUESTA PROGRAMA COMPETENCIA LECTORA 2024**

Según François Ost es posible comprender la relación entre el Derecho y la Literatura de tres formas: el Derecho de la Literatura, el Derecho como Literatura y el Derecho en la Literatura. La primera, se interesa por el estudio de la libertad de expresión y de la censura como fenómenos jurídicos asociados a la publicación de libros como Werther, Madame Bovary o Los versos satánicos. La segunda, analiza las dimensiones retórica y narrativa del discurso jurídico con las herramientas propias de la crítica literaria y del análisis narratológico. La tercera, estudia cómo las obras literarias decepcionan ciertas concepciones normativas –jurídicas y morales– sobre la Justicia, los Derechos Fundamentales o el Poder Político. El presente trabajo se integra a esta última forma de comprender la relación entre el Derecho y la Literatura, mediante el análisis de la novela Un juez rural del escritor chileno Pedro Prado. Su objetivo es proponer que ‘la persecución de la prudencia’ como virtud –en su versión comunitarista postulada por MacIntyre– es la matriz de la novela y la forma más adecuada para comprender la obra de Prado de forma unitaria, ya que permite enfrentar a la interpretación tradicional de la crítica literaria nacional que ha visto en ella una historia fracturada en dos fragmentos divididos por la renuncia al cargo de juez del protagonista.

2. Mi hipótesis es doble, por un lado afirma que la comprensión comunitarista de la virtud de la prudencia se expresa de forma alegórica en novela –cuestión que ha sido omitida por la crítica nacional–, y por otro, postula que la revisión de obras literarias permite, al lector atento, captar las ideologías sobre la administración de justicia que circulan en la sociedad. Para falsear esta hipótesis mi argumentación procederá en tres pasos: primero desarrollaré el modelo de las virtudes según MacIntyre mostrando el rol de la prudencia; luego, analizaré la búsqueda de la prudencia en la novela interpretando algunos acontecimientos de la historia y la construcción del personaje protagónico como manifestaciones de la idea de ‘estructura narrativa de la vida’ del comunitarismo macintyriano. Finalizaré con unas palabras de cierre, las que se concentrarán en formular el carácter ideológico de la crítica moral de la tarea judicial. Claudio Agüero San Juan, Las virtudes 51udiciales y la novela Un juez rural de Pedro Prado: apuntes para un problema ideológico (fragmento)

#### **El emisor critica indirectamente**

- D) la relación entre el poder político y la literatura de Pedro Prado.
- B) a la crítica literaria que no considera aspectos jurídicos de la obra.
- C) la aplicación del pensamiento de MacIntyre sobre la prudencia en la obra.
- D) el juicio de fractura en la novela de Prado dado por la crítica.
- E) la nula aproximación a la retórica jurídica en el análisis de la obra.

**La tesis que propone el autor consiste en que**

- D) la crítica moral de la tarea judicial tiene un fuerte componente ideológico que se debe considerar al analizar el rol jurídico.
- B) existen tres formas de comprender la relación entre el derecho y la literatura, siendo la tercera el enfoque correcto.
- C) la visión comunitarista de la virtud de la prudencia se muestra de forma analógica en la novela de Pedro Prado.
- D) el lector atento debe considerar los aspectos ideológicos de la aplicación de la justicia para una comprensión de la obra.
- E) la matriz de sentido de la novela es la búsqueda de la prudencia como virtud tal como lo entiende la teoría del derecho.

“Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio y permitiéndome viajar con el capitán Nemo veinte mil leguas de viaje submarino, luchar junto a d’Artagnan, Athos, Portos y Aramis contra las intrigas que amenazan a la Reina en los tiempos del sinuoso Richelieu, o arrastrarme por las entrañas de París, convertido en Jean Valjean, con el cuerpo inerte de Marius a cuestas.

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura. Mi madre me contó que las primeras cosas que escribí fueron continuaciones de las historias que leía pues me apenaba que se terminaran o quería enmendarles el final. Y acaso sea eso lo que me he pasado la vida haciendo sin saberlo: prolongando en el tiempo, mientras crecía, maduraba y envejecía, las historias que llenaron mi infancia de exaltación y de aventuras”.

Mario Vargas Llosa, Elogio de la lectura y la ficción

(Fragmento del Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura 2010).

**El autor afirma en el primer párrafo que lo más importante que le ha ocurrido en la vida es**

- A) recibir el Premio Nobel de Literatura 2010.
- B) traducir las palabras de los libros en imágenes.
- C) aprender a leer a los cinco años.
- D) asistir a la clase del hermano Justiniano.

**De acuerdo con su experiencia como lector, el autor sostiene que la lectura**

- D. transforma los sueños en realidad.
- II. enriquece la imaginación de los niños.
- III. estimula la creación literaria.
- IV. permite el acceso a la literatura.

- A) Sólo I
- B) Sólo I y II
- C) Sólo I, III y IV
- D) I, II, III y IV

**¿Cuál es la reflexión a la que llega el autor tras el desarrollo de las ideas expuestas en ambos párrafos?**

- A) Las primeras lecturas son decisivas para un escritor.
- B) Su obra literaria es continuación de las historias leídas en la infancia.
- C) La literatura estimula la imaginación durante toda la vida.
- D) El paso del tiempo no borra el recuerdo de las primeras lecturas.

## Anexo 6

### Transcripción focus group (intervención 2)

#### **1. Considerando los cuatro años de minicontrol de lectura semanal que tuvieron, ¿cuál es su valoración general con respecto a estos?**

F: Yo creo que al paso de los años me sirvió. Este año para preparar la PAES me di cuenta que me sirvió mucho las comprensiones. EN un principio creíamos que eran inútiles pero este año dieron frutos, quizás no nos iba tan bien, pero siento que fuimos la mayoría de las personas, subiendo sus notas. Nos sirvió.

I: Yo creo que sirven, pero para la PAES ayudan menos de lo que podría ser, al tener que hacer tantas. En vez de enseñarnos a lo que más a veces cuesta hacer, que es estar ahí dos horas y media leyendo y respondiendo preguntas, que tampoco es más fácil responderlas, de lo que podría servir. Al final termina no ayudando porque al llegar ahí, en 40 minutos respondemos 15 preguntas y en la prueba son siete u ocho textos, entonces siento que eso, para ayudar con los tipos de pregunta, sirve.

R: A mí personalmente me sirvieron pero, bueno, a ninguna supongo que nos fue bien en primero medio. Lo que ayudó fue la retroalimentación de la comprensión. Lo que a mí me habría gustado es de antes saber el tipo de preguntas y saber cómo analizar el texto. Ya que nos metimos todas a preuniversitario, ya sabemos cómo enfrentar un texto. Me habría gustado de antes para poder empezar a subir puntaje no solo desde IV medio.

C: Yo siento que tener comprensiones semanales es una buena forma de practicar porque esto es una habilidad y todas las habilidades se deben practicar. Pero siento que la repetición puede ser muy exhaustiva porque todo lo que se repite se llega a quemar en un punto. Entonces como dice R, habría sido bueno tener clases con los tipos de pregunta que puede haber o las preguntas y el texto. Habría sido bastante bueno. Lo que dijo I, tener textos más largos, ya que la PAES no es solo saber leer y comprender, sino que también es resistencia. Entonces tener la capacidad de practicar y desarrollar esa resistencia habría sido bastante útil.

#### **2. ¿Sabían al momento de resolver cuál era la finalidad de las evaluaciones semanales de comprensión lectora?, ¿cómo consideras que los minicontrols aportaron en tu trabajo personal hacia la meta de preparación para PAES?**

C: Para practicar supongo.

I: Para desarrollar habilidades.

F: Yo en un principio siempre decía “por qué nos hacen tanto” porque primero medio es lejano y ni siquiera pensábamos en dar la prueba. En un principio era “por qué nos están

haciendo esto”, pero este año siento que yo le tomé más sentido a la actividad y el porqué nos hacían tanta comprensión.

R: Yo no entendía nada en un principio. A mí siempre me cargó comprensión lectora, como decía C, que era a cada rato, todas las semanas, era cansador. Avanzando los años una le da un sentido. Ya que ayuda a desarrollar las áreas que tiene.

### **3. ¿Qué fue lo que te quedó principalmente después de estos cuatro años de trabajo?**

C: A mí por lo menos lo que me ha quedado en estos cuatro años, son los términos, la diferencia entre criticar, analizar o evaluar, creo que es muy importante. En sí, siento que estos conceptos, teniendo en cuenta la PAES o no, sirven para la vida.

I: Yo siento que igual ayudó mucho en el sentido de ver una perspectiva más profunda en los textos, no tan superficial como uno lo hace normalmente. Te obliga a pensar un poco más allá de lo que quiere decir el autor que ayuda mucho al término de la PAES cuando te hacen preguntas de evaluar. Eso me ayudó a mirar la pregunta no tan a la vista, si no que en mayor profundidad de qué venía dentro de los textos.

F: Yo creo que me ayudaron a darme cuenta del tipo de preguntas. Me costaba mucho diferenciar evaluar de inferir, localizar siempre fue más fácil. Como dijo I, uno se da cuenta del trasfondo de las preguntas.

R: A mí me quedó la retoralimentación de la comprensión. En los textos VER dónde está la marca textual, ver dónde te puede llamar algo que diga o se diga textualmente en la pregunta y te haga “click”. En verdad la retroalimentación es lo que más me quedó.

### **1. ¿Cuál dirías que son las principales fortalezas del minicontrol de lectura semanal? ¿Por qué?**

C: La principal fortaleza es la práctica. Como dije antes, toco lo que es comprensión lectora termina siendo una habilidad y no se puede desarrollar sin la práctica, como un deporte. Yo creo que esa es la principal fortaleza.

I: Yo creo que la fortaleza es la instancia de leer distintos tipos de textos que uno normalmente no estaría dispuesto a leer como noticias, cuentos o investigaciones o texto que uno en el día a día no sería lo primero que se enfocaría en leer. Te da la instancia para leer otros textos que sirven.

F: Yo también como dijo C, quiero hablar de la práctica ya que me ayudó a ir mejorando el practicar. Es lo único que se puede hacer para mejorar en lenguaje con leer distintas cosas, no siempre lo mismo.

R: Comparto con I, además de la práctica, la CL te abre al mundo. Ponen textos que a propósito para que uno adquiera información y conozca más del mundo, además de desarrollar habilidades.

C: También sirve la retroalimentación de quizzes semanales porque tienes la oportunidad de saber en qué y por qué te equivocaste y tratar de encontrar alternativas para mejorar porque tienes un profesor al lado que te ayuda. Porque casi siempre te dicen leer más, pero eso no es lo único para PAES y comprensión. Esa oportunidad para resolver dudas es valiosa.

R: Ayuda mucho en el término del vocabulario, sirve ya que puede hacer preguntas y te amplía para PAES, Simce y la vida, teniendo vocabulario que uno antes no tenía.

## **2. ¿Cuál dirías que son las principales debilidades del minicontrol de lectura semanal? ¿Por qué?**

C: Se termina quemando. Todo lo repetitivo que se quema y se vuelve insufrible. Hacer constantemente lo mismo todo el rato resulta muy cansador. Algunas veces el sentimiento de que no puedes mejorar, ya que como dije, no es solo práctica también es encontrar otras alternativas. Recuerdo primero medio con Miss Camila que dijo, la razón principal por la que a la gente le va mal en la prueba de egreso es porque no leen. Y yo leía, pero me iba pésimo. El problema es la consistencia básica, no hacer siempre lo mismo. Sería bueno clases con tipos de técnicas para mejorar.

R: A mí me pasa con dos fallas principales, como dijo C de la constancia, que es muy seguido. Yo acortaría las veces y lo haría más largo. En vez de toda la semana, una vez o dos al mes para desarrollar resistencia. Como dijo C, que te enseñen a responder preguntas que uno no entiende cómo responderlas. No solo corregirlas sino que decir por qué con cierta habilidad se necesita una u otra cosa. Profundizar en qué hacer para llegar a respuestas.

F: Yo creo que desde que estamos en primero, es latero hacer lo mismo todas las semanas, es que es muy difícil. Además de que es muy seguido, saber que vas a llegar para solo poder responder la mitad consciente, porque muchas veces los textos son difíciles y el tipo de pregunta. Quizás no forzar esas preguntas que nos cuestan, pero sí reforzarlas para lograr responderlas. Yo tiraba al azar porque no sabía.

C: Y eso te baja la autoestima.

F: Yo creo que tuve mil 4 en mi vida, recién este año empecé a tener 5,6. Cansa.

R: Pensaba lo mismo que F, la dificultad de los textos y las preguntas. Debería ser más equilibrado el hecho de afrontar un texto. Por ejemplo, tener una clase un texto en que todos se sacan un 7, 6 y al siguiente todos quedamos como "qué onda". Uno no ve la

mejora que va desarrollando. Yo creo que debería ser como progresivo. Partir por algo que a todos les va regular, luego aumentar el nivel y seguir formando.

F: Siempre tenemos las pruebas diagnósticas (DIA) y nos iba súper bien a todos. Tiene un lado positivo hacer cosas difíciles después las cosas más simples cuestan menos pero igual da lata saber que te va bien en el ministerio pero en el colegio nos va pésimo por dificultad.

**3. Durante los cinco años de trabajo semanal de minicontrol de comprensión, ¿considera que hubo cambios en el estilo dependiendo de sus profesores? ¿considera que hubo cambios en los materiales utilizados en el proceso?**

F: No, fue todo siempre igual. El formato de comprensión no cambió nada, solo la retroalimentación del profesor. Contigo por ejemplo, sentí que la retroalimentación, nosotros queríamos toda la respuesta y tú decías no, vamos a ver la marca textual. Siento que a pesar de que en el momento diga qué lata, solo quiero la nota, al final sirve. Eso puede variar de profesores, pero el formato es el mismo.

R: Lo único que cambia es que uno profundiza más o el otro es más a la ligera. La comprensión en general ha sido siempre lo mismo. Quizás con los años no sé si ha ido aumentando o bajando la dificultad pero es lo único que cambia porque el resto es igual.

C: A fin de cuentas los profesores son personas distintas y tienen formas distintas de explicar las cosas. A veces estoy con uno que me explica y no entiendo el porqué, pero hay quienes se dan el tiempo. Hay distintos tipos de dar explicaciones y hay diversas formas de dar la correcta y encuentro que difiere pero porque son personas distintas. Uno como estudiante tiene que ver qué tipo de estilo le sirve más.

R: Yo en verdad opino lo mismo. No sé qué más agregar.

## Anexo 7

### Presentación con citas obtenidas en el focus group (intervención 3)

1

**INTERVENCIÓN 2**  
PROYECTO DE PROGRAMA PARA COMPRENSIÓN LECTORA

2

**ANTES DE COMENZAR**

- SEGÚN LA AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, A LOS 15 AÑOS, LOS ESTUDIANTES DEBERÍAN LEER ENTRE 200 Y 250 PALABRAS POR MINUTO CON UN ALTO NIVEL DE COMPRENSIÓN. ESTO SIGNIFICA QUE PODRÍAN LEER ENTRE 12,000 Y 15,000 PALABRAS EN UNA HORA DE LECTURA CONTINUA, LO CUAL ES APROPIADO PARA TAREAS DE LECTURA EN CLASE Y PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN AVANZADA EN TEXTOS LITERARIOS Y CIENTÍFICOS.

3

¿QUÉ DICEN NUESTROS ALUMNOS?

- "YO SIENTO QUE TENER COMPRENSIONES SEMANALES ES UNA BUENA FORMA DE PRACTICAR PORQUE ESTO ES UNA HABILIDAD Y TODAS LAS HABILIDADES SE DEBEN PRACTICAR. PERO SIENTO QUE LA REPETICIÓN PUEDE SER MUY EXHAUSTIVA PORQUE TODO LO QUE SE REPITE SE LLEGA A QUEMAR EN UN PUNTO".
- "[...], TENER TEXTOS MÁS LARGOS, YA QUE LA PAES NO ES SOLO SABER LEER Y COMPRENDER, SINO QUE TAMBIÉN ES RESISTENCIA. ENTONCES TENER LA CAPACIDAD DE PRACTICAR Y DESARROLLAR ESA RESISTENCIA HABRÍA SIDO BASTANTE ÚTIL".

4

- "YO EN UN PRINCIPIO SIEMPRE DECÍA "POR QUÉ NOS HACEN TANTO" PORQUE PRIMERO MEDIO ES LEJANO Y NI SIQUERA PENSÁBAMOS EN DAR LA PUEBLA. EN UN PRINCIPIO ERA "POR QUÉ NOS ESTÁN HACIENDO ESTO", PERO ESTE AÑO SIENTO QUE YO LE TOMÉ MÁS SERIO A LA ACTIVIDAD Y EL PORQUÉ NOS HACÍAN TANTA COMPRENSIÓN".
- "AYUDÓ MUCHO EN EL SENTIDO DE VER UNA PERSPECTIVA MÁS PROFUNDA EN LOS TEXTOS, NO TAN SUPERFICIAL COMO UNO LO HACE NORMALMENTE".
- "EN LOS TEXTOS VER DÓNDE ESTÁ LA MÁRCA TEXTUAL, VER DÓNDE TE PUEDE LLAMAR ALGO QUE DIGA O SE DIGA FORTUAMENTE EN LA PREGUNTA Y TE HAGA "CLICK". EN VERDAD LA RETROALIMENTACIÓN ES LO QUE MÁS ME QUEDÓ".

5

**FORTALEZAS**

- "LA PRINCIPAL FORTALEZA ES LA PRÁCTICA, COMO DICE ANTES, TODO LO QUE ES COMPRENSIÓN LECTORA TERMINA SIENDO UNA HABILIDAD Y NO SE PUEDE DESARROLLAR SIN LA PRÁCTICA, COMO UN DEPORTE. YO CREO QUE ESA ES LA PRINCIPAL FORTALEZA".
- "YO CREO QUE LA FORTALEZA ES LA INSTANCIA DE LEER DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS QUE UNO NORMALMENTE NO ESTARÍA DISPUESTO A LEER COMO NOTICIAS, CUENTOS O INVESTIGACIONES O TEXTO QUE UNO EN EL DÍA A DÍA NO SERÍA LO PRIMERO QUE SE ENFOCARÍA EN LEER. TE DA LA INSTANCIA PARA LEER OTROS TEXTOS QUE SIRVEN".
- TAMBIÉN SIRVE LA RETROALIMENTACIÓN DE QUIZES SEMANALES PORQUE TIENES LA OPORTUNIDAD DE SABER EN QUÉ Y POR QUÉ TE EQUIVOCASTE Y TRATAR DE ENCONTRAR ALTERNATIVAS PARA MEJORAR PORQUE TIENES UN PROFESOR AL LADO QUE TE AYUDA.

6

**POR MEJORAR**

- "SE TERMINA QUEMANDO. TODO LO REPETITIVO QUE SE QUIERA Y SE VUELVE ABURRIDO. HACER CONSTANTEMENTE LO MISMO TODO EL DÍA RESULTA MUY CANSADOR. ALCANZAS UN NIVEL DE QUE NO PUEDES MEJORAR, YA QUE COMO QUE NO ES SOLO PRÁCTICA TAMBIÉN ES ENCONTRAR OTRAS ALTERNATIVAS".
- "LA CONSTANCIA, QUE ES MUY BUENO, YO ACEPTARÍA LAS VECES Y LO HARÍA MÁS LARGO. EN VECES DE TODA LA SEMANA, UNA VEZ O DOS AL MES PARA DESARROLLAR RESISTENCIA".
- "SE TERMINA HACER LO MISMO TODAS LAS SEMANAS, ES QUE ES MUY DIFÍCIL. ALCANZAS DE QUE ES MUY BUENO SABER QUE VAS A LLEGAR PARA SOLO PODER RESPONDER LAS PREGUNTAS CONSCIENTE, PORQUE MUCHAS VECES LOS TEXTOS SON DIFÍCILES Y EL TIPO DE PREGUNTA".
- "POR EJEMPLO, TIENE UNA CLASE UN TEXTO EN QUE TODOS SE SACAN EN 7, 6 Y AL SIGUIENTE PÁRRAFO QUIERAN COMO "SÉ OÍDME". UNO NO VE LA MEDIDA QUE VA DESARROLLANDO. YO CREO QUE DEBERÍA SER COMO PROGRESIVO. PARTIR POR ALGO QUE A TODOS LES VA REGULAR, LUEGO AUMENTAR EL NIVEL Y SEGUIR FORMANDO".

7

**VEAMOS QUÉ TENEMOS  
EVALUEMOS DEL 1 AL 7 Y POR QUÉ**

- REPETICIÓN (¿CUÁNTAS COMPRENSIONES SE REALIZAN EN 37 SEMANAS DE CLASE?);
- LARGO DE TEXTO (¿ES EL LARGO DE LOS TEXTOS APROPIADO PARA LA EDAD?);
- VARIEDAD EN TIPO DE TEXTOS (¿TRABAJAMOS UNA ALTA VARIEDAD DE TEXTOS?);
- PROGRESIÓN DE DIFICULTAD (¿SE APRECIA UNA PROGRESIÓN EN LA DIFICULTAD (CANTIDAD DE PREGUNTAS Y PALABRAS) DE LA COMPRENSIÓN?);
- VIGENCIA DEL MATERIAL (¿LOS TEXTOS Y TIPOS DE PREGUNTA ESTÁN VIGENTES COMO CONTENIDO PAES?).

## Anexo 8

### Documento con material de comprensión lectora aplicado durante el año 2024 en primero medio

Comprensión lectora 9th				
N° de CL	Cantidad y tipo de textos	Preguntas por texto	Total de palabras	Total de preguntas
1	Narrativo, 110 palabras	3 preguntas de localizar	489	16
	Narrativo, 142 palabras	4 preguntas de interpretar 4 preguntas de vocabulario*		
	Narrativo, 237 palabras	2 preguntas de localizar 2 preguntas de interpretar 1 pregunta de evaluar		
2	Argumentativo, 155 palabras	2 preguntas de vocabulario* 3 preguntas de interpretar	1000	16
	Narrativo, 457 palabras	3 preguntas de localizar 1 pregunta de vocabulario* 2 preguntas de interpretar		
	Expositivo, 388 palabras	1 pregunta de vocabulario 2 preguntas de interpretar 2 preguntas de evaluar		
3	Expositivo, 345 palabras	4 preguntas de localizar 4 preguntas de interpretar	600	16
	Narrativo, 255 palabras	3 preguntas de vocabulario		

		1 pregunta de localizar 4 preguntas de interpretar		
4	Narrativo, 331 palabras	3 preguntas de localizar 3 preguntas de vocabulario	1146	16
	Dramático*, 467 palabras	3 preguntas de interpretar 1 pregunta de localizar* 1 pregunta de evaluar		
	Narrativo, 348 palabras	2 preguntas de localizar 3 preguntas de vocabulario*		
5	Narrativo, 277 palabras	3 preguntas de localizar 1 pregunta de contenido* 1 pregunta de interpretar 1 pregunta de vocabulario*	520	16
	Narrativo, 148 palabras	1 pregunta de localizar 1 pregunta de evaluar 2 preguntas de interpretar 1 pregunta de vocabulario*		
	Narrativo, 95 palabras	2 preguntas de interpretar 1 pregunta de localizar 1 pregunta de contenido* 1 pregunta de evaluar		
6	6 textos, 100 palabras +/-	6 preguntas de vocabulario*	1293	15
	Narrativo, 391 palabras	5 preguntas de interpretar		

	Expositivo, 302 palabras	3 preguntas de interpretar 1 pregunta de evaluar		
7	Narrativo, 381	1 pregunta de localizar 4 preguntas de interpretar 1 pregunta de vocabulario*	892	16
	Lírico*, 88 palabras	1 pregunta de localizar 5 preguntas de interpretar 1 pregunta de vocabulario*		
	4 textos, 100 palabras +/-	4 preguntas de interpretar		
8	Lírico, 569 palabras	5 preguntas de interpretar 2 preguntas de localizar	839	18
	Expositivo, 133 palabras	4 preguntas de evaluar 1 pregunta de interpretar		
	Narrativo, 113 palabras	3 preguntas de interpretar		
	Narrativo, 24 palabras	1 pregunta de interpretar 2 preguntas de localizar		
9	Narrativo, 107 palabras	1 pregunta de localizar 1 pregunta de interpretar 1 pregunta de contenido*	932	15
	Narrativo, 321 palabras	1 pregunta de localizar 2 preguntas de interpretar 1 pregunta de evaluar 1 pregunta de vocabulario*		
	Expositivo, 504 palabras	3 preguntas de interpretar		

		2 preguntas de localizar 2 preguntas de evaluar		
10	Expositivo, 978 palabras	5 preguntas de localizar	3186	20
	Expositivo, 1020 palabras	5 preguntas de localizar		
	Narrativo, 1188 palabras	3 preguntas de localizar 2 preguntas de evaluar		
	Infografía	5 preguntas de evaluar		
11	Narrativo, 1703 palabras	2 preguntas de localizar 2 preguntas de interpretar	3747	14
	Narrativo, 1483 palabras	3 preguntas de localizar 1 pregunta de interpretar		
	Argumentativo, 561 palabras	1 pregunta de localizar 3 preguntas de interpretar 2 preguntas de evaluar		
12	Narrativo, 443 palabras	1 pregunta de localizar 3 preguntas de interpretar 2 preguntas de evaluar	604	18
	Infografía	4 preguntas de localizar 1 pregunta de interpretar 1 pregunta de contenido* 1 pregunta de vocabulario*		
	Expositivo, 161 palabras	5 preguntas de localizar		
13	Expositivo, 193 palabras	3 preguntas de interpretar 1 pregunta de evaluar	360	11

	Infografía	3 preguntas de localizar		
	Diálogo, 80 palabras	1 pregunta de localizar 1 pregunta de evaluar		
	Expositivo, 87 palabras	1 pregunta de localizar 1 pregunta de evaluar		
14	Argumentativo, 386 palabras	1 pregunta de localizar 1 pregunta de evaluar	1119	17
	Expositivo, 123 palabras	1 pregunta de vocabulario* 1 pregunta de interpretación		
	Argumentativo, 610 palabras	4 preguntas de localizar		
		9 preguntas de vocabulario*		
15	Expositivo, 441 palabras	3 preguntas de localizar* 2 preguntas de interpretar 1 pregunta de evaluar	1207	17
	Narrativo, 449 palabras	3 preguntas de interpretar 2 preguntas de evaluar		
	Expositivo, 317	1 pregunta de localizar 5 preguntas de interpretar		
16	Infografía	2 preguntas de evaluar 1 pregunta de interpretar 1 pregunta de localizar	2070	18
	Expositivo, 561 palabras	1 pregunta de localizar* 3 preguntas de interpretar 1 pregunta de evaluar		
	Expositivo, 421 palabras	3 preguntas de interpretar 2 preguntas de evaluar		

	Entrevista, 1088 palabras	1 pregunta de evaluar 2 preguntas de interpretar 1 pregunta de localizar		
17	Expositivo, 415 palabras	2 preguntas de interpretar 5 preguntas de localizar 1 pregunta de evaluar	815	17
	4 textos, 100 palabras +/-	4 preguntas de vocabulario*		
	Infografía	2 preguntas de vocabulario* 2 preguntas de evaluar 1 pregunta de interpretar		
18	Expositivo, 525 palabras	7 preguntas de localizar	1566	15
	Argumentativo, 1041 palabras	8 preguntas de localizar		
19	Dramático, 859 palabras	9 preguntas de interpretar 1 pregunta de localizar	1459	17
	Expositivo, 365 palabras	1 pregunta de interpretar 2 pregunta de evaluar		
	Expositivo, 235 palabras	2 preguntas de evaluar 2 preguntas de interpretar		

## **Reflexión en duplas**

### **Veamos qué tenemos**

#### **Evaluemos del 1 al 7 y por qué**

- Repetición (¿cuántas comprensiones se realizan en 37 semanas de clase?):
  
- Largo de texto (¿Es el largo de los textos apropiado para la edad?):
  
- Variedad en tipo de textos (¿Trabajamos una alta variedad de textos?):
  
- Progresión de dificultad (¿Se aprecia una progresión en la dificultad (cantidad de preguntas y palabras) de la comprensión?):
  
- Vigencia del material (¿Los textos y tipos de pregunta están vigentes como contenido PAES?)

## Anexo 9

Mentimeter

¿Cómo se resume en tres palabras el trabajo de CL en I medio?

3 responses

Desorganizado, desactualizado,  
mejorable

Incoherente Desorganizado  
Desordenado

Desordenado, perdido, incongruente



Mentimeter

¿Qué llama la atención del trabajo de CL en I medio?

3 responses

Tiene preguntas y textos que ya no se evalúan en PAES. No se aprecia una progresión en la dificultad a medida que avanza la evaluación.

No hay una línea clara de evaluación. Las palabras por textos varían sin un criterio claro, lo mismo con la distribución del tipo de preguntas. No se sigue un orden coherente de dificultad.

El desorden con que se construyeron las evaluaciones. Falta un objetivo y posibilidad de remedial. La forma en que se ordenan los textos no responde a una lógica para el aprendizaje del alumno.



Mentimeter

¿Cómo se podría mejorar este trabajo?

3 responses

Definiendo los criterios de logro para el nivel de I medio y ordenar todo lo que se evalúa en base a eso.

Ordenando en base a un objetivo los tipos de texto a evaluar, cantidad de palabras y habilidades por pregunta. También la cantidad de palabras por texto

hacer el trabajo de comprensión algo más que solo la evaluación y retroalimentación. Hay material de sobra para crear instrumentos coherentes y otro que debe adaptarse para que tenga sentido.



## **Anexo 10**

### **Documento de variables para borrador de programa (intervención 4)**

#### **Variables a considerar**

Cantidad de comprensiones evaluadas por semestre/año:

Cantidad de textos por comprensión:

Tipos de texto por comprensión:

Cantidad de palabras por texto:

Cantidad de preguntas por texto:

Cantidad de preguntas por habilidad (Localizar, Interpretar, Evaluar):

Metodología de trabajo (foco principal):

- Principios básicos de la comunicación
- Signos lingüísticos
- Reglas de textualización (organizadores de discurso)
- Conectores
- Reglas de textualización II (recurrencia y progresión temática)
- Texto expositivo
- Texto argumentativo
- Superestructuras
- Modelo de lectura (cómo leer)
- Reconocer – identificar
- Relacionar
- Inferir
- Sintetizar
- Interpretar
- Evaluar
- Metatextualidad

## **Anexo 11**

### **Descripción de rol de Coordinador de Competencia Lectora y Programa de Competencia Lectora**

#### **Líder de Competencia Lectora 9th – 12th**

**Descripción del cargo:** El líder de competencia lectora es el encargado de la implementación de comprensión lectora durante los cuatro años de enseñanza media y gestión del análisis de resultados. Dentro de sus funciones está:

- a) Planificar, siguiendo el programa, las dos horas semanales determinadas para competencia lectora en cada curso
- b) Proporcionar con los insumos a los profesores de cada nivel con al menos tres días previo a la clase en que se aplicará el material.
  - Deberá presentar dos copias del material en formato digital, una resuelta, con marcas textuales y la otra, en blanco.
  - Se encargará de la impresión del material al menos 48 horas antes de la aplicación del material.
- c) Revisar constantemente el material para validar su vigencia y coherencia con los contenidos de Competencia Lectora del DEMRE.
- d) Realizar análisis de resultados y presentar informe de datos obtenidos a través de pruebas de entrada y salida. El informe deberá contener:
  - Listado de alumnos descendidos y destacados.
  - Progresión de los alumnos descendidos.
  - Calificación mínima y máxima obtenida por curso.
  - Promedio por curso y generacional.

**Programa de competencia lectora:** Se dispuso la creación de un programa de competencia lectora transversal de 9th a 12th. El programa contempla en su conformación, variables como el tiempo de lectura por texto, cantidad de palabras por texto, preguntas por habilidades, sesiones de trabajo formativo, cantidad de controles al año y pruebas de entrada y salida.

#### **Especificaciones generales**

- e) Las comprensiones lectoras evaluadas se realizan en los primeros 45 minutos de la sesión, dejando los segundos 45 minutos para la retroalimentación.
- f) Los estudiantes revisan con su misma prueba luego de entregar su hoja de respuestas en formato Zipgrade para su posterior corrección.

- g) Cada texto a trabajar, formativa y sumativamente, debe ser proyectado con sus claves y marcas textuales, previa disposición del líder.
- h) El puntaje máximo de cada evaluación no se ajustará al mayor puntaje obtenido por los estudiantes.

### 9th / I Medio

1. **Trabajo formativo:** Se realiza trabajo formativo cada clase por medio, revisando contenidos tales como conceptos y habilidades.
  - 1.1 Contempla el enseñar conocimientos de **características y propiedades** de distintos tipos de textos.
  - 1.2 Se divide en textos literarios (género narrativo) y no literarios (informativo, descriptivo y argumentativo)
  - 1.3 Contempla abordar los contenidos desde las **principales habilidades y sub-habilidades de competencia lectora:** localizar, sintetizar, transformar, interpretar, inferir y evaluar.
  - 1.4 Contempla una **evaluación final** de todo el material trabajado en formato de **portafolio** físico en una carpeta.
2. **Evaluaciones diagnósticas:** Se realizan 5 evaluaciones diagnósticas en el año.
  - 2.1 **DIA:** A principios y mitad de año se aplica la prueba DIA de la Agencia para la Educación en formato físico, posterior digitalización por cada estudiante.
  - 2.2 **Diagnóstico autogestionado:** A principios y finales de año, se aplica una comprensión lectora construida específicamente para I medio considerando las variables previamente descritas.
3. **Evaluaciones sumativas:** se realizan 11 evaluaciones sumativas (5 y 6 por semestre).
  - 3.1 Se consideran **tres textos** por evaluación de entre **800 y 1000** palabras.
  - 3.2 Se aplican **16 preguntas** por cada comprensión lectora, **indicando la habilidad** a la que corresponde cada una.
  - 3.3 La distribución de preguntas por habilidad troncal en las evaluaciones es de **Localización (50%), Interpretación (30%) y Evaluación (20%)**.
  - 3.4 Las evaluaciones sumativas podrán ser **reemplazadas por controles de lectura** obligatoria, según cada curso.

N° de la sesión semanal (90 min)	Descripción
Sesión 1 FORM I	Introducción al trabajo de comprensión lectora a realizarse desde I a IV medio, exhibiendo modalidad de trabajo y especificando el porqué se le dedica dos horas semanales a la habilidad de competencia lectora. Presentación de especificaciones.
Sesión 2 DIAG I	Aplicación de prueba de diagnóstico autogestionada de entrada 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 3 FORM II	Introducción a habilidades de competencia lectora, repasando los conceptos básicos de cada una. Aplicación de guía n°1 del portafolio.
Sesión 4 DIAG II	Aplicación de prueba DIA inicial de la Agencia de la Educación
Sesión 5 FORM III	Exposición de preguntas tipo según habilidad en una competencia lectora y cómo reconocer la habilidad en distintas preguntas. Aplicación de guía n°2 de portafolio.
Sesión 6 SUM I	Aplicación de control de lectura sumativo n°1. 1 texto informativo 1 texto descriptivo 1 texto literario
Sesión 7 FORM IV	Introducción al texto literario, revisión de tipos, conceptos y propiedades como narradores, tiempo, espacio, anacronías y corrientes. Aplicación de guía n°3 de portafolio.
Sesión 8 SUM II	Aplicación de control de lectura sumativo n°2 2 texto literario 1 texto informativo
Sesión 9 FORM V	Texto literario (habilidades de localizar, interpretar y evaluar): evolución, acciones, características, motivaciones, convicciones de los personajes y relaciones entre ellos. Características del tiempo y el espacio. Aplicación de guía n°4 de portafolio.
Sesión 10 SUM III	Aplicación de control de lectura sumativo n°3 2 texto literario 1 texto informativo
Sesión 11 FORM VI	Texto literario (habilidades de interpretar y evaluar): abordar creencias o prejuicios en el relato, temas

	generales en un relato y conflicto o problema humano en el relato. Aplicación de guía n°5 de portafolio.
Sesión 12 SUM IV	Aplicación de control de lectura sumativo n°4 2 texto literario 1 texto informativo
Sesión 13 FORM VII	Texto literario (habilidades de interpretar y evaluar): relación de un fragmento con la totalidad, recursos literarios en relato y símbolos o tópicos literarios en el relato. Aplicación de guía n°6 de portafolio.
Sesión 14 SUM V	Aplicación de control de lectura sumativo n°5 2 texto literario 1 texto informativo
Sesión 15 FORM VIII	Texto literario (habilidades de interpretar y evaluar): personajes tipo, influencia del narrador en la visión del relato y relación de relato con su contexto. Aplicación de guía n°7 de portafolio.
Sesión 16 SUM VI	Aplicación de control de lectura sumativo n°6 2 texto literario 1 texto informativo
<b>FIN PRIMER SEMESTRE</b>	
Sesión 17 DIAG III	Aplicación de prueba DIA intermedia de la Agencia de la Educación
Sesión 18 FORM IX	Texto informativo/descriptivo (habilidades de localizar, interpretar y evaluar): información relevante para sentido de lectura, tema principal de lectura e ideas de apoyo en la información de la lectura. Aplicación de guía n°8 de portafolio.
Sesión 19 SUM VII	Aplicación de control de lectura sumativo n°7 1 texto informativo 1 texto descriptivo 1 texto literario
Sesión 20 FORM X	Texto informativo/descriptivo (habilidades de localizar, interpretar y evaluar): organización de las ideas en la lectura y propósito e intención de la lectura. Aplicación de guía n°9 de portafolio.
Sesión 21 SUM VIII	Aplicación de control de lectura sumativo n°8 1 texto informativo 1 texto descriptivo 1 texto literario
Sesión 22 FORM XI	Texto argumentativo (habilidades de interpretar y evaluar): tesis explícita e implícita, perspectiva adoptada, ideologías, creencias, puntos de vista en una

	lectura y distinción entre hechos y opiniones. Aplicación de guía n°10 de portafolio.
Sesión 23 SUM IX	Aplicación de control de lectura sumativo n°9 2 textos argumentativos 1 texto literario
Sesión 24 FORM X	Texto argumentativo (habilidades de interpretar y evaluar): propósitos e intenciones en la lectura, recursos lingüísticos y no lingüísticos, estrategias utilizadas por el autor. Aplicación de guía n°11 de portafolio.
Sesión 25 SUM X	Aplicación de control de lectura sumativo n°10 2 textos argumentativos 1 texto literario
Sesión 26 FORM XI	Texto argumentativo (habilidades de interpretar y evaluar): fallas en argumentación, elementos de lectura que dificulta la comprensión, suficiencia, validez y confiabilidad de la información. Aplicación de guía n°12 de portafolio.
Sesión 27 DIAG IV	Aplicación de prueba DIA de cierre de la Agencia de la Educación
Sesión 28 SUM XI	Aplicación de control de lectura sumativo n°11 2 textos argumentativos 1 texto literario
Sesión 29 DIAG V	Aplicación de prueba de diagnóstico de cierre autogestionada: 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 30 SUM XII	Aplicación de control de lectura sumativo n°12 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario

<b>10th / II Medio</b>
<p>1. <b>Trabajo formativo:</b> Se realiza trabajo formativo cada clase por medio, revisando contenidos tales como conceptos y habilidades.</p> <p>1.1 Contempla el enseñar conocimientos de características y propiedades <b>distintivas</b> de los textos literarios y no literarios.</p> <p>1.2 Se divide en textos literarios (género narrativo) y no literarios (informativo, descriptivo, científico, filosófico y argumentativo).</p>

- 1.3 Se tipifican los textos: cuento, fragmento de cuento, fragmento de novela, artículo divulgativo, artículo de opinión, ensayo, fragmento de libro, instructivo.
- 1.4 Contempla la instrucción de las **principales habilidades y sub-habilidades de competencia lectora**: localizar, sintetizar, transformar, interpretar, inferir y evaluar.
- 1.5 Contempla una **evaluación final** de todo el material trabajado en formato de **portafolio** físico en una carpeta.
- 2. **Evaluaciones diagnósticas**: Se realizan 5 evaluaciones diagnósticas en el año.
  - 2.1 **DIA**: A principios y mitad de año se aplica la prueba DIA de la Agencia para la Educación en formato físico, posterior digitalización por cada estudiante.
  - 2.2 **Diagnóstico autogestionado**: A principios y finales de año, se aplica una comprensión lectora construida específicamente para II medio considerando las variables previamente descritas.
- 3. **Evaluaciones sumativas**: se realizan 12 evaluaciones sumativas (6 por semestre).
  - 3.1 Se consideran **tres textos** por evaluación de entre **900 y 1000** palabras.
  - 3.2 Se aplican **18 preguntas** por cada comprensión lectora, **indicando la habilidad** a la que corresponde cada una.
  - 3.3 La distribución de preguntas por habilidad troncal en las evaluaciones es de **Localización (40%), Interpretación (40%) y Evaluación (20%)**.
  - 3.4 Las evaluaciones sumativas podrán ser **reemplazadas por controles de lectura** obligatoria, según cada curso.

N° de la sesión semanal (90 min)	Descripción
Sesión 1 FORM I	Introducción al segundo año del trabajo de comprensión lectora a realizarse desde I a IV medio, exhibiendo modalidad de trabajo y reforzando el porqué se le dedica dos horas semanales a la habilidad de competencia lectora. Presentación de especificaciones.
Sesión 2 DIAG I	Aplicación de prueba de diagnóstico autogestionada de entrada 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 3 FORM II	Habilidad de localizar: herramientas para la extracción de información explícita en el texto e identificación de

	información explícita parafraseada. Aplicación de guía n°1 de portafolio.
Sesión 4 DIAG II	Aplicación de prueba DIA inicial de la Agencia de la Educación.
Sesión 5 FORM III	Habilidad de interpretar: establecer relación entre distintas informaciones de un texto (problema/solución, categoría/ejemplo, causa/consecuencia). Elaborar inferencias de significados locales y globales a partir de marcas textuales. Aplicación de guía n°2 de portafolio.
Sesión 6 SUM I	Aplicación de control de lectura sumativo n°1 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 7 FORM IV	Habilidad de interpretar: determinar el significado de un apartado, párrafo, sección o globalidad del texto. Síntesis de idea central de una sección o texto completo. Aplicación de guía n°3 de portafolio.
Sesión 8 SUM II	Aplicación de control de lectura sumativo n°2 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 9 FORM V	Habilidad de interpretar: Identificar jerarquía de ideas en una parte, sección o apartado del texto y reconocer la función de elementos textuales (ejemplos, citas, figuras retóricas). Aplicación de guía n°4 de portafolio.
Sesión 10 SUM III	Aplicación de control de lectura sumativo n°3 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 11 FORM VI	Habilidad de evaluar: determinar la intención comunicativa del emisor o narrador en función del destinatario y juzgar la información presente en el texto (calidad, pertinencia, suficiencia o consistencia). Aplicación de guía n°5 de portafolio.
Sesión 12 SUM IV	Aplicación de control de lectura sumativo n°4 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 13 FORM VII	Habilidad de evaluar: juzgar la forma en relación con la información del texto (como registro, estructura, propósito, pertinencia y calidad). Calificar la posición, actitud o tono del emisor o narrador respecto a un

	elemento, idea o texto completo. Aplicación de guía n°6 de portafolio.
Sesión 14 SUM V	Aplicación de control de lectura sumativo n°5 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 15 FORM VIII	Habilidad de evaluar: valorar la pertinencia de los recursos lingüísticos y no lingüísticos (imagen, color, tipografía, disposición gráfica). Valorar la información textual en relación a nuevos contextos. Aplicación de guía n°7 de portafolio.
<b>FIN PRIMER SEMESTRE</b>	
Sesión 16 DIAG III	Aplicación de prueba DIA intermedia de la Agencia de la Educación.
Sesión 17 FORM IX	Signos lingüísticos: reconocimiento, interpretación y uso de elementos del lenguaje (palabras, signos de puntuación, morfología, etc.) en su contexto. Aplicación de guía n°8 del portafolio.
Sesión 18 SUM VI	Aplicación de control de lectura sumativo n°6 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 19 FORM X	Conectores: identificación de tipos y propósitos de conectores (causa, consecuencia, contraste, ejemplificación). Uso de conectores para reconocer una inferencia. Aplicación de guía n°9 de portafolio.
Sesión 20 SUM VII	Aplicación de control de lectura sumativo n°7 1 texto informativo 1 texto científico 1 texto literario
Sesión 21 FORM XI	Superestructuras: presentación de distintas superestructuras por cada tipo de texto y formas de identificar. Funciones específicas de cada parte de superestructuras predeterminadas. Aplicación de guía n°10 de portafolio.
Sesión 22 SUM VIII	Aplicación de control de lectura sumativo n°8 1 texto filosófico 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 23 FORM XII	Metatextualidad: análisis de cómo y por qué se construye un mensaje como tal. Reconocer comentarios, referencias, parodias o críticas a otros

	textos como interpretación avanzada. Visión globalizada de textos. Aplicación de guía n°11 de portafolio.
Sesión 24 SUM IX	Aplicación de control de lectura sumativo n°9 1 texto informativo 1 texto científico 1 texto literario
Sesión 25 FORM XIII	Modelos de lectura: características, beneficios y contras de los distintos tipos de modelo (ascendente, descendente e interactivo). Aplicación de guía n°12 de portafolio.
Sesión 26 SUM X	Aplicación de control de lectura sumativo n°10 1 texto informativo 1 texto filosófico 1 texto literario
Sesión 27 DIAG IV	Aplicación de prueba DIA de cierre de la Agencia de la Educación.
Sesión 28 SUM XI	Aplicación de control de lectura sumativo n°11 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto científico
Sesión 29 DIAG V	Aplicación de prueba de diagnóstico autogestionada de salida 1 texto informativo 1 texto argumentativo 1 texto literario
Sesión 30 SUM XII	Aplicación de control de lectura sumativo n°12 1 texto filosófico 1 texto argumentativo 1 texto literario

<b>11th / III Medio</b>
<p>1. <b>Trabajo formativo:</b> Se realiza trabajo formativo cada clase por medio, revisando contenidos tales como conceptos y habilidades.</p> <p>1.1 Contempla el enseñar conocimientos de características y propiedades <b>distintivas</b> de los textos literarios y no literarios.</p> <p>1.2 Se divide en textos literarios (cuento, fragmento de cuento y novela) y no literarios (informativo, descriptivo, científico, filosófico,</p>

biografía, leyes, documentos estatales, reseñas, columnas y ensayos).

- 1.3 Se tipifican los textos: cuento, fragmento de cuento, fragmento de novela, artículo divulgativo, artículo de opinión, ensayo, fragmento de libro, instructivo.
- 1.4 Contempla la instrucción de las **principales habilidades y sub-habilidades de competencia lectora**: localizar, sintetizar, transformar, interpretar, inferir y evaluar.
- 1.5 Contempla una **evaluación final** de todo el material trabajado en formato de **portafolio** físico en una carpeta.
2. **Evaluaciones diagnósticas**: Se realizan 3 evaluaciones diagnósticas en el año.
  - 2.1 **DIA**: A principios y mitad de año se aplica la prueba DIA de la Agencia para la Educación en formato físico, posterior digitalización por cada estudiante.
  - 2.2 **Diagnóstico autogestionado**: A principios y finales de año, se aplica una comprensión lectora construida específicamente para III medio considerando las variables previamente descritas.
3. **Evaluaciones sumativas**: se realizan 12 evaluaciones sumativas (6 por semestre).
  - 3.1 Se consideran **cuatro textos** por evaluación de entre **1000 y 1200** palabras.
  - 3.2 Se aplican **22 preguntas** por cada comprensión lectora.
  - 3.3 La distribución de preguntas por habilidad troncal en las evaluaciones es de **Localización (20%)**, **Interpretación (40%)** y **Evaluación (40%)**.
  - 3.4 Las evaluaciones sumativas podrán ser **reemplazadas por controles de lectura** obligatoria, según cada curso.

N° de la sesión semanal (90 min)	Descripción
Sesión 1 FORM I	Introducción al tercer año del trabajo de comprensión lectora a realizarse desde I a IV medio, exhibiendo modalidad de trabajo y reforzando el porqué se le dedica dos horas semanales a la habilidad de competencia lectora. Presentación del programa de repaso en ese curso.
Sesión 2 DIAG I	Aplicación de prueba de diagnóstico autogestionada de entrada 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 3 FORM II	

Sesión 4 DIAG II	Aplicación de prueba DIA inicial de la Agencia de la Educación.
Sesión 5 FORM III	
Sesión 6 SUM I	Aplicación de control de lectura sumativo n°1 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 7 FORM IV	
Sesión 8 SUM II	Aplicación de control de lectura sumativo n°2 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 9 FORM V	
Sesión 10 SUM III	Aplicación de control de lectura sumativo n°3 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 11 FORM VI	
Sesión 12 SUM IV	Aplicación de control de lectura sumativo n°4 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 13 FORM VII	
Sesión 14 SUM V	Aplicación de control de lectura sumativo n°5 3 textos no literarios 1 texto literario
<b>FIN PRIMER SEMESTRE</b>	
Sesión 15 SUM VII	Aplicación de control de lectura sumativo n°6 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 16 SUM VIII	Aplicación de control de lectura sumativo n°7 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 17 FORM IX	
Sesión 18 SUM IX	Aplicación de control de lectura sumativo n°8 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 19 SUM X	Aplicación de control de lectura sumativo n°9 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 20 DIAG III	Aplicación de prueba de diagnóstico autogestionada de salida 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 21 SUM XI	Aplicación de control de lectura sumativo n°10

	3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 22 SUM XII	Aplicación de control de lectura sumativo n°11 3 textos no literarios 1 texto literario

<b>12th / IV Medio</b>	
<p>1. <b>Trabajo formativo:</b> Se realiza trabajo formativo cuatro horas a la semana, revisando y aplicando contenidos tales como conceptos y habilidades.</p> <p>1.1 Contempla el repasar conocimientos de características y propiedades <b>distintivas</b> de los textos literarios y no literarios.</p> <p>1.2 Se divide en textos literarios (género narrativo) y no literarios (informativo, descriptivo y argumentativo).</p> <p>1.3 Se tipifican los textos: cuento, fragmento de cuento, fragmento de novela, artículo divulgativo, artículo de opinión, ensayo, fragmento de libro, instructivo.</p> <p>1.4 Contempla la instrucción de las <b>principales habilidades y sub-habilidades de competencia lectora:</b> localizar, sintetizar, transformar, interpretar, inferir y evaluar.</p> <p>2. <b>Evaluaciones diagnósticas:</b> Se realizan 2 evaluaciones diagnósticas en el año.</p> <p>2.1 <b>Diagnóstico autogestionado:</b> A principios y finales de año, se aplica una comprensión lectora construida específicamente para IV medio considerando las variables previamente descritas.</p> <p>3. <b>Evaluaciones sumativas:</b> se realizan 12 evaluaciones sumativas (6 por semestre).</p> <p>3.1 Se consideran <b>cuatro textos</b> por evaluación de entre <b>1000 y 1200</b> palabras.</p> <p>3.2 Se aplican <b>22 preguntas</b> por cada comprensión lectora, <b>indicando la habilidad</b> a la que corresponde cada una.</p> <p>3.3 La distribución de preguntas por habilidad troncal en las evaluaciones es de <b>Localización (20%), Interpretación (40%) y Evaluación (40%)</b>.</p> <p>3.4 Las evaluaciones sumativas podrán ser <b>reemplazadas por controles de lectura</b> obligatoria, según cada curso.</p>	
N° de la sesión semanal (90 min)	Descripción
Sesión 1 FORM I	Introducción al cuarto y último año del trabajo de comprensión lectora a realizarse desde I a IV medio, exhibiendo modalidad de trabajo y reforzando el porqué

	se le dedica dos horas semanales a la habilidad de competencia lectora. Presentación del programa para el último año del curso.
Sesión 2 DIAG I	Aplicación de prueba de diagnóstico autogestionada de entrada 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 3 SUM I	Aplicación de control de lectura sumativo n°1 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 4 SUM II	Aplicación de control de lectura sumativo n°2 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 5 SUM III	Aplicación de control de lectura sumativo n°3 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 6 SUM IV	Aplicación de control de lectura sumativo n°4 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 7 SUM V	Aplicación de control de lectura sumativo n°5 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 8 SUM VI	Aplicación de control de lectura sumativo n°6 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 9 SUM VII	Aplicación de control de lectura sumativo n°7 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 10 SUM VIII	Aplicación de control de lectura sumativo n°8 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 11 SUM IX	Aplicación de control de lectura sumativo n°9 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 12 SUM X	Aplicación de control de lectura sumativo n°10 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 13 SUM XI	Aplicación de control de lectura sumativo n°11 3 textos no literarios 1 texto literario
<b>FIN PRIMER SEMESTRE</b>	
Sesión 14 SUM XII	Aplicación de control de lectura sumativo n°12

	3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 15 SUM XIII	Aplicación de control de lectura sumativo n°13 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 16 DIAG II	Aplicación de prueba de diagnóstico autogestionada de salida 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 17 SUM XIV	Aplicación de control de lectura sumativo n°14 3 textos no literarios 1 texto literario
Sesión 18 SUM XV	Aplicación de control de lectura sumativo n°15 3 textos no literarios 1 texto literario