



FACULTAD DE EDUCACIÓN

¿CÓMO SE EVALÚA LA LECTURA DOMICILIARIA? UN ESTUDIO DE CASO
SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE LECTURAS
COMPLEMENTARIAS EN UN LICEO DE LA REGIÓN METROPOLITANA.

POR

RODRIGO ALFARO PALMA

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile, para optar al grado académico de Magíster en Educación mención
Evaluación de Aprendizajes.

Profesora Guía

MAILI OW GONZÁLEZ

Marzo 2022

Santiago, Chile

© 2022, Rodrigo Alfaro Palma

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

A Gema y a Emilia, por su amor, su alegría y su apoyo incondicional todos estos años.

A mi madre, por el esfuerzo de toda una vida por darme educación.

ÍNDICE

Dedicatoria	iii
Índice	iv
Índice de tablas	vi
Índice de ilustraciones	vii
Resumen	viii
1. INTRODUCCIÓN	1
2. PROBLEMATIZACIÓN	4
2.1. Relevancia del estudio	8
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. Propósitos formativo y sumativo de la evaluación en aula.	9
3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.	10
3.3. La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall.	12
3.4. La Educación Literaria en el currículum.	17
4. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	22
4.1. Pregunta de investigación.	22
4.2. Objetivos	22
4.2.1 Objetivo general	22
4.2.2 Objetivos específicos	22
4.3. Objeto de estudio y unidad de análisis	23
4.4. Tipo de estudio y metodología	24
4.5. Justificación del diseño	24
4.6. Selección del caso y consideraciones éticas	25
4.7. Escenario y participantes	26
4.8. Corpus	28
4.9. Recolección y codificación de datos	29
4.10. Validación de las tablas de codificación	29

4.11. Plan de análisis	30
5. RESULTADOS DEL ESTUDIO	32
5.1. Caracterización de las técnicas e instrumentos de evaluación analizados	32
5.2. Caracterización de las pruebas escritas: tipos de reactivos y distribución del puntaje según tipo de reactivo	34
5.3. Instrumentos de evaluación de situaciones de desempeño	40
5.4. Análisis según la Nueva Taxonomía (Marzano & Kendall, 2007): distribución de puntos según nivel cognitivo	43
5.5. Análisis según la Nueva Taxonomía: distribución de puntos según dominio del conocimiento.	51
5.6. Discusión: los instrumentos analizados y la Educación Literaria	57
6. CONCLUSIONES	70
6.1. Proyecciones y limitaciones del estudio	74
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
8. ANEXO 1: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN ANALIZADOS	84
9. ANEXO 2: TABLA DE OBJETIVOS DECLARADOS POR LAS EVALUACIONES.	143
10. ANEXO 3: INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE JUECES EXPERTOS.	144
11. ANEXO 4: CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	167

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 4.1. Antecedentes de los profesores participantes de la investigación.</i>	28
<i>Tabla 5.1: Descripción del total de situaciones evaluativas seleccionadas y obras evaluadas.</i>	33
<i>Tabla 5.2: Descripción del tipo de reactivo por cada prueba y porcentaje de puntos asignados por cada tipo de reactivo.</i>	35
<i>Tabla 5.3. Una muestra de los reactivos de respuesta cerrada en las pruebas observadas.</i>	36
<i>Tabla 5.4. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de séptimo básico.</i>	53
<i>Tabla 5.5. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de octavo básico</i>	54
<i>Tabla 5.6. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de primero medio.</i>	55
<i>Tabla 5.7. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de segundo medio.</i>	56

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Figura 3.1. Esquema de la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (tomado de Gallardo, 2009).</i>	13
<i>Figura 5.1 Gráfico de distribución de los puntos asignados por nivel cognitivo considerando todos los instrumentos analizados.</i>	44
<i>Figura 5.2. Gráficos de distribución de puntajes según nivel cognitivo en los instrumentos de séptimo básico.</i>	45
<i>Figura 5.3. Gráficos de distribución de puntajes según nivel cognitivo en los instrumentos de octavo básico</i>	47
<i>Figura 5.4. Gráficos de distribución de puntajes por nivel cognitivo en dos pruebas sobre la novela Demian en primero medio</i>	48
<i>Figura 5.5 Gráfico de distribución de puntajes por nivel cognitivo en la pauta de cotejo para evaluar la obra Frankenstein.</i>	49
<i>Figura 5.6. Dos formas de evaluar la novela Momo en primero medio. Gráficos de distribución de puntos según nivel cognitivo</i>	50
<i>Figura 5.7. Distribución de puntos por nivel cognitivo en segundo medio</i>	51
<i>Figura 5.8. Gráfico de distribución total de reactivos / indicadores según el dominio del conocimiento.</i>	52
<i>Figura 5.9. Gráficos de la distribución de los niveles cognitivos que evalúan los reactivos de respuesta cerrada: séptimo y octavo básico</i>	58
<i>Figura 5.10. Gráfico de la distribución del dominio de la información en el total de reactivos de respuesta cerrada.</i>	59
<i>Figura 5.11. Gráfico de distribución de los puntajes de los reactivos de respuesta cerrada por nivel cognitivo en primero y segundo medio.</i>	61

RESUMEN

Los instrumentos de evaluación son documentos que dan cuenta del modo en que el docente espera recoger evidencia del aprendizaje a evaluar. En el caso de la evaluación sumativa de la lectura de una obra literaria, esos instrumentos dejan ver un posicionamiento del docente sobre qué prioriza observar para poder emitir juicios en torno a la lectura literaria. Este informe presenta un estudio de caso sobre los instrumentos de evaluación del Plan de Lecturas Domiciliarias del Ciclo de Formación General de la Enseñanza Media en la asignatura de Lengua y Literatura. El objetivo general de la investigación es caracterizar el enfoque en torno a la Educación Literaria que se evidencia en los instrumentos de evaluación del PLD del Ciclo de Formación General de Enseñanza Media (séptimo básico a segundo medio) de un liceo municipal de la Región Metropolitana. En el análisis se consideraron las características de los reactivos (tipo, puntaje). También, se utilizó la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), para describir el nivel cognitivo y el dominio del conocimiento al que se asocian los reactivos. A partir de los resultados se indagó en la tensión existente entre aquello que declaran evaluar estos instrumentos, los aprendizajes declarados en el currículum ligados a la lectura literaria, y la evidencia que realmente recogen los instrumentos. Aunque no se observa la materialización de un discurso unificado y articulado respecto a la evaluación del PLC, los resultados muestran una marcada preferencia por la prueba escrita y por el reactivo de respuesta cerrada; un foco en los niveles iniciales del procesamiento de la información y una forma de abordar la interpretación que está centrada en el texto. Junto con eso, se identifican iniciativas incipientes y desarticuladas que dan cuenta de una mirada innovadora en torno a la evaluación Plan lector.

1. INTRODUCCIÓN¹

Desde sus orígenes, ha correspondido a la escuela la misión de acercar a los estudiantes el mundo de las letras. Distintos paradigmas pedagógicos han ofrecido distintos enfoques para el aprendizaje en el aula; del mismo modo, distintos objetivos han poblado el currículum a lo largo de los años en torno a este asunto; con todo, permanece como una tarea de la educación formal el mostrar a los estudiantes la Literatura, ya sea como un espacio de lectura gozosa y reflexiva o como una vía de acceso a la tradición cultural de Occidente. Hoy en día, esto se materializa en una diversidad de Objetivos de Aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura que responden a lo indicado en el Artículo 30 de la Ley General de Educación (número 20.370), sobre uno de los Objetivos Generales de la Enseñanza Media: que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan “leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros” (Mineduc, 2015, p. 14).

En este ámbito, en la asignatura de Lengua y Literatura se suele conformar una lista de lecturas complementarias que son leídas por los estudiantes fuera del aula. Si bien últimamente el trabajo en torno a la Educación Literaria ha desarrollado una nueva perspectiva en torno al Plan Lector que excede esta lista de lecturas complementarias y a la asignatura respectiva para posicionarse como un proyecto institucional que articula distintas áreas (Donoso, Lecaros y Ow, 2020), el Plan de Lecturas Domiciliarias (en adelante, PLD) parece ser una instancia amplia y arraigada en las prácticas de los Departamentos de Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura.

¹ A lo largo de este informe se hará uso del masculino genérico en sustantivos que designan grupos de personas, como *los estudiantes*, para referirse a todos los individuos de la especie, sin distinción de género. Esto, en virtud del principio de la economía del lenguaje y para facilitar la comprensión del lector.

No obstante lo anterior, el currículum de la asignatura de Lengua y Literatura no ofrece respuestas tajantes en torno a la implementación del PLD en los establecimientos, limitándose a sugerir lecturas y entregar recomendaciones generales sobre el nivel de complejidad que deberían tener las lecturas para el hogar. Queda a criterio de los establecimientos, pues, la decisión en torno a las lecturas solicitadas, la cantidad de estas, y las características de su evaluación.

De este modo, el PLD puede ocupar un espacio importante en las calificaciones que se consignan en un período académico, sobre todo en aquellos casos en los que las lecturas son numerosas y se califica cada una por separado. Esto levanta cuestiones interesantes desde el punto de vista de la evaluación de aprendizajes: ¿cómo evaluar y certificar un proceso – la lectura de una obra literaria – que se desarrolló principalmente fuera del aula, vale decir, en los muy diversos contextos que tienen los estudiantes que conforman un curso? ¿qué información recogen los docentes al evaluar – y calificar– la lectura de estas obras? ¿cómo entienden el aprendizaje que sucede a través de la lectura de estas obras?

Esta investigación parte de la idea de que los instrumentos de evaluación constituyen un recurso clave en los procesos evaluativos, y, en consecuencia, son una evidencia interesante para intentar responder a estas preguntas, en la capacidad que deben poseer de recoger evidencia que permita emitir juicios fundados sobre el aprendizaje, y en la forma en que pueden influir en las estrategias de los estudiantes para preparar estas evaluaciones.

Asimismo, el análisis de los instrumentos de evaluación puede aportar información valiosa para profundizar el conocimiento en torno al modo en que los establecimientos implementan estrategias de desarrollo de la lectura, ámbito de la didáctica de la literatura que ha tenido un desarrollo importante en los últimos años en Chile. El PLD (llamado Plan de Lecturas Complementarias en otras investigaciones) ha sido objeto de investigación como un espacio en que los docentes evidencian sus posicionamientos en

torno a la Educación Literaria en el currículum. Esta investigación busca situarse en la línea de dichas indagaciones y aportar con más evidencia sobre el área.

Diseñada como un estudio de caso, esta investigación de enfoque mixto recoge los instrumentos de evaluación aplicados en el primer semestre de 2018 en los cursos de séptimo básico a segundo año medio en un liceo municipal de la Región Metropolitana. Se clasificaron los instrumentos según el tipo de situación evaluativa que buscan observar; a su vez, se analizaron los tipos de reactivos que componen los instrumentos tipo prueba. Por último, tanto los reactivos como los indicadores de evaluación (en el caso de rúbricas y listas de cotejo) se analizaron a partir de la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (2007), etiquetando cada reactivo / indicador según el nivel cognitivo implicado en la tarea y el dominio del conocimiento en torno al cual operan. Este análisis se complementó con una validación a partir del juicio de expertos sobre el etiquetado de los reactivos / indicadores. Se consideró también el análisis textual de los instrumentos en torno a aspectos como las preguntas, los objetivos que se declaran en cada uno, y la forma en que se expresan los indicadores de evaluación. El etiquetado permite analizar los resultados de modo global, observando así continuidades en las evaluaciones a lo largo del ciclo en cuanto a la forma en que se distribuyen los puntajes de acuerdo a las variables de nivel cognitivo y dominio de la información.

El objetivo general de esta investigación es, por medio del análisis descrito, caracterizar el enfoque en torno a la Educación Literaria que se evidencia en los instrumentos de evaluación del PLD del Ciclo de Formación General de Enseñanza Media (séptimo básico a segundo medio) de un liceo municipal de la Región Metropolitana.

Para dar cuenta de la investigación realizada, el presente informe se organiza en seis capítulos. En el próximo, se contextualiza el problema investigado; en el tercero, se expone el marco teórico que sustenta la investigación; en el cuarto, se presenta el diseño metodológico de la investigación y el plan de análisis de la evidencia recogida que se implementó. En el quinto capítulo, se describen los resultados de la investigación y el último capítulo contiene las conclusiones.

2. PROBLEMATIZACIÓN

Los Objetivos Generales de la Educación Media posicionan como una de las preocupaciones centrales de la asignatura de Lengua y Literatura el formar lectores habituales que encuentren en la literatura una fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos (Mineduc: 2015).

Este posicionamiento, descrito en forma general, se alinea con las propuestas conocidas bajo el concepto de “Educación Literaria”, en tanto se busca una aproximación a la lectura de textos literarios con foco en la interpretación y en la capacidad de hacer dialogar el texto con el entorno social y la propia identidad (Donoso, 2018; Cassany, 2006). La capacidad del estudiante-lector de implicarse en la lectura y generar las conexiones con su entorno, otorga un rol fundamental al docente como motivador y como mediador del proceso de lectura (Mineduc, 2015). Se trata, según estos lineamientos, no solo de aprender a leer, sino de aprender a relacionarse gozosamente con esta práctica (Zayas, 2012).

En este contexto es que adquiere importancia el llamado Plan de Lecturas Domiciliarias (PLD), también llamado Plan Lector² o Plan de Lecturas Complementarias. Munita y Pérez (2013) han reparado en la falta de lineamientos para la construcción del PLD que entrega el currículum, dejando este ámbito al arbitrio de los colegios y a los profesores de Lengua y Literatura. En efecto, la lista de lecturas sugeridas para cada nivel que aparece en las mencionadas Bases Curriculares señala expresamente que esta selección de obras es “para trabajar en clases” (Mineduc, 2015: 37), y que debería considerarse un criterio distinto para obras que el estudiante leerá de manera independiente.

² Usado como un concepto equivalente al de PLD en algunos casos, el Plan Lector alude más bien a un diseño general en torno al fomento lector, que va más allá de la lista de lecturas que se entrega en la asignatura de Lengua y Literatura.

Esto supone un desafío mayor para el docente de la asignatura desde el punto de vista de la evaluación, pues debe diseñar situaciones que le permitan recoger evidencia en torno a los aprendizajes ligados a la lectura literaria.

Los instrumentos de evaluación, situados en este contexto, constituyen documentos que dan cuenta de decisiones pedagógicas de los docentes respecto al tipo de información que quieren recoger en torno a la obra leída, información que evidenciará el grado de logro del aprendizaje que se busca evaluar. Tratándose de evaluaciones sumativas, la importancia que adquieren los instrumentos es mayor, por cuanto se espera de ellos que recojan evidencia de calidad que permita un juicio evaluativo fundado, que se plasmará en la calificación (Velásquez & Hernández, 2004). Más aún, hay evidencia respecto a que las evaluaciones sumativas cumplen un rol no sólo por cuanto recogen información del aprendizaje, sino también en tanto influyen en las estrategias que despliegan los estudiantes para aprender: en las actividades de clase, como en sus estrategias de estudio en el hogar (Joughin, 2010; Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014).

La evaluación en el aula en el sistema escolar chileno se vuelve un ámbito complejo, además, habida cuenta de una serie de antecedentes dignos de considerar: uno de ellos dice relación con la Evaluación Docente, instancia evaluativa en marcha desde 2004, la cual entrega información respecto de la práctica pedagógica de una amplia muestra de docentes del sector municipal. En el proceso 2015, los promedios generales indican que las dimensiones “Calidad de la Evaluación” y “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” se encuentran entre las cuatro con promedio más bajo, con 2,24 puntos y 2,17 pts., respectivamente, ubicándose ambos por debajo del nivel “competente”, fijado en 2,5 pts. (Mineduc, 2016). Algo similar constatan Carrasco, Correa, Sun y Zapata (2011), cuando analizan los resultados de las evaluaciones docentes entre 2006 y 2010. En 2010, indican, “solamente un 13,6% de los profesores logra el desempeño esperado a la hora de utilizar la información recogida por la evaluación que aplican a sus alumnos y darles una retroalimentación efectiva a partir de ella” (Carrasco

et. al, 2011: 103). Concluyen, considerando los resultados de todos los niveles, modalidades y subsectores evaluados entre el rango de años señalado, que se observan debilidades en competencias asociadas a la evaluación de aprendizajes en los docentes (Carrasco et. al, 2011).

Investigaciones en torno a la evaluación de aprendizajes en el aula constatan el predominio del uso del instrumento de la prueba objetiva y del reactivo de respuesta cerrada como los más usados por los docentes (Zúñiga & Cárdenas, 2014), lo que es señalado como un efecto indeseado que tienen las pruebas estandarizadas en la evaluación en el aula (Manzi, 2015; citado en Mena et. al., 2018).

En esta línea, Zúñiga y Cárdenas (2014) realizaron un estudio en dos liceos subvencionados de la Región Metropolitana y consultaron sobre la percepción de los estudiantes respecto a los instrumentos de evaluación que usaban los docentes. En concordancia con lo que se recomienda desde la evaluación (Sanmartí, 2007), señalan sentirse más motivados con instrumentos que les permiten demostrar sus aprendizajes de forma extensa y no específica; y asocian las pruebas objetivas a frustración y ansiedad. Este instrumento, también, es percibido como el más habitual en las situaciones de evaluación que enfrentan.

También existen investigaciones relativamente recientes en torno a las evaluaciones del PLD³. Munita y Pérez (2013) analizaron cómo se evaluaban las obras considerando la estrategia evaluativa y los reactivos; y lo compararon con el discurso de los docentes en torno a la lectura de obras literarias y los propósitos del PLD. Por su parte, Donoso (2018), analiza los reactivos asociados a la Educación Literaria y la lista de obras del PLD para caracterizar el enfoque en torno a la didáctica de la literatura presente en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Estas investigaciones – que serán abordadas con mayor detalle en la discusión de los resultados – corresponden a esfuerzos relevantes que buscan iluminar aspectos

³ Los autores prefieren la denominación PLC (Plan de Lecturas Complementarias), pero se mantendrá el nombre de PLD usado en todo el informe para no confundir al lector.

complejos del sistema educativo actual y que dan cuenta de un interés creciente por el estudio del área de la lectura literaria en el currículum (Munita, 2017).

Una medición relativamente reciente de las prácticas lectoras de estudiantes de Enseñanza Media (Gelber, 2017) muestra una visión de la lectura marcada por el predominio del interés instrumental por sobre el interés como forma de entretenimiento. Así, uno de cada cinco declara no haber leído ningún libro por placer en el último año (22%); uno de cada cuatro declara no leer por placer nunca o casi nunca (25.5%). Los resultados muestran, también, que el hábito de lectura es menos común en estudiantes de establecimientos municipales.

Estos antecedentes vienen a tensionar el rol clave que, de acuerdo con el consenso académico, debe jugar la escuela en el proceso de formación de lectores de textos literarios que sean capaces de desarrollar habilidades lectoras superiores y acrecentar su gusto por la lectura (Colomer, 2005).

La evaluación sumativa de las obras del PLD se muestra, a partir de los antecedentes expuestos, como un ámbito entrecruzado por creencias, percepciones y prácticas en las cuales un discurso curricular renovador busca impulsar una aproximación actualizada de la obra literaria en el aula, al mismo tiempo que acciones ampliamente desaconsejadas en la evaluación parecen seguir presentes, a lo que se suman, por último, elementos contextuales que, eventualmente y, en opinión de los docentes, impiden la renovación de las prácticas (Edecsa, 2016; Munita & Pérez, 2013).

Considerando todos estos elementos del tema de investigación, la pregunta que condujo esta investigación es: ¿Qué características tiene el aprendizaje que buscan evidenciar los instrumentos de evaluación sumativa del Plan de Lecturas Domiciliarias en la asignatura de Lengua y Literatura en el Ciclo Educativo de Formación General de la Enseñanza Media en un liceo de la Región Metropolitana?

2.1. Relevancia del estudio

Como campo de estudio incipiente, el ámbito de la Educación Literaria se nutre de los trabajos que recojan evidencia sobre la forma en que lo curricular "llega" al aula y se plasma en situaciones de aprendizaje específicas, toda vez que hay investigaciones dan cuenta de que se trata de un área compleja en donde el discurso curricular no logra traducirse en prácticas pedagógicas consistentes (Donoso, 2018; Munita & Pérez, 2013).

Lo anterior también se enlaza con las consideraciones de Mena et. al. (2018), referidas a la necesidad de contar con mayor y mejor evidencia respecto a las prácticas evaluativas de los docentes de las escuelas y liceos de nuestro país. En consecuencia, dada la naturaleza del objeto de estudio de este trabajo, su aporte busca nutrir tanto el ámbito de la Educación Literaria como el de las prácticas evaluativas en el aula.

En la línea de investigaciones realizadas por Munita y Pérez (2013) y Cristian Donoso (2018), esta busca indagar en el vínculo entre estas dos áreas, aportando con una mirada centrada en los instrumentos de evaluación y el aprendizaje que, a través de las tareas que describen y los reactivos que los componen, buscan observar.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan algunos referentes teóricos que guiaron la investigación, y que permiten iluminar la complejidad del objeto de estudio. En el primer apartado, se contextualiza este objeto presentando algunas perspectivas en torno a la evaluación en el aula. En el segundo, se presentará la conceptualización utilizada para dar cuenta de las características de los distintos instrumentos y reactivos que componen el corpus. En el tercero, se presenta la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (2007) que se utilizó para analizar los reactivos. Por último, se desarrolla una revisión general en torno a las distintas dimensiones de la Educación Literaria y su presencia en el currículum.

3.1. Propósitos formativo y sumativo de la evaluación en aula.

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje: no solo para el docente, para quien representa un insumo fundamental para observar el logro de aprendizajes, sino que asocia a consecuencias que incluyen al docente, los estudiantes, el sistema educativo y la sociedad (Rodríguez López, 2002). De esta manera, la evaluación regula el aprendizaje en tanto dirige el estudio de los estudiantes, quienes, por su parte, se adaptan a las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Murphy, 2006).

En esta investigación, la distinción entre la evaluación formativa y sumativa se hace según el propósito que tiene la práctica evaluativa específica. Siguiendo a Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2004), si el propósito de una evaluación es certificar un aprendizaje, establecer un ránking o la acreditación, se habla de evaluación con propósito sumativo. Por otro lado, una evaluación se vuelve formativa cuando “la evidencia es efectivamente usada para adaptar la tarea de enseñanza a las necesidades del aprendizaje” (Black et. al, 2004: 10). Es, en consecuencia, una evaluación que se sitúa *dentro* del proceso de aprendizaje, para alimentarlo y ajustarlo según las fortalezas y

debilidades detectadas, y cuyos resultados no se traducen en la cuantificación propia del final del proceso (la calificación). Una definición de Shepard et al. la presenta como “la evaluación llevada a cabo durante el proceso instructivo con el propósito de mejorar la enseñanza o el aprendizaje” (Shepard et al., 2005: 275).

Algunos autores (Velásquez & Hernández, 2004) asocian estos dos propósitos a dos funciones que cumple la evaluación en el sistema educativo. Por una parte, una función social según la cual se acredita y certifica ante distintos agentes del sistema educativo la adquisición de un aprendizaje y que se manifiesta principalmente en la calificación; y, por otra, una función pedagógica, esto es, como una instancia didáctica esencial para que los procesos de enseñanza – aprendizaje logren los objetivos que se proponen.

Los instrumentos de evaluación seleccionados para esta investigación se describen como *sumativos* por cuanto su aplicación se inserta en una estrategia evaluativa en la cual la evidencia recogida se traducirá en una calificación, predominando así la función social. Al respecto, resulta importante mencionar la reflexión de Dylan Wiliam (2009), de que un mismo instrumento de evaluación puede tener usos formativos y sumativos, según con qué propósito se emplee. Las posibles tensiones entre lo sumativo y lo formativo en estos instrumentos serán materia del análisis que se expondrá en los resultados.

3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

Entenderemos las técnicas de evaluación como los procedimientos “utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2013). Se entiende, en consecuencia, que cada técnica se asocia a instrumento específico, definido este como un medio con el cual se

recoge información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes (Castillo, 2003; Pimienta, 2008; Mineduc, 2006).

La diversidad de instrumentos de evaluación se puede abordar a partir de las situaciones evaluativas en las que se insertan, definidas estas como una situación creada por el docente con la intención de generar un contexto a la actividad de evaluación. Se pueden clasificar en dos tipos:

a. Situaciones tipo prueba: corresponden a instancias evaluativas en las cuales el alumno debe resolver una serie de tareas, en la forma de reactivos. Un reactivo se define como “una instrucción o una pregunta frente a la cual el estudiante debe emitir una respuesta, para la que se dispone de una o un conjunto de reglas que permiten juzgarla” (Atala, 2017). En este caso, el instrumento corresponde a la prueba que contiene los reactivos que deben ser respondidos por el estudiante. Estos pueden ser:

i. Reactivos de respuesta cerrada: aquellos en los que el estudiante debe elegir entre opciones dadas (verdadero o falso, selección múltiple, términos pareados).

ii. Reactivos de respuesta abierta: aquellos en los que el estudiante debe elaborar una respuesta. Estos pueden ser de respuesta breve (pregunta simple, completación, identificación) o de respuesta extensa, habitualmente conocidas como “preguntas de desarrollo”

b. Situaciones de desempeño / registro de tareas: corresponde a instancias en las que el estudiante debe desempeñar una tarea o un conjunto de tareas, a partir de las cuales se evidenciará el logro de determinados aprendizajes. Ejemplos de esto son la realización de una exposición oral, una dramatización, la participación en un debate, etc. También se incluyen evaluaciones en las que el estudiante presenta un producto, tales como la escritura de un ensayo, un portafolio, un texto literario de creación propia, un informe de laboratorio, etc. En estos casos, el instrumento debe permitir tomar registro de aquellos rasgos específicos de la tarea o del producto que dan cuenta del aprendizaje

esperado, y, al mismo tiempo, considerar la diversidad de desempeños o productos posibles. Instrumentos que sirven a este fin son la escala de valoración, la lista o pauta de cotejo y la rúbrica. Estos instrumentos describen los distintos aspectos vinculados a la situación de desempeño que dan cuenta del logro o de la aproximación al aprendizaje que busca evaluar, a través de los indicadores de logro.

3.3. La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall

Las taxonomías cumplen el rol de ofrecer una organización y jerarquización de habilidades cognitivas, afectivas o motoras. Permiten una planificación más precisa de las secuencias didácticas que desarrollan el aprendizaje, y cumplen, también, un rol importante en la elaboración de los instrumentos de evaluación, pues ayudan, a la manera de un mapa, a localizar los aprendizajes que se quieren observar, y asociarlos a tareas específicas.

La taxonomía de Marzano y Kendall se presenta como una actualización de la taxonomía de Bloom, en concordancia con los avances existentes en la comprensión del pensamiento humano y la estructura cognitiva del conocimiento (Marzano y Kendall, 2007), y entrega una propuesta más compleja para abordar el aprendizaje, en tanto incorpora, en el sistema interno, el factor de la motivación, las creencias y propósitos en torno a la tarea, elementos que pueden influir en el resultado de la misma y, en consecuencia, en el aprendizaje; y, además, sitúa la metacognición (sistema metacognitivo) como un agente constante que organiza y monitorea el desarrollo de la tarea para obtener un resultado favorable (Marzano & Kendall, 2007).

El aprendizaje, en consecuencia, se inserta en una tabla de dos dimensiones, en donde la primera incluye los tres sistemas de pensamiento – el equivalente a las habilidades cognitivas de Bloom se encuentra en los niveles de procesamiento del sistema

cognitivo en Marzano y Kendall – y la segunda incluye tres dominios del conocimiento, esto es, tres grandes ámbitos en torno a los cuales se puede aprender: información (conocimiento conceptual); procedimientos mentales (conocimiento procedimental) y procedimientos psicomotores.

La figura 1 muestra, en resumen, la Nueva Taxonomía.

Figura 3.1. Esquema de la Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall (tomado de Gallardo, 2009).

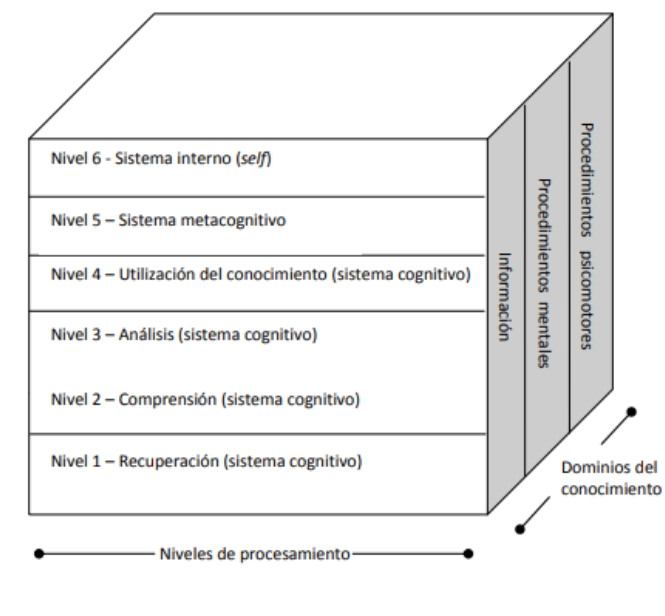


Figura 2. La Nueva Taxonomía (tomado de Marzano y Kendall, 2007).

Los dominios del conocimiento de esta taxonomía tienen una subdivisión que ayuda a caracterizar mejor la tarea asociada.

- a. Subdivisión del dominio del conocimiento de Información: Este dominio, también conocido como conocimiento declarativo, es conceptualizado por los autores de forma jerárquica, desde lo más simple a lo más complejo, lo que no implica una gradación de su importancia, sino de su complejidad en el proceso de aprender. Así, el primer componente de este dominio es el de los Detalles, compuesto por:
 - i. Vocabulario: Nivel más específico en cuanto al conocimiento declarativo. Se asocia al conocimiento del significado de una palabra.
 - ii. Hechos: Contenido informativo específico en torno a personas, lugares, eventos, etc.
 - iii. Secuencias temporales: Eventos importantes ocurridos entre dos puntos temporales.

El segundo componente de este dominio se refiere a estructuras mayores de información, y se denomina *Organización de ideas*. Lo componen:

- i. Generalizaciones: Entendidas como características de clases y categorías de personas, lugares, eventos, objetos animados o inanimados, etc.
 - ii. Principios: Entendidos como un tipo específico de generalizaciones que tratan sobre relacionar. Los autores dos principios: de *causa y efecto*, y *correlacionales*.
- b. Subdivisión del dominio del conocimiento de Procedimientos mentales: También llamado *contenido procedimental*, este dominio se refiere al *cómo*

hacer algo. Los fundamentos para tratar este dominio del conocimiento como distinto al conocimiento declarativo encuentran su base en la psicología cognitiva, en las propuestas de Anderson (1983, 1990a, 1990b, 1995; citados en Marzano & Kendall, 2007), según las cuales la estructura y el proceso de adquisición de estos difieren notablemente. Similar al dominio anterior, en cuanto a los procedimientos mentales sus componentes se organizan jerárquicamente según su complejidad.

- i. Habilidades: Aquellos procedimientos que, con la práctica, pueden ejecutarse en forma automática o con poco pensamiento consciente:
 - a. Reglas únicas: De acuerdo a los autores de la Nueva Taxonomía, una regla única tiene la estructura *si – entonces: si una situación X sucede, entonces ejecuta acción Y*.
 - b. Algoritmos: Procedimientos mentales que no varían en su aplicación una vez aprendidos. Tienen resultados específicos y pasos específicos.
 - c. Tácticas: Se trata de procedimientos que no generan la diversidad de productos del próximo componente de la jerarquía (los macroprocedimientos) ni incorporan su variedad de subcomponentes. Lejos de ser una serie de pasos que deben ejecutarse en un orden específico, las tácticas son reglas generales con un flujo general de ejecución.
- ii. Procesos: Procedimientos cuya ejecución debe ser controlada. Se trata de procedimientos altamente complejos que tienen una diversidad de posibles resultados o productos, e involucran la ejecución de muchos subprocedimientos, los cuales se interrelacionan. El único

subcomponente asociado a los procesos son los llamados *Macroprocedimientos*.

- c. Subdivisión del dominio del conocimiento de Procedimientos Psicomotores: corresponden a un conjunto de procedimientos que un individuo utiliza para negociar su día a día y para implicarse en actividades físicas complejas por trabajo y/o por recreación. Los subcomponentes del dominio anterior son los mismos que en el caso del dominio de los procedimientos psicomotores, en consecuencia, los procedimientos de la categoría *habilidades* son:
 - i. Procedimientos fundamentales: Asociadas a las habilidades físicas básicas que, si bien se desarrollan sin una enseñanza formal, pueden ser mejoradas con la práctica y la instrucción.
 - ii. Procedimientos de combinación simple: involucran un conjunto de procedimientos fundamentales actuando en paralelo.

En cuanto al componente *procesos*, los procedimientos son:

- i. Procedimientos de combinación compleja: involucran un conjunto de procedimientos de combinación simple.

3.4. La Educación Literaria en el currículum.

A lo largo de este informe se ha hecho reiterada mención a la idea de Educación Literaria, referida, de forma general, a la forma en que se aborda la Literatura en la asignatura de Lengua y Literatura, abarcando dentro de “Literatura” tanto los contenidos propios del área como la forma en que se aborda la lectura de este tipo de textos. Las complejidades que supone la enseñanza de objetivos tan diversos en torno a la lectura de textos literarios como los que proponen las Bases Curriculares vigentes (Mineduc, 2015), amerita una revisión a este concepto, en el cual se confluyen diversas corrientes de la didáctica de la literatura y, más en general, de la teoría literaria.

Como explica Munita (2017), la adopción del término Educación Literaria se inserta en todo un cambio de paradigma en la didáctica de la literatura, que desplaza su foco desde el estudio del texto al lector. Agotada la perspectiva didáctica según la cual lo que debía enseñarse en torno al texto literario se acotaba a la especificidad de este (su literariedad), - perspectiva, por cierto, muy influida por corrientes formalistas y estructuralistas - a partir de los años ochenta, bajo el influjo de incipientes corrientes de la teoría literaria centradas en la recepción del texto, empiezan a cobrar mayor relevancia los procesos de lectura y los distintos factores que influyen y participan en la interpretación del texto literario.

Colomer (1991) opone, en este marco, la *enseñanza de la literatura*, propia de un paradigma enfocado en la transmisión de conocimientos – aprender sobre Literatura es aprender sobre sus recursos formales, sus géneros, sus épocas, autores y tendencias – a la *educación literaria*, entendida como un conjunto de saberes necesarios para lograr desarrollar las posibilidades de interpretación y goce con los textos. Así, Mendoza (2008), señala que la didáctica de la literatura debe orientarse a un objetivo general en el cual dialogan dos ámbitos: “aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario”.

De este modo, el concepto de *educación literaria* se instala en el ámbito de la lectura literaria. En palabras de Munita (2017):

“Tal como señala Delaunay (2007) esta noción se ha construido como reemplazo y superación de la idea de literariedad, permitiendo concebir un nuevo objeto de enseñanza que, lejos de basarse en los elementos que conformarían el carácter literario de una obra, se centra ahora en la relación establecida entre el lector y el texto” (p. 385).

Se configura, así, un aprendizaje integral y complejo que abarca ciertas actitudes hacia la lectura literaria, así como el desarrollo de habilidades interpretativas que parten de la base de la especificidad de lo literario y que posiciona al texto como una unidad semiótica que llega a ser otra forma de conocimiento, en las posibilidades de comprender su entorno y su identidad que tiene el lector a partir del diálogo que construye con la obra (Donoso, 2018).

Si bien las Bases Curriculares no expresan una adscripción explícita a la Educación Literaria, los diversos posicionamientos en torno a la lectura y al tratamiento de la obra literaria en la asignatura de Lengua y Literatura dan cuenta de una propuesta didáctica que avanza en la misma dirección. En efecto, las Bases refieren la adopción de un enfoque cultural y comunicativo y una concepción de la lectura centrada en la interpretación de los textos: “Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado” (Mineduc, 2015: 34).

Con respecto al enfoque cultural, el mencionado documento curricular indica:

“el enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras” (p. 33)

La función epistemológica de la obra literaria (Donoso, 2018) queda de manifiesto en la forma en que las Bases refieren la forma de concebir la experiencia con la obra literaria:

“Una de las preocupaciones centrales de la asignatura es formar lectores y lectoras habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos. La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran los y las estudiantes, ya que al leer se relacionan con la obra, con ellos(as) mismos(as), con la sociedad y con el lenguaje (Mineduc, 2015: 37).

La irrupción en el currículum de una concepción de la lectura de obras literarias de esta índole se explica, como señala Munita (2017), en la aparición de un nuevo contexto de promoción de la lectura, que demanda de la escuela la creación de hábitos lectores y el desarrollo del gusto por leer. Los objetivos de aprendizaje en los que se traduce esta propuesta abarcan, entonces, ámbitos muy distintos, vinculados todos de algún modo al proceso lector. Para caracterizar los principales abordajes teóricos a la Educación Literaria, se hará uso de la clasificación trabajada por Cristián Donoso (2018) en su tratamiento teórico a este concepto, útil para dar cuenta de sus distintas dimensiones: dicho autor distingue entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales asociados a la Educación Literaria, haciendo patente que se trata de una separación teórica, pues en la práctica (y, en consecuencia, eventualmente en las prácticas evaluativas) estos se imbrican y se interrelacionan.

La dimensión conceptual refiere a los conceptos y aparatos teóricos que sirven para analizar el texto literario. Lejos de pertenecer a un mismo marco, estos conceptos recogen distintas disciplinas y corrientes de la teoría y la crítica literaria. Donoso (2018) aborda, a modo de ejemplo, un Objetivo de Aprendizaje de octavo básico, e identifica en él vínculos con el formalismo, la narratología, la Nueva Crítica, la sociocrítica, el estructuralismo, la lingüística textual, entre otras. Se trata, según el autor, de aparatos conceptuales que en distintos momentos han dejado su influencia en el currículum, y cuya presencia se justifica en tanto ayudan a una lectura compleja y profunda de los textos. El autor concluye que

“tener un dominio general tanto de los conceptos relacionados con el discurso literario y su estructura, como con los aspectos externos y contextuales de la obra literaria – historia, corrientes estéticas, factores contextuales de producción y recepción – deberían contribuir como herramientas útiles para fomentar lecturas más profundas y complejas, nutriendo las posibilidades de diálogo del lector con el texto” (p. 37).

El dominio procedimental se relaciona con la adquisición de saberes que permitan el desarrollo de una lectura profunda de los textos. Para esto, una habilidad clave es la interpretación. Sin embargo, hay distintos enfoques en torno a ella. Una distinción básica es la que propone Cassany (2017) tomada, según indica, de Gray (1960; citado en Cassany, 2017), que plantea tres niveles de profundidad en la lectura de los textos: leer ‘las líneas’ (nivel literal), leer, ‘entre líneas’ entendida como “la capacidad de recuperar implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (Cassany, 2017: 116), y un nivel crítico-evaluativo, en ‘leer detrás de las líneas’, que implicaría “rodear” al texto con información para contextualizarlo. El de Cassany representa un acercamiento a la interpretación que pone en el centro al texto, y que encuentra sus raíces en la psicolingüística. No obstante, a partir de esa idea de interpretación surgen otras que buscan acentuar el carácter sociocultural de la lectura. Esto se traduce en muy diversas formas de enfocar la interpretación en el aula. Como indica Beach (1993; citado en Donoso, 2018) “puede darse el caso de que los profesores con una orientación teórica de base más textual se focalicen más en el texto, mientras que los que tienen una orientación más basada en el lector se concentren más en las respuestas de los estudiantes” (Beach, 1993: 5; citado en Donoso, 2018: 38). Esto es relevante considerarlo para caracterizar las posibles divergencias en la forma de enfocar la interpretación en los instrumentos de evaluación.

En este sentido, también resulta relevante considerar la distinción que propone Rosenblatt (1996) respecto al acto de lectura, entre una postura *eferente* y una postura *estética*, como dos dimensiones interpretativas que combinan de distintas formas elementos públicos y privados que participan de la construcción del sentido. La lectura

eferente corresponde, según este autor, a una lectura enfocada en la extracción de la información del texto, y la construcción del sentido está ligada a la abstracción de las ideas / información / datos del texto, las cuales tendrán una utilidad práctica posterior a la lectura. Por otro lado, la postura estética corresponde a una lectura en la cual el procesamiento del texto se vincula más con la emociones, los sentimientos y las evocaciones personales. El ámbito privado del lector adquiere, así, un papel en la interpretación y en la construcción del sentido del texto.

La posibilidad de una lectura eferente pone de manifiesto la importancia que puede tener la dimensión actitudinal en el acto de lectura. El significado “vivido” del texto, que propone Rosenblatt con su lectura estética, parte de la base de determinada implicación inicial al leer. Y los objetivos de aprendizaje ligados a la Educación Literaria suponen el trabajo con lo actitudinal, cuando se proponen el desarrollo de hábitos de lectura y del gusto por leer. En este marco, entenderemos las actitudes como “tendencias psicológicas que se expresan en la evaluación de un objeto o de una actividad en particular con algún grado a favor o en contra” (Eagly y Chaiken, 1993; citado en Guitart, 2002: 11).

4. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo general

- Caracterizar el enfoque en torno a la Educación Literaria que se evidencia en los instrumentos de evaluación del PLD del Ciclo de Formación General de Enseñanza Media (séptimo básico a segundo medio) de un liceo municipal de la Región Metropolitana

4.1.2. Objetivos específicos

Para poder dar cuenta del objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- a.** Describir y caracterizar los instrumentos de evaluación y la técnica de evaluación empleada, considerando su tipo, los reactivos / indicadores que los componen y la asignación de puntaje que estos tienen.
- b.** Describir y caracterizar los niveles cognitivos y los dominios del conocimiento que evalúan estos instrumentos, a partir de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007).

- c. Indagar en torno al modo como estos instrumentos de evaluación pueden promover ciertas prácticas de lectura y cómo se vinculan con los objetivos curriculares vigentes sobre lectura literaria.

4.2. Objeto de estudio y unidades de análisis

El objeto de estudio de esta investigación son los instrumentos de evaluación sumativa centrados en las obras del Plan de Lecturas Domiciliarias (PLD), y que fueron implementados en el primer semestre de 2018 entre séptimo básico y segundo año medio, segmento que conforma el ciclo escolar de Formación General en Enseñanza Media. Se generó un análisis por reactivos y por indicadores de evaluación, según las características de cada instrumento.

Los reactivos y los indicadores de evaluación que conforman un instrumento corresponden a la unidad mínima de análisis que permite dar cuenta de aquellos aprendizajes que estos buscan evaluar; en el caso de los instrumentos de evaluación de situaciones de desempeño, los indicadores declaran aquellos rasgos observables que permitirán dar cuenta del aprendizaje del estudiante.

Cada reactivo / indicador fue etiquetado y registrado en una base de datos, considerando: su tipo (en el caso de los reactivos), el puntaje asignado al reactivo, el nivel cognitivo y el dominio del conocimiento, de acuerdo con la taxonomía usada.

Para la presentación de los resultados del estudio, no obstante, se prefiere mostrar los resultados a nivel de instrumentos más que en cuanto a reactivos por nivel, por cuanto este foco permite dar cuenta de mejor forma de las características del aprendizaje que pretende observar cada situación evaluativa.

4.3. Tipo de estudio y metodología

La investigación se posiciona en el paradigma pragmático, por cuanto su diseño se basa en el supuesto de que la realidad se puede conocer a través de herramientas diversas, que pueden recoger evidencia de distinto tipo (Creswell, 2013). En este marco, se eligió un diseño de investigación de estudio de caso, por cuanto se busca “un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (Rodríguez, Gil & García, 1996; citado por Sandín, 2003: p. 54).

Yin (2011) define el estudio de caso como una investigación empírica sobre un fenómeno contemporáneo (el caso) que es estudiado en su contexto de ocurrencia, ante la imposibilidad de establecer límites claros entre el fenómeno y el contexto. De acuerdo con Sandin (2003), el estudio de caso se presenta como una metodología adecuada para el estudio de la realidad socioeducativa. Por su parte, Walker (1983: 45) sintetiza el estudio de casos definiéndolo como “el examen de un ejemplo en acción”.

Atendiendo a la clasificación de estudios de caso que propone Stake (2005), este se trata de uno instrumental, por cuanto “el caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio” (Álvarez y San Fabián, 2012). El problema de estudio, así, excede largamente al caso específico de estudio, sin embargo, a través del caso puede llegarse a una comprensión del fenómeno y sus distintas aristas.

4.4. Justificación del diseño

¿Por qué el estudio de caso es el diseño metodológico adecuado para esta investigación? Distintos autores proponen criterios para fundamentar la elección de este método. Yacuzzi (2005) señala como válido el estudio de casos para abordar preguntas de

investigación del tipo “cómo” o “por qué”. Rodríguez, Gil y García (1996) presentan tres razones que pueden fundamentar la elección de un estudio de casos, siendo particularmente relevante para los fines de esta investigación el *carácter crítico* del mismo, esto es, el modo en que el caso contribuye a ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que, dado el objeto de estudio de esta investigación, se complementa con lo que Mena et al. (2018) concluyen a partir de una mirada panorámica al área de las prácticas evaluativas en las aulas chilenas: la necesidad de contar con más y mejor evidencia sobre la evaluación que realizan los docentes al interior de los establecimientos.

La realización de estudios de caso en el ámbito de la educación constituye una herramienta de investigación valiosa para informar en torno a realidades educativas complejas y descubrir en ellas los dilemas que tensionan las prácticas (Pérez Serrano, 1994; Rodríguez et al., 1996). También, la realización de estas investigaciones se vincula a importantes potencialidades formativas en quien la conduce, en cuanto a la posibilidad de lograr una mejor comprensión de la realidad del objeto de estudio (Pérez Serrano, 1994), lo que, en definitiva, en forma inevitable termina nutriendo la práctica pedagógica del investigador, en tanto docente de Lengua y Literatura.

4.5. Selección del caso y consideraciones éticas

El caso se seleccionó a partir de la convergencia de criterios generales que permitieran observar una realidad similar a la de un buen número de establecimientos en Chile en cuanto a las prácticas evaluativas del PLD, y la posibilidad práctica de acceder al establecimiento y de contar con un vínculo previo con el establecimiento y con los docentes del departamento de Lengua y Literatura. Sobre el primer criterio, se buscaba un colegio subvencionado o municipal, que no tuviera implementado un PLD como proyecto especial, y que funcionara sobre la base del currículum nacional. Se buscaba, además, un establecimiento que tuviera implementado el ciclo educativo de séptimo básico a segundo

medio (vale decir, no un Liceo de primero a cuarto medio ni una escuela de enseñanza básica), de manera de observar la trayectoria que se propone desde las Bases Curriculares (Mineduc, 2015).

Importante fue también la existencia de un equipo de docentes de la asignatura (no uno solo cubriendo todos los niveles) y la existencia de instancias de reunión a nivel del departamento, lo que abre la posibilidad a evidenciar un trabajo conjunto en torno a la evaluación de las lecturas del PLD.

La posibilidad práctica de acceder a un establecimiento con estas características, en donde además se daba una variedad de cursos que permitía el trabajo de docentes en paralelo en algunos casos, mostraba a este establecimiento de la Región Metropolitana como un espacio idóneo para analizar la evaluación del PLD.

Se presentó el Proyecto de Investigación en la Dirección del Establecimiento, y se firmó un consentimiento informado con esta autoridad y con los docentes participantes en septiembre de 2018 (ver anexos). De acuerdo con lo que se explicita en esos documentos, se realizará, a modo de retribución, una breve presentación de los resultados del estudio con el fin de nutrir el trabajo del departamento en el ámbito de la evaluación del PLD. Asimismo, como consideración ética se explicitó a los profesores participantes el resguardo de su identidad y que la información no sería usada como forma de evaluar su desempeño.

4.6. Escenario y participantes

La investigación se desarrolló en un establecimiento municipal de hombres de la Región Metropolitana que imparte Enseñanza Media científico-humanista de séptimo básico a cuarto medio, y que al 2018 declaraba un total de 637 estudiantes. Se trata de un establecimiento de larga tradición en la comuna en la que se inserta. Los estudiantes

proviene principalmente de las comunas de Pedro Aguirre Cerda, San Miguel, Lo Espejo y San Joaquín. Es un establecimiento gratuito, y según los datos recogidos en el SIMCE 2019, el grupo socioeconómico para octavo básico y segundo medio es Medio, con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 81%⁴.

Con 38 estudiantes por curso como promedio, el departamento de Lenguaje y Comunicación lo conformaban, al momento de la investigación, 4 docentes. El departamento no tiene ningún documento o lineamiento explícito en torno al PLC, aunque hay un acuerdo en torno a impulsar la diversificación de instrumentos para esta área de la asignatura. La decisión en torno a qué libros requerir y cómo evaluar esas obras quedan a decisión y criterio de cada docente. Los docentes de la asignatura se ciñen a los documentos curriculares (plan de estudio, programas) del Mineduc. Importante es señalar, también, que la adquisición de estas obras queda a cargo de cada estudiante, pues la presencia de estas obras en la biblioteca escolar es escasa e irregular.

Los instrumentos de evaluación fueron diseñados por cuatro docentes del departamento. En la tabla se detalla respecto a su distribución en los cursos incluidos en la investigación y algunos antecedentes de su formación.

⁴ Según la descripción de los Grupos Socioeconómicos (GSE) que realiza el SIMCE, el nivel Medio se relaciona con una escolaridad de entre 9 y 10 años del padre y entre 10 y 11 años en el caso de la madre; un ingreso del hogar que varía entre \$455.001 y \$760.000, y entre un 71.01% y un 85% de los estudiantes en condición de vulnerabilidad social.

Tabla 4.1. Antecedentes de los profesores participantes de la investigación.

Docente	Cursos a cargo	Años de experiencia	Formación
A	7°, 8°	6	Profesor de Lengua Castellana y Comunicación (Universidad Alberto Hurtado).
B	1°	6	Profesor de Castellano (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)
C	1°	8	Licenciado en Literatura hispánica (U. de Chile); Licenciado en Educación (U. Alberto Hurtado).
C	2°	18	Profesora de Castellano (Pontificia Universidad Católica de Chile)

4.7. Corpus

El estudio consideró los instrumentos de evaluación sumativa aplicados durante el primer semestre de 2018 dirigidos a evaluar las obras del PLD entre séptimo básico y segundo medio. Son, en total, 11 cursos, lo que explica que haya casos en que haya más de un instrumento evaluando la misma obra. En todos los niveles considerados se implementaron tres evaluaciones sumativas del PLD en el período mencionado. Se consideró, así, un total de 14 situaciones evaluativas.

4.8. Recolección y codificación de datos

Se presentó la investigación en forma preliminar en el marco de una reunión de departamento en agosto de 2018. Luego, al mes siguiente, se presentó el proyecto oficialmente ante Dirección y ante los docentes nuevamente, esta vez acompañando la exposición del consentimiento informado respectivo. Se accedió a los datos a través de la Unidad Técnico-Pedagógica y a través del trato directo con los docentes. Estos fueron contrastados con los registros de los libros de clases para generar el panorama general del PLC y sus evaluaciones en el período mencionado.

Los instrumentos se etiquetaron según curso, docente y obra que evaluaban. Se elaboró una tabla general para describir los instrumentos según su tipo y la situación evaluativa implicada, y una segunda tabla enfocada en los reactivos y los indicadores. En esta última, se codificaron los reactivos (y los indicadores en el caso de los instrumentos para evaluar situaciones de desempeño y las preguntas de desarrollo), consignando: curso, obra evaluada, puntaje del instrumento, número de reactivo/indicador, tipo de reactivo, puntaje del reactivo/indicador, y los datos asociados a la aplicación de la Nueva Taxonomía (Marzano y Kendall, 2007): nivel cognitivo, dominio del conocimiento, componente del dominio del conocimiento.

4.9. Validación de las tablas de codificación

El etiquetado de los reactivos / indicadores de evaluación fue validado a través del juicio de tres expertos. Se creó un instrumento para recoger el punto de vista de los jueces sobre la clasificación de los reactivos. Este instrumento consistió en una muestra de los reactivos de las pruebas escritas, e incluyó la totalidad de los instrumentos de las situaciones de desempeño (ver Anexo). Los reactivos / indicadores se insertan en una tabla en la que los expertos debían completar indicando, según su punto de vista, el nivel cognitivo y el dominio de la información implicado en estas unidades mínimas de análisis.

Se contactó a tres personas, especialistas en áreas asociadas al tema de investigación, con el fin de recoger sus percepciones respecto a la clasificación de los reactivos. El instrumento ofrecía la opción de comentar en torno a la metodología (en general), así como al etiquetado de cada reactivo en específico. A continuación se enlista el perfil de cada uno de los expertos consultados:

- Licenciada en Literatura Hispánica (Universidad de Chile); Profesora de Lenguaje y Comunicación (Pontificia Universidad Católica); Magíster en Educación, mención currículum escolar (Pontificia Universidad Católica).
- Profesor de Lenguaje y Comunicación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación); Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes (Pontificia Universidad Católica).
- Profesor de Lenguaje y Comunicación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación); Magíster en Didáctica de la Lengua y de la Literatura (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación).

A partir de los juicios plasmados en el instrumento diseñado, se hicieron ajustes principalmente respecto a la aplicación de la taxonomía en los indicadores de evaluación de las situaciones de desempeño. Del mismo modo, se estableció una forma de etiquetar indicadores referidos a escritura, así como aquellos indicadores que, por la cantidad de tareas que describen, es difícil poder situar en un solo nivel.

4.10. Plan de análisis

Se generó una lista de tareas asociadas al manejo de los datos que permitiera dar cuenta de cada uno de los objetivos específicos de manera acabada y rigurosa.

A partir de la codificación y la construcción de la tabla general que reúne la información del etiquetado de los reactivos / indicadores, se realizó un análisis cuantitativo en el trabajo estadístico por instrumento, por nivel y general, considerando los criterios mencionados de tipo de reactivo, puntaje asociado, nivel cognitivo, dominio

del conocimiento. En el análisis cualitativo se aplicó el análisis textual de los instrumentos en tanto documentos, identificando elementos en aspectos como las instrucciones del reactivo y los objetivos que declara la evaluación, elementos de interés que permitieran dar cuenta del tercer objetivo de la investigación.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este capítulo se presentan los resultados del estudio. En los apartados 5.1 y 5.2 se da cuenta del primer objetivo de la investigación, caracterizando así el corpus según el tipo de instrumento, los reactivos y la distribución del puntaje. En el apartado 5.3 se hace lo propio con los instrumentos de situaciones de desempeño. En el apartado 5.4, se exponen los resultados del análisis con la taxonomía, según los niveles cognitivos a los que se asocian los reactivos e indicadores. En la misma línea, el apartado 5.5 muestra los resultados referidos a la forma en que se distribuye el puntaje en los distintos dominios del conocimiento.

En cuanto al tercer objetivo específico de la investigación, de índole más interpretativo, se aborda en el apartado 5.6, recuperando algunos conceptos teóricos para indagar en la presencia de la Educación Literaria en los instrumentos analizados.

5.1. Caracterización de las técnicas e instrumentos de evaluación analizados.

La tabla 5.1 muestra las catorce situaciones evaluativas consideradas en la investigación, todas ellas implementadas en el primer semestre de 2018, y la forma en que se distribuyen entre los niveles de séptimo básico a segundo medio, que conforman el Ciclo de Formación General de Enseñanza Media. Como el lector podrá observar, también se muestran las obras en las que se enfocaron cada de estas evaluaciones sumativas, con un predominio absoluto del género de la novela en la selección. Junto con lo anterior, la tabla indica a través del color de cada celda el docente encargado de cada una de las situaciones, con un total de cuatro profesores participando en el Ciclo. Al respecto, es importante observar que solo en Primer Año Medio se observa a docentes compartiendo

el nivel, mientras que en los demás hay solo un docente a cargo. Esto explica que sea en Primero Medio en donde aparezcan distintas estrategias evaluativas para una misma obra; como es el caso, a modo de ejemplo, de la novela *Momo*, que se evaluó con dos situaciones evaluativas diferentes.

Tabla 5.1: Descripción del total de situaciones evaluativas seleccionadas y obras evaluadas.

Séptimo Básico	Octavo Básico	Primero Medio		Segundo Medio
<i>Cruzada en jeans</i> (Thea Beckman) Prueba	<i>Campos de fresas</i> (Jordi Sierra i Fabra) Prueba	<i>Demian</i> (Herman Hesse) Prueba	Prueba	<i>El túnel</i> (Ernesto Sábato) Prueba
<i>Mi planta de naranja lima</i> (José Mauro de Vasconcelos) Prueba	<i>Chicas de alambre</i> (Jordi Sierra i Fabra) Prueba	<i>Frankenstein o el Moderno Prometeo</i> (Mary Shelley) Lista de cotejo * Juicio oral a personajes de la novela		<i>Un mundo feliz</i> (Aldous Huxley) Rúbrica Elaboración de un informe sobre la obra leída.
<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i> (Roald Dahl) Prueba	<i>Mala Onda</i> (Alberto Fuguet) Prueba	<i>Momo</i> (Michael Ende) Lista de cotejo * Creación de un diario inspirado en la novela	Lista de cotejo Redacción de un discurso ambientado en la novela.	<i>La metamorfosis</i> (Frank Kafka) Lista de cotejo * Creación de un noticiario sobre la novela.

* evaluación grupal

Profesor A
Profesor B
Profesor C
Profesor D

Respecto a los instrumentos, es evidente el predominio del instrumento de la prueba escrita: el 64% de los instrumentos considerados consistió en una prueba. Así, en niveles como en séptimo y octavo la totalidad de lecturas domiciliarias asignadas para el semestre (es importante recordar que estos instrumentos fueron implementados en el primer semestre de 2018) fueron evaluadas con una prueba. A partir de primero medio, la prueba objetiva cede su hegemonía, y se aprecia una mayor diversidad de instrumentos y situaciones evaluativas.

Otro dato interesante para describir las situaciones que buscan evaluar estos instrumentos es el carácter individual que predomina en la gran mayoría de ellas. Así, solo tres instancias evaluativas proponen un trabajo grupal, mientras que las once restantes (el 85% del total) son situaciones evaluativas individuales.

5.2. Caracterización de las pruebas escritas: tipos de reactivos y distribución del puntaje según tipo de reactivo.

Como queda expuesto, la prueba escrita es el instrumento más recurrente para evaluar el PLD en el corpus recogido. En este apartado, se detallará la composición de dichos instrumentos en cuanto al tipo de reactivos que presentan y la asignación de puntaje que se hace según los distintos tipos.

La tabla 5.2blect muestra el total de reactivos por prueba y los tipos de reactivos que compone cada una. Se indica, entre paréntesis, el porcentaje que ocupa cada tipo de reactivo respecto al total de reactivos y el porcentaje que ocupa ese tipo de reactivo en cuanto a la asignación de puntajes en cada prueba. Así, se observa que, cualquiera sea la prueba, esta se compone al menos en un 60% de reactivos de respuesta cerrada (preguntas de alternativas). El segundo reactivo más recurrente es el reactivo de respuesta abierta extensa (pregunta de desarrollo) que, con un sentido similar, a partir de primero medio es complementada con reactivos con tareas de producción escrita.

Tabla 5.2: Descripción del tipo de reactivo por cada prueba y porcentaje de puntos asignados por cada tipo de reactivo.

Curso	Obra evaluada	N° total Reactivos	Tipos de reactivos						Puntaje total instrumento
			RC	RAB	Or	RAE	VoF	PE	
7°	<i>Cruzada en jeans</i>	26	21 (81% - 38%)	1 (4% - 7%)	1 (4% - 22%)	3 (11% - 33%)	-	-	55
7°	<i>Mi planta de naranja lima</i>	43	42 (98% - 82%)			1 (2% - 18%)			51
7°	<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i>	15	13 (87% - 52%)			2 (13% - 48%)			25
8°	<i>Campos de fresas</i>	24	15 (63% - 44%)			2 (8% - 35%)	7 (29% - 21%)		34
8°	<i>Chicas de alambre</i>	16	10 (62% - 22%)			6 (38% - 78%)			46
8°	<i>Mala Onda</i>	16	14 (87% - 54%)			2 (13% - 46%)			26
1°	<i>Demian (versión 1)</i>	19	17 (90% - 50%)			1 (5% - 15%)		1 (5% - 35%)	34
1°	<i>Demian (versión 2)</i>	18	17 (94% - 59%)					1 (6% - 41%)	29
2°	<i>El túnel</i>	14	12 (86% - 50%)					2 (14% - 50%)	24

Abreviaturas: RC: Respuesta cerrada RAB: Respuesta abierta breve. Or: Ordenar la secuencia	RAE: Respuesta abierta extensa VoF: Verdadero o Falso PE: Producción escrita
--	--

En consecuencia, las pruebas recogidas presentan un patrón similar: una sección inicial de reactivos de respuesta cerrada (preguntas de alternativas) y una segunda sección en la que predomina el reactivo de respuesta abierta extensa. Se trata de una estructura similar a la que presentan las pruebas estandarizadas de comprensión lectora, cuyo máximo representante en la realidad educativa nacional es el SIMCE. Aun cuando estos instrumentos tienen un prestigio de objetividad al evaluar (Zúñiga y Cárdenas, 2014), es importante considerar que buscan evaluar la comprensión lectora de modo específico, yendo más a la lectura intensiva, es decir, con un foco en las estructuras lingüísticas y en las estrategias de recuperación de información del texto, y, utilizando, en consecuencia, textos breves que el estudiante debe leer en la evaluación, lo cual representa una situación de lectura del todo distinta a la de las del PLD, en donde se espera una lectura repartida a lo largo del mes, al tratarse de una obra literaria mucho más extensa.

Aun cuando excepcionalmente las preguntas de selección múltiple abordan aspectos de contenido del currículum (tipos de narrador, géneros literarios, conceptos de análisis narrativo como la estructura temporal del relato), en general estas se enfocan en recoger evidencia de la capacidad del lector/estudiante de retener información de la historia. La tabla 5.3 muestra algunos reactivos (sin incluir las alternativas) de instrumentos de los cuatro niveles.

Tabla 5.3: Una muestra de los reactivos de respuesta cerrada en las pruebas observadas.

Séptimo básico: Cruzada en jeans
4.- ¿Cuál es el objetivo de la cruzada de los niños?
14.- ¿Qué salvó a Dolf de la acusación de herejía?
20.- ¿Cuál era una de las mayores preocupaciones de Dolf ante su posible retorno al presente?
Séptimo básico: Mi planta de naranja lima
2.- ¿Qué nombre le pone Zezé a su planta de Naranja-Lima?
9.- ¿Quién le enseñó a leer a Zezé?
15.- ¿Qué era el Mangaratiba?

Séptimo básico: Charlie y la fábrica de chocolate
4-Lo que más le gustaba comer a Charlie era: 6- ¿Qué le pidió el Príncipe Pondicherry al Sr. Wonka? 7.-Sobre la familia de Charlie podemos afirmar:
Octavo básico: Campos de fresas
2.- Cuando Luciana estaba “en coma” le temía a: 5.- En la novela le llamaban “camello” al personaje que: 8.- La enfermedad que padecía Loreto, la amiga de Luciana era:
Octavo básico: Chicas de alambre
4. ¿Cuáles eran los países de procedencia de Cyrille, Jess y Vania, respectivamente? 7. ¿Qué significaban las siglas Z.I? 10. La relación que unía a las Wire-girls se daba porque:
Octavo básico: Mala Onda
6- En Brasil, Matías conoció a: 7- Flora Montenegro era: 10- Matías, cuando escapa de la fiesta familiar, se lleva:
Primer año medio: Demian
4. ¿En qué actividad ilícita Sinclair se involucra en el internado? 7. Demian señala que Sinclair es asustadizo ¿Cómo llega a esa conclusión? 12. En la primera etapa de la vida de Sinclair (10 años), ¿qué relación tenía con el mundo de la oscuridad?
Segundo año medio: El túnel
3.- Juan Pablo conoció a María en: 6.- Un hecho objetivo respecto a María es: 11.- ¿Cuál es la reacción de Juan Pablo cuando sospecha que María lo engaña?

En este sentido, es importante hacer referencia al objetivo que estas evaluaciones declaran (ver anexo). Pruebas de séptimo y octavo tales como la de *Cruzada en jeans*,

Charlie y la fábrica de chocolate, Chicas de alambre, Mala Onda, etc., declaran, casi sin modificaciones, el mismo objetivo al evaluar: “*Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación*”, añadiendo como un segundo objetivo, en algunos de los casos mencionados, “*Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora*”.

En las evaluaciones restantes hay algunas que repiten un objetivo similar (“*Aplicar estrategias de comprensión lectora*”, declara como uno de sus objetivos la prueba de *El túnel*), otras confunden el objetivo de aprendizaje que se quiere evaluar con el objetivo al evaluar (“*Evaluar la lectura domiciliaria de Demian, de Herman Hesse*”), y otras hacen referencias generales a objetivos de lectura de la asignatura (“*Analizar e interpretar una novela*”; “*Analizar e interpretar la lectura complementaria leída*”).

Lo constatado en las pruebas de séptimo y octavo confirma la idea expuesta previamente en cuanto a que aquello que varias de estas pruebas quieren evaluar se asemeja más a la idea de comprensión lectora propia de evaluaciones estandarizadas, centrando así su foco en aspectos como la recuperación de información específica de los textos y recordar aspectos del mundo narrado (personajes y sus propósitos, lugares, acciones).

La sección de preguntas de respuesta abierta presenta una variedad en la que se reconocen, principalmente, preguntas que buscan que el estudiante resuma aspectos de la obra (“*¿Por qué dice eso Zezé? Narra lo que sucede para que lo diga y lo que sucede después como directa consecuencia*”; “*¿Cuáles fueron las pistas que a Jon a la verdad sobre Vania?*”), preguntas que piden desarrollar un punto de vista personal en torno a algún aspecto o tema presente en la historia (“*¿Cómo se sentía Matías con su vida en Chile? Justifica tu respuesta y ejemplifica con un episodio del libro*”; “*Cyrille se suicida al saber que tiene sida, ¿cuál crees que es la verdadera razón que llevó a la top model a tomar esta decisión?*”), y un reactivo que propone la creación de un texto creativo basado en la novela (“*Imagina que: Te transformaste en Luciana y tienes la posibilidad de expresar los sufrimientos y angustias vividos en el estado de agonía al que estuviste*

expuesto. Redacta un diario de vida que represente lo anteriormente señalado”), y, marcadamente a partir de primero medio, la redacción de textos argumentativos analizando aspectos de la obra. Dichas tareas se expresan, a partir de este nivel, como un reactivo que va más allá de una pregunta directa, formulándose como una tarea de producción escrita de mayor complejidad que la producción de un texto de respuesta a lo preguntado.

No obstante lo anterior, la presencia de una rúbrica como complemento a estos reactivos de tipo “pregunta de desarrollo” sostenidamente desde séptimo básico da cuenta de una valoración de la escritura y de un interés por involucrar aspectos de la producción escrita en la asignación de puntajes y, en consecuencia, en la calificación. Lo anterior convive, en los instrumentos, con confusiones en las indicaciones sobre la asignación de puntajes o problemas de concordancia entre el reactivo y la rúbrica que lo acompaña, lo que debilita el foco en la escritura que, --al incluir preguntas abiertas y acompañarlas de rúbricas orientadas a la escritura-- quieren lograr evidenciar estos instrumentos.

El reactivo en el que el estudiante debe redactar una entrada a un diario de vida de un personaje, presentada más arriba, es el primer ejemplo del reactivo de producción escrita que se presenta sostenidamente en primero y segundo medio, en cada prueba escrita. Unos ejemplos:

A continuación, te presentamos distintas preguntas de las que debes elegir una sola opción para desarrollar una interpretación personal sobre un aspecto del libro. Para responder esta pregunta debes prestar atención a la tabla de respuesta. En cada caso deberás dar una interpretación a partir de la lectura del libro que deberás argumentar y respaldar con antecedentes del libro (Primero Medio).

Realice una etopeya completa del protagonista de la novela. Argumente de forma CONVINCENTE por qué USTED considera que el protagonista es de la manera que lo caracteriza (Segundo Medio).

La mayor asignación de puntos asociada a los reactivos de respuesta abierta (sean formulados como una pregunta o como una tarea de escritura), atenúa el predominio que tienen los reactivos de respuesta cerrada en cuanto a cantidad. De esta manera, si en promedio el 83% de los reactivos de estas pruebas corresponden a preguntas de alternativas, el porcentaje cae a 64% en lo referido a los puntos asignados a estas preguntas. La presencia de reactivos de respuesta abierta (y de las rúbricas que los acompañan) abre la asignación de puntajes a aspectos de escritura (observando elementos de coherencia, cohesión y vocabulario) y de ortografía. Asimismo, permite indagar en la lectura personal del estudiante y evidenciar la libertad de interpretación propia de los textos literarios. No obstante, más que indagar en la lectura eferente (Rosenblatt, 1996), estos reactivos insisten en recoger información sobre episodios de la obra o en proponer argumentaciones en torno a tesis de lectura ya dadas.

5.3. Instrumentos de evaluación de situaciones de desempeño.

Los instrumentos de evaluación de situaciones de desempeño son un registro concreto de aquellas tareas o evidencias que el docente observará y que darán cuenta del aprendizaje que se busca evaluar. Son el detalle a la pregunta de ¿cómo voy a observar aquello que quiero evaluar? En otras palabras, ¿qué detalles en el periódico basado en la novela *Momo* darán cuenta de que en el grupo se hizo un buen análisis y una buena interpretación de la obra? O ¿qué aspectos de la puesta en escena de un juicio oral permitirán evidenciar el análisis que se hizo de *Frankenstein*? Son evidencia, también, de las prioridades que establecen los docentes para generar la calificación.

En primero medio, una lista de cotejo grupal evalúa la realización de un juicio contra personajes de Frankenstein. Del total de 58 puntos, 12 evalúa aspectos formales del debate, como la actitud del grupo durante el desarrollo del juicio y el uso de un volumen

de voz apropiado. Distribuyendo el resto de sus indicadores según la etapa del juicio, los descriptores hacen alusión al contenido de la enunciación que deberá hacer quien asuma esa función (*“El abogado realiza una contextualización de los hechos en la que refiere con claridad a los personajes involucrados y a las situaciones relevantes para su caso. Esto lo deberán realizar refiriendo, al menos, tres sucesos del libro que consideren necesarios para presentar su caso”*). La evidencia de la lectura de la obra, en este caso, se genera en la capacidad del grupo de sostener a lo largo del juicio una argumentación para defender / incriminar a un personaje, y de proporcionar información del libro para fundamentarla. El interés del docente por recoger evidencia de la lectura se plasma en la inclusión de cierta información en los indicadores: *“El abogado presenta a los testigos de su caso. Para esto debe hacer una breve referencia de su rol dentro de la obra”, “El testigo responde a cada pregunta realizada por el abogado de su bancada, por lo que logra dar cuenta de tres hechos relevantes dentro de la obra. La referencia a cada suceso del libro responde a las preguntas de quién hizo qué dónde y cuándo. Cada referencia tendrá un valor de 2 ptos.”*, *“Las respuestas de los testigos deben ser pertinentes al libro, por lo que no se podrá mentir ni inventar hechos del libro”*.

En primero medio, la novela *Momo* es objeto de dos evaluaciones distintas, ambas utilizando una lista de cotejo. Se trata, en primer lugar, de la escritura de un discurso público ambientado en el contexto de la obra. En esta estrategia evaluativa de carácter individual, el docente busca evidenciar en el contenido del texto una interpretación de la obra leída. En el total de 44 puntos, los indicadores, tal como en la situación evaluativa descrita recién, refieren a una estructura del texto argumentativo presumiblemente trabajada en clases (tesis – base – respaldo) y contienen indicaciones como *“La tesis debe estar en directa relación con el contenido del libro”, “El discurso debe utilizar, al menos, cuatro respaldos, o sea, sucesos del libro en el que se refieran a lugares, personajes y situaciones por cada uno”*.

La segunda evaluación consiste en la creación grupal de un periódico ambientado en la obra. A través de distintos textos propios de un periódico, se abordan aspectos de la obra: así, por ejemplo, el titular debe informar sobre el desenlace de la obra; las cartas al

director deben mostrar opiniones en torno a temas presentes en la novela; la publicidad debe estar inspirada en el mundo que presenta la obra, debe haber una sección *entretenimiento* con un *meme* sobre la obra. Los indicadores establecen la necesidad de referir a información de la novela leída.

En segundo medio, la presencia de un docente único para cubrir el nivel hace que exista una sola propuesta evaluativa para cada obra. En el caso de *Un mundo feliz*, la evaluación consiste en la redacción de un informe recogiendo distintos aspectos de la novela. La rúbrica que evalúa esta tarea divide los distintos criterios a evaluar considerando las secciones del informe, e incluye en la descripción de cada criterio el contenido que deberá tener, incluyendo de ese modo la información sobre la lectura de la obra, abarcando un resumen general, un análisis a los personajes y la argumentación en torno a una hipótesis de la obra. Seis puntos del total de veintiuno refieren a aspectos de formato: uso de citas y aspectos de la presentación del documento.

La novela *La metamorfosis* es la que está en el centro de la tercera situación evaluativa de segundo medio, consistente en la grabación de un noticiario basado en la novela de Kafka. En este caso, el producto consiste en el archivo digital con la grabación. La lista de cotejo que evalúa el noticiario marca los roles que deberá asumir el grupo y las secciones del noticiario, detallando el contenido que debe tener cada sección, con menciones ocasionales a la coherencia con la obra. A través de la presentación de una noticia, de un entrevistado que debe ser un personaje de la obra y de un crítico literario, el noticiario recoge información en torno a los distintos niveles de comprensión de la obra.

Lo que une a las situaciones evaluativas descritas es su capacidad de articular distintos ámbitos de aprendizaje de la asignatura (lectura y escritura, lectura y oralidad, lectura e investigación) de una forma sólida que, al mismo tiempo, ofrece flexibilidad para que el estudiante opte por su propia manera realizar lo solicitado. Estas situaciones, además (a excepción de la escritura del discurso), configuran situaciones de trabajo grupal, lo que indudablemente enriquece el diálogo y la reflexión en torno a la obra.

Hasta acá, se ha presentado una descripción general de los instrumentos distintos a la prueba. A partir de los resultados en torno al segundo objetivo específico de esta

investigación, esto es, el análisis asociado a la Nueva Taxonomía (Marzano y Kendall, 2007), se podrá profundizar la mirada a estos instrumentos.

5.4. Análisis según la Nueva Taxonomía (Marzano y Kendall, 2007): Distribución de puntos según nivel cognitivo.

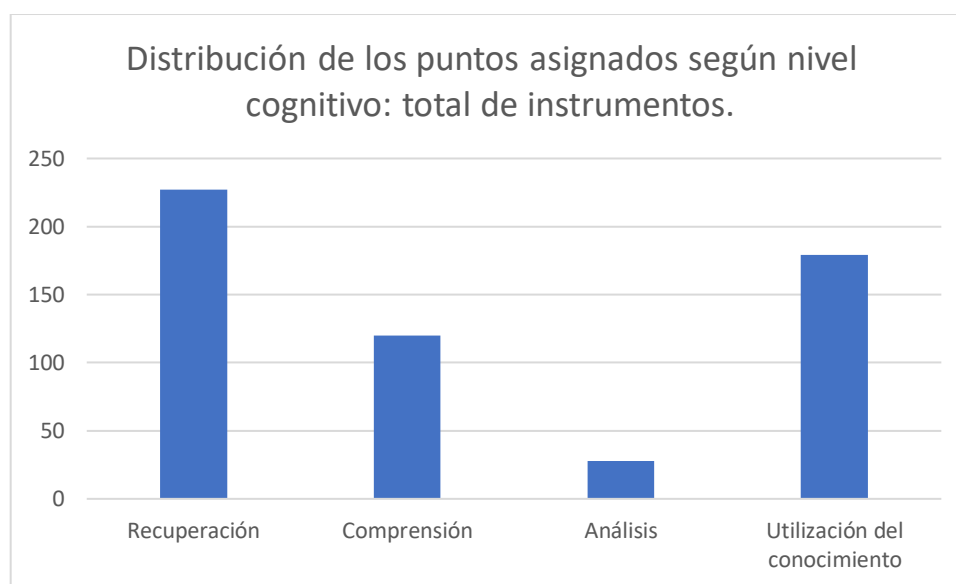
De acuerdo con sus autores, la Nueva Taxonomía basa su estructura jerárquica en el flujo de procesamiento de información a partir de una tarea determinada (Marzano & Kendall, 2007). De este modo, la primera línea del procesamiento es el sistema interno (*self*), el cual determinará la motivación, y en consecuencia el compromiso, el estudiante con la tarea. Una vez considerada la tarea, el siguiente sistema implicado es el metacognitivo. A este nivel le corresponde la función de formular objetivos claros de aprendizaje con relación a la tarea, y monitorear su desarrollo. Finalmente, los aspectos del nivel cognitivo entran en escena bajo la dirección del sistema cognitivo. En el sistema cognitivo, se presenta una distinción de niveles que va desde lo simple de la recuperación de información a tareas complejas como el uso del conocimiento en un nuevo contexto.

El primer nivel de la taxonomía se asocia al reconocimiento y recuperación de información, sin necesariamente comprender la estructura del conocimiento y los componentes críticos y no críticos del mismo (Marzano & Kendall, 2007). Se trata de una recuperación de porciones aisladas no contextualizadas de información. Un segundo nivel, comprensión, refiere a una identificación de la estructura y los elementos críticos del conocimiento, y de la capacidad del estudiante de representar en forma simbólica el mismo. Un tercer nivel corresponde a la tarea de analizar, vale decir, descomponer el conocimiento y observar sus relaciones y las jerarquías entre sus partes, llegando eventualmente a la formulación de principios y a identificar aplicaciones de este. El último

nivel del sistema cognitivo es la utilización del conocimiento, que involucra su uso en la toma de decisiones, solución de problemas, investigación y experimentación.

Esta breve revisión de los niveles del sistema cognitivo en la taxonomía será útil para interpretar los datos que arroja lo analizado. La figura 5.1 muestra el total general de puntos que los instrumentos analizados asignan distribuidos según los niveles cognitivos que evalúan.

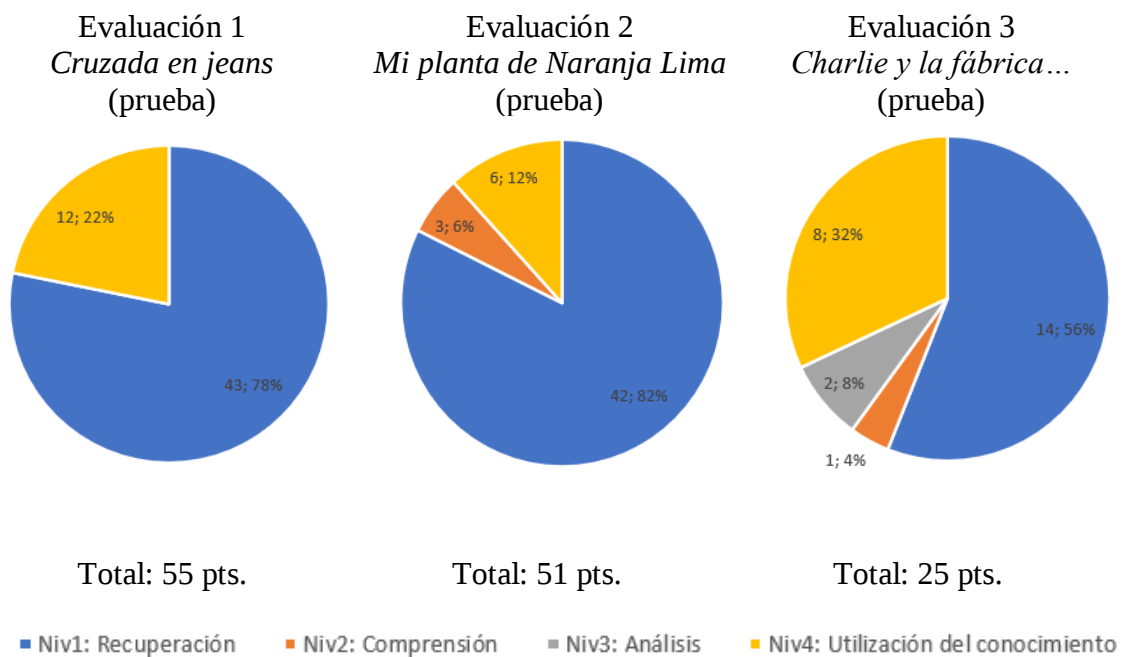
Figura 5.1: Gráfico de distribución de los puntos asignados por nivel cognitivo considerando todos los instrumentos analizados.



El nivel 4 (Utilización del conocimiento), que corresponde al segundo con más puntos asignados, aparece también en segundo lugar en las evaluaciones de séptimo, pero muy lejos de la alta representación que tiene el nivel 1 (Recuperación de información). Esto implica que un alto porcentaje de los puntos que dan como resultado final la

calificación obtenida responde a tareas orientadas a recoger detalles e información específica en torno a la lectura realizada.

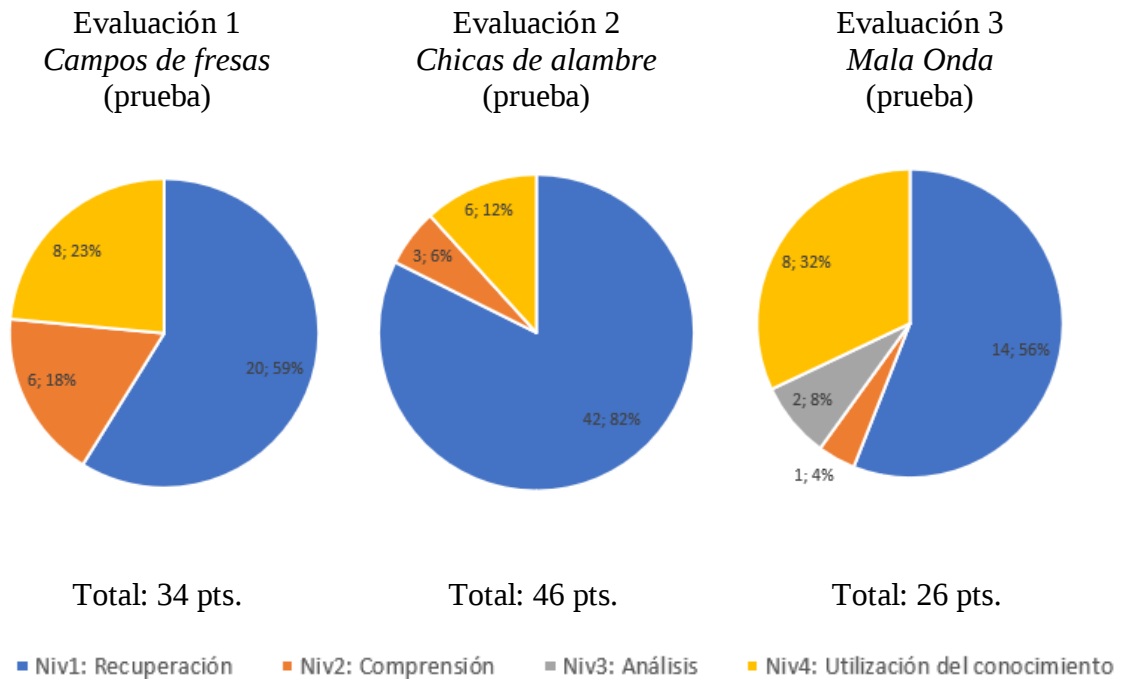
Figura 5.2. Gráficos de distribución de puntajes según nivel cognitivo en los instrumentos de Séptimo Básico.



En cuanto a la representación que alcanza el nivel 4 en los niveles de séptimo y octavo (ver Figura 5.3 para observar los totales por nivel en octavo), esta responde a lo siguiente: en las seis pruebas consideradas entre séptimo y octavo, el nivel 4 “se origina” en una misma rúbrica, la cual aparece – idéntica en sus indicadores, pero con distinta asignación de puntos según el instrumento – en todas las preguntas de desarrollo. Indicadores como “Existe coherencia en la síntesis del contenido, con claridad en las

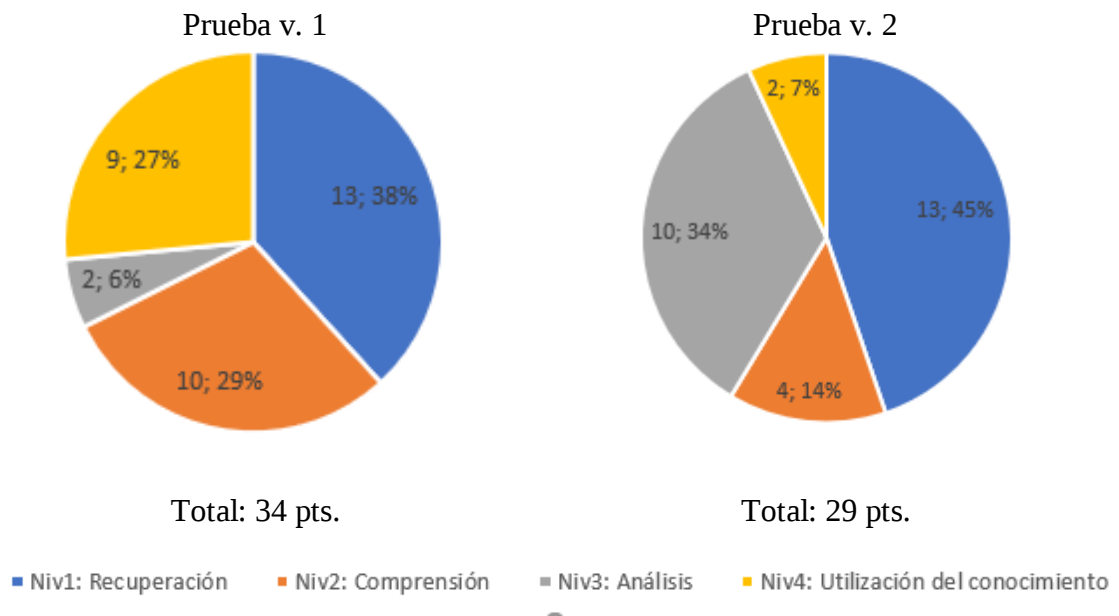
ideas desarrolladas, establece una introducción, desarrollo y conclusión” formulan una tarea compleja que podría dar cuenta de la aplicación del conocimiento procedimental asociado a la escritura de un texto. Sin embargo, las posibilidades de ejecución de un indicador como este se ven mermadas cuando los reactivos contienen preguntas como “¿Por qué razón el Sr. Wonka decide realizar el concurso de los billetes dorados?”, o “¿En qué consistió el plan de Dolf para rescatar a los niños apresados por el conde Romhild de Scharnitz?” que condicionan el texto que elaborará el estudiante a responder a la pregunta, antes que a la redacción de un texto como tal. Del mismo modo, como se ha dicho previamente, las preguntas insisten en aquello en torno a lo cual los reactivos de respuesta cerrada entregan vasta evidencia, es decir: de la capacidad del lector de recuperar información en torno a la obra leída. Esta tensión que se genera en el mismo instrumento entre la formulación del reactivo (pregunta directa) y el desempeño que describe la rúbrica para puntuar la respuesta, plantea la interrogante de si la instrucción del reactivo tal como es recibida en el papel por el estudiante permite generar una respuesta que permita evidenciar la tarea en toda la complejidad que propone el indicador.

Figura 5.3. Gráficos de distribución de puntajes según nivel cognitivo en los instrumentos de Octavo Básico



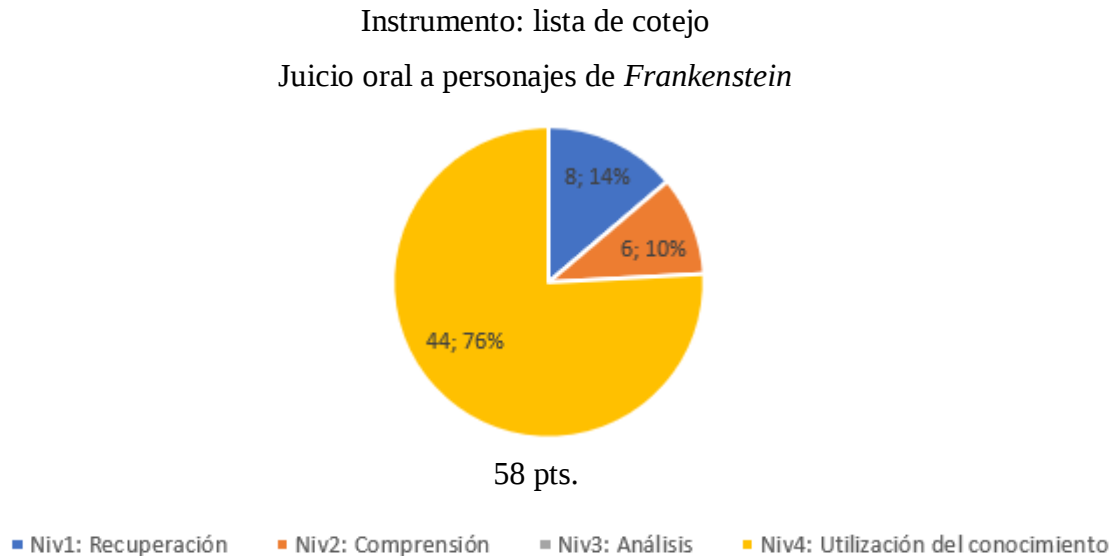
Las pruebas escritas de Primer Año Medio (dos variaciones de una prueba de *Demian*) distribuyen sus reactivos de modo más homogéneo entre los niveles 1 y 2, es decir, requieren la reproducción no solo de porciones de información aislada en torno a la obra (detalles) sino que también se orientan hacia secuencias de información de mayor magnitud tales como episodios de la obra, o distintos momentos de la evolución del personaje (“1. ¿Cuál es el rol que juega la religión en el desarrollo de Sinclair? Fundamenta refiriendo dos hechos de la vida de Sinclair”). Ambas pruebas coinciden en ofrecer distintas opciones de análisis a los estudiantes, lo que en los niveles anteriores no se observó.

Figura 5.4. Gráficos de distribución de puntajes por nivel cognitivo en dos pruebas sobre la novela *Demian* en primero medio



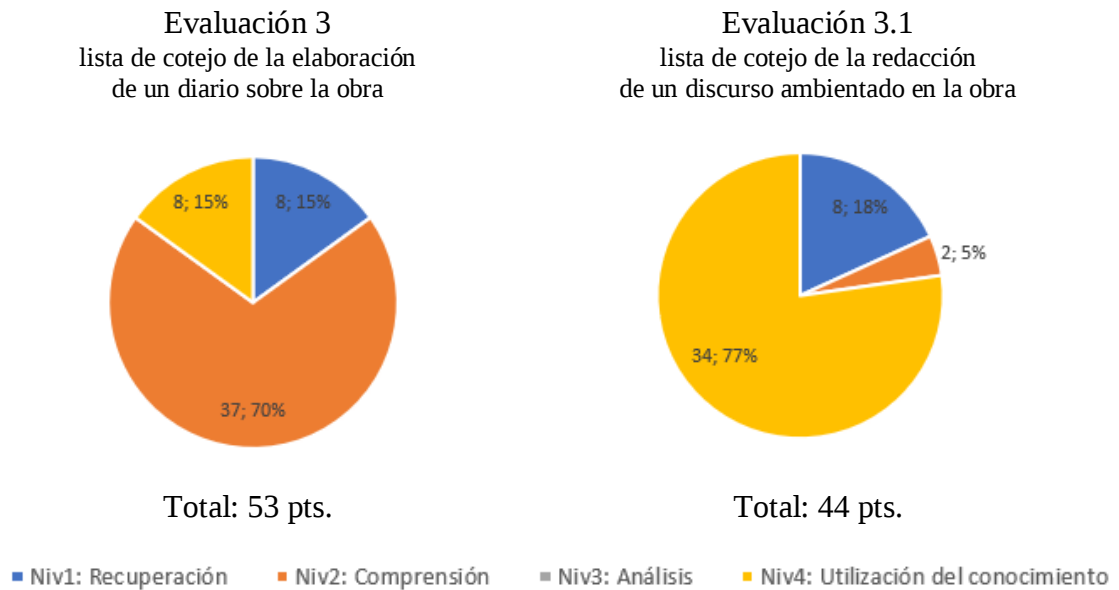
La ya descrita situación evaluativa de la novela *Frankenstein* da cuenta de cómo una estrategia bien diseñada distinta a la prueba escrita puede orientarse hacia la realización de tareas de alta complejidad, en las que la lectura de la obra literaria es solo un aspecto del desempeño, al articularse con otros propios de la asignatura; en este caso, la participación en una situación comunicativa oral de carácter argumentativo. La utilización de información de la obra leída en un contexto distinto al de la escritura de una respuesta escrita, y alejada de la mera reproducción de información – en esta instancia la información del libro se usa en función de una estrategia argumentativa– se evidencia en la alta representación que tiene el nivel de Utilización del conocimiento en este instrumento.

Figura 5.5. Gráfico de distribución de puntajes por nivel cognitivo en la pauta de cotejo para evaluar la obra *Frankenstein*.



En torno a la obra *Momo*, los docentes del nivel primero medio muestran decisiones pedagógicas muy distintas (v. Figura 5.6). Mientras un instrumento muestra un predominio del nivel de la Comprensión (un 70% de los puntos del instrumento se vinculan a este nivel), el otro, orientado a evaluar la escritura de un discurso, otorga un 77% del puntaje a tareas orientadas a la Utilización del conocimiento. El enfoque en torno a cómo asignar el puntaje y la naturaleza de las tareas que cada situación evaluativa configura explican esta diferencia: mientras la asignación de los puntos en la lista de cotejo del diario sobre la obra se orienta hacia la observación de contenido de la obra en la forma de titulares de prensa, noticias y otras formas textuales del periodismo, la elaboración de un discurso público pone en acción la aplicación de conceptos de estructura de la argumentación y de elementos de la escritura, como la cohesión y la coherencia, otorgando mayor puntaje, así, a la capacidad de usar información de la obra a partir de la argumentación y la producción escrita.

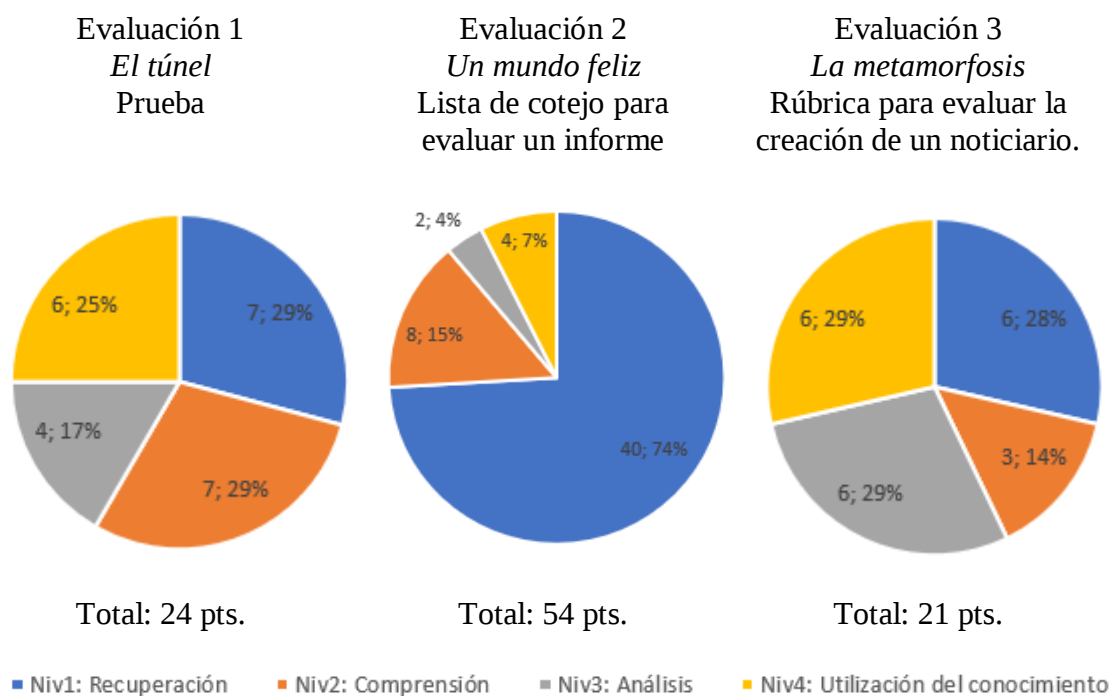
Figura 5.6. Dos formas de evaluar la novela Momo en primero medio. Gráficos de distribución de puntos según nivel cognitivo.



Por último, en el nivel de Segundo Año Medio, la distribución entre los niveles cognitivos muestra elementos propios de los primeros niveles, como el alto porcentaje del nivel de Recuperación (en azul en los gráficos), así como rasgos que no se aprecian marcadamente en los niveles anteriores, como la presencia más marcada del nivel de Análisis (gris en los gráficos). Si bien la rúbrica como instrumento se suele destacar por su utilidad para la observación de tareas y productos más complejos o que involucran distintos aspectos, las características de los criterios que la componen y la forma en que se describe el criterio esperado (“*Situación inicial de los personajes*”; “*Conflicto principal del protagonista*”; “*Clímax o máxima tensión*”; “*Identifica protagonista y antagonista*”; “*Caracterización física y psicológica de los personajes principales*”), se orientan más bien hacia la reproducción de información en torno al contenido de la obra. Las otras dos evaluaciones muestran una distribución más homogénea, a partir de su foco en aspectos de escritura (en el caso de la prueba de El Túnel, que contiene dos reactivos

de producción escrita) y en el uso de contenido de la obra para presentarlo en el formato de un noticiero.

Figura 5.7. Distribución de puntos por nivel cognitivo en segundo medio.

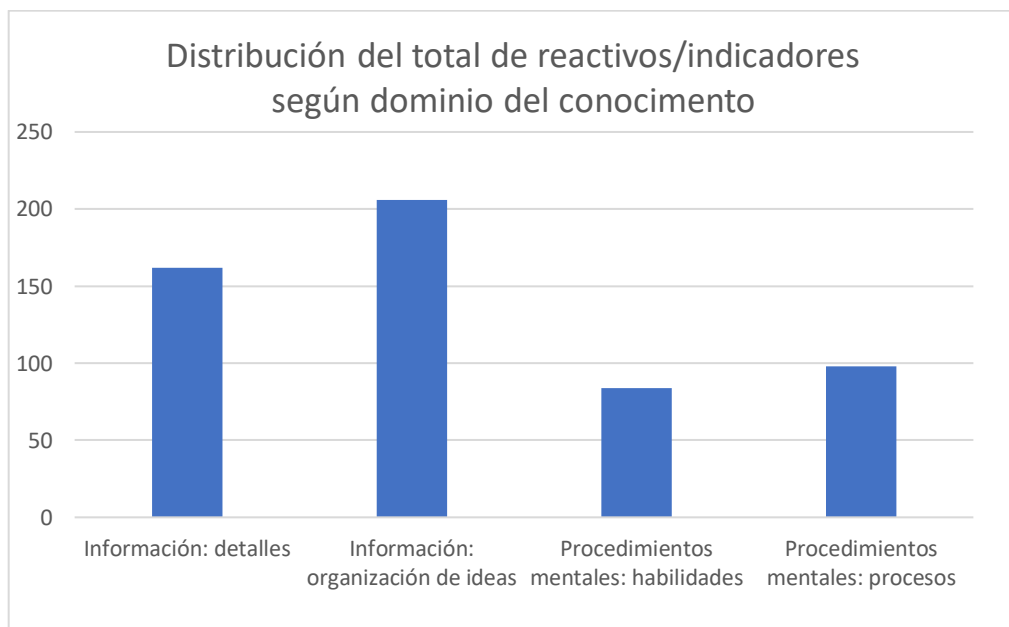


5.5. Análisis según la Nueva Taxonomía: distribución de puntos según dominio del conocimiento

A continuación se presentan los resultados del análisis con la segunda dimensión de la taxonomía, referida al área del conocimiento a la que se orienta el trabajo cognitivo de los niveles de procesamiento. Así, puede estar orientado a tres áreas: información

(dominio del conocimiento), hacia lo procedimental (procedimientos mentales) o hacia los procedimientos psicomotores. Una mirada general a la distribución de los puntajes de todos los instrumentos (ver Figura 5.8) muestra un predominio notorio del primer dominio, que acapara un 73% de los puntajes asignados, con 206 de esos puntos orientados hacia la organización de ideas, y 162 hacia el trabajo con detalles, es decir, datos o hechos aislados de las obras que se evalúan.

Figura 5.8: Gráfico de distribución del total de reactivos / indicadores según el dominio del conocimiento



Una mirada por curso entrega otros detalles. En concordancia con el nivel cognitivo al que se orientaban principalmente los reactivos de séptimo básico (Recuperación), la tabla 5.4 muestra que el trabajo en este nivel cognitivo se centra en el dominio de la información. La forma en que se distribuye según el subnivel, entre detalles

y organización de ideas es relativamente similar en dos de las tres pruebas; la excepción es la segunda prueba en la que buena parte del puntaje –un 82% del total– está orientado a la recuperación de detalles de la obra. Se trata de una prueba construida principalmente con reactivos de respuesta cerrada (preguntas de alternativas) y solo un reactivo de respuesta abierta; por otra parte, las evaluaciones restantes de séptimo, si bien presentan un gran número de reactivos de respuesta cerrada, aparecen junto con al menos tres preguntas de desarrollo, lo que distribuye más homogéneamente el puntaje, incluyendo aspectos de ortografía y redacción.

Tabla 5.4. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de séptimo básico.

Séptimo			
	Prueba 1 <i>Cruzada en jeans</i>	Prueba 2 <i>Mi planta de naranja...</i>	Prueba 3 <i>Charlie y la fábrica...</i>
Información	43 pts. (78%)	45 pts. (88%)	17 pts. (68%)
Detalles	21 pts. (38%)	42 pts. (82%)	7 pts. (28%)
Organización de ideas	22 pts. (40%)	3 pts. (6%)	10 pts. (40%)
Procedimientos mentales	12 pts. (22%)	6 pts. (12%)	8 pts. (32%)
Habilidades	-	-	-
Procesos	12 pts.	6 pts.	8 pts.
Total	55 pts. (100%)	51 pts. (100%)	25 pts. (100%)

En línea con lo anterior, la alta cantidad de reactivos de respuesta abierta (preguntas de desarrollo) explica que en la segunda prueba de octavo básico la distribución de puntajes se cargue más hacia el dominio de los procedimientos mentales. La cantidad de puntos asociados al dominio de los procedimientos mentales se origina en los indicadores de evaluación de la rúbrica de las preguntas de desarrollo, cuestión sobre la cual se añadirá algo en el apartado siguiente. En cuanto a las otras dos pruebas, muestran

la misma tendencia de las anteriores: un predominio del dominio de la información que se explica en parte por el predominio de reactivos de respuesta cerrada; y una representación menor del dominio de los procedimientos mentales que se explica por la presencia de reactivos de respuesta abierta y la rúbrica con las que se evalúa.

Tabla 5.5. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de octavo básico

Octavo	Prueba <i>Campos de fresas</i>	Prueba <i>Chicas de alambre</i>	Prueba <i>Mala Onda</i>
Información	26 pts. (76%)	22 pts. (48%)	18 pts. (69%)
Detalles	17 pts. (68%)	9 pts. (20%)	5 pts. (19%)
Organización de ideas	9 pts. (8%)	13 pts. (28%)	13 pts. (50%)
Procedimientos mentales	8 pts. (24%)	24 pts. (52%)	8 pts. (31%)
Habilidades	4 pts. (12%)	24 pts.	8 pts.
Procesos	4 pts. (12%)		
Total	34 pts. (100%)	46 pts. (100%)	26 pts. (100%)

La tabla 5.6 muestra la distribución según dominio del conocimiento en primer año medio. Llama la atención la diferencia en las cifras en dos pruebas sobre la novela *Demian* (v. 1 y v. 2). La segunda versión muestra un énfasis mucho más marcado en la reproducción de información, con una preferencia por la articulación de ideas generales en torno a la obra (organización de la información), marcando cierto avance en este subcomponente con respecto a las evaluaciones de séptimo y octavo, que se centraban los detalles. La diferencia entre ambas pruebas de primero medio está dada por la composición de los indicadores que buscan evaluar la escritura. Mientras que en la primera prueba (v. 1) los indicadores se centran, principalmente, en características del texto, en la segunda apuntan hacia el contenido de este. En consecuencia, el *cómo* comunican su

comprensión del texto adquiere una mayor ponderación en la primera prueba, a través de indicadores que asignan puntos a temas de estructura del texto y de redacción; mientras que en la segunda prueba el *qué* comunican en la respuesta aparece como prioritario.

Esta misma distinción puede ser útil para describir la distribución de los puntajes en otros instrumentos de este nivel: en el caso del juicio oral basado en la novela *Frankenstein*, el aspecto procedimental se aborda en algunos indicadores generales de la rúbrica, mientras que la mayor parte de los indicadores describen la información que deberá aportar cada integrante en las distintas etapas del juicio: la preferencia por referencias generales a la obra para construir los argumentos explica la cantidad de puntos asignados al subnivel Organización de ideas. Proporcionalmente, la evaluación más enfocada en lo procedimental se da en la redacción de un discurso público, lo que se explica en los puntos asignados a indicadores que refieren a aspectos de producción de textos y de argumentación.

Tabla 5.6. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de primero medio.

Primero Medio					
	Prueba <i>Demian</i> (v.1)	Prueba <i>Demian</i> (v.2)	Lista de cotejo Juicio <i>Frankenstein</i>	Lista de cotejo diario <i>Momo</i>	Lista de cotejo discurso <i>Momo</i>
Información	23 pts. (68%)	27 pts. (93%)	46 pts. (79%)	39 pts. (74%)	26 pts. (59%)
Detalles	12 pts. (36%)	12 pts. (41%)	-	2 pts. (4%)	2 pts. (5%)
Organización de ideas	11 pts. (32%)	15 pts. (52%)	46 pts.	37 pts. (70%)	24 pts. (54%)
Procedimientos mentales	11 pts. (32%)	2 pts. (7%)	12 pts. (21%)	14 pts. (26%)	18 pts. (41%)
Habilidades	-	-	12 pts.	12 pts. (22%)	14 pts. (32%)
Procesos	11 pts.	2 pts.	-	2 pts. (4%)	4 pts. (9%)
Total	34 pts. (100%)	29 pts. (100%)	58 pts. (100%)	53 pts. (100%)	44 pts. (100%)

Las evaluaciones sobre *El Túnel* y *Un mundo feliz* de segundo medio muestran puntos de continuidad con los instrumentos de los niveles previos en el predominio del dominio de la información y en la mayor asignación de puntos asociada a la reproducción de información clave de índole general (*organización de ideas*), por sobre los detalles. La segunda evaluación de segundo medio propone una situación evaluativa en la cual los estudiantes crean un noticiario basado en la obra leída (*La metamorfosis*). Los indicadores que describen los desempeños esperados se orientan, más bien, al cómo dan cuenta de la lectura de la obra en los distintos momentos del noticiario, más que la información que presentan (“*El Noticiario presenta un Conductor que presenta y vincula cada segmento noticioso de manera coherente y cohesiva*”; “*La información de la noticia está organizada según una pirámide invertida (desde lo más importante hasta los detalles)*”; “*El entrevistador saluda y entrega una pequeña contextualización (presentación del personaje y aspectos más importantes de él) de manera atractiva*”). Esto marca una diferencia con las otras dos evaluaciones, cuya asignación de puntajes buscan enfocarse en la información que el estudiante entrega.

Tabla 5.7. Distribución del puntaje por dominio del conocimiento en las evaluaciones de segundo medio.

Segundo Medio			
	Prueba <i>El Túnel</i>	Rúbrica informe <i>Un mundo feliz</i>	Lista de cotejo Noticiario <i>La metamorfosis</i>
Información	18 pts. (75%)	12 pts. (57%)	10 pts. (19%)
Detalles	7 pts. (29%)		pts. (7%)
Organización de ideas	11 pts. (46%)	12 pts.	6 pts. (12%)
Procedimientos mentales	6 pts. (25%)	9 pts. (43%)	44 pts. (81%)
Habilidades	6 pts. (25%)	6 pts. (29%)	40 pts. (74%)
Procesos	-	3 pts. (14%)	4 pts. (7%)
Total	24 pts. (100%)	21 pts. (100%)	54 pts. (100%)

5.6. Discusión: los instrumentos analizados y la Educación Literaria.

Este apartado aborda el tercer objetivo específico de la investigación, que busca explorar el vínculo entre los datos presentados previamente, y la Educación Literaria. Con este fin, se retomarán algunos referentes teóricos expuestos en el capítulo 3 para iluminar algunos hallazgos a partir del análisis realizado a los instrumentos.

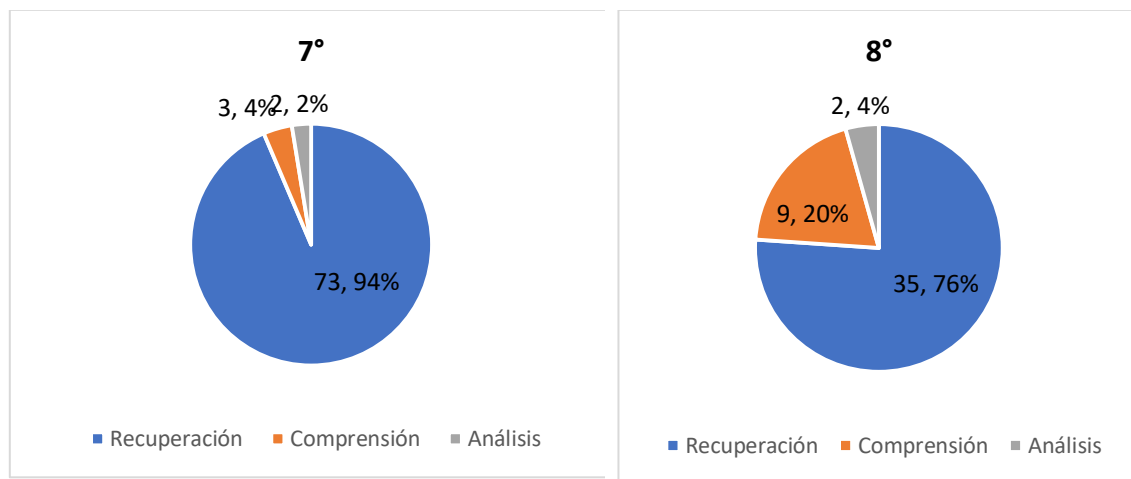
La marcada preferencia del instrumento de la prueba escrita lleva plantear unas ideas al respecto. Estos resultados debemos enmarcarlos en los hallazgos de Zúñiga y Cárdenas (2014) respecto a la percepción de los estudiantes sobre los instrumentos de evaluación en su trayectoria en el sistema escolar, estudio en el cual los autores concluyen, a partir de entrevistas a dos grupos focales a estudiantes de cuarto año medio, que la prueba objetiva es el instrumento preferido por los docentes. En el mismo estudio, las opiniones de los estudiantes indican que prefieren aquellas situaciones evaluativas en las que pueden elegir la temática específica a abordar, en tanto, en su percepción, las situaciones de desempeño les permiten demostrar de mejor forma sus aprendizajes.

Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche (2014) entregan más información relevante en torno a este asunto. Los autores recogieron un total de sobre trescientas propuestas evaluativas en el área de ciencias de distintos países de América Latina (Colombia, Perú, Chile y Uruguay) y analizaron, entre otros aspectos, la composición de estos instrumentos de evaluación. Observaron que un 79% de las preguntas incluidas en pruebas sumativas corresponden a reactivos de selección múltiple, y un 8% a reactivos de respuesta cerrada de otro tipo. Aún cuando se trata de otra área, estos datos son relevantes pues evidencian la ubicuidad del instrumento “prueba escrita”, que se basa en el prestigio de objetividad que tendría para recoger información sobre lo aprendido.

Respecto al tema de estudio de esta investigación, la alta cantidad de reactivos de selección múltiple debe hacernos considerar lo que estas pruebas realmente evalúan con ellos. Los gráficos de la figura 5.12 muestran los niveles cognitivos en los que se enfocan,

dejando en evidencia que el nivel 1, que representa un nivel inicial de la lectura, adquiere una sobrerrepresentación con respecto a los otros, vale decir, que en una gran mayoría este tipo de preguntas indagan sobre la capacidad de los estudiantes de recordar aspectos de lo leído. En el caso de octavo, un 20% se enfoca en el nivel 2, lo que implica una recuperación de información de mayor complejidad, esto es, atendiendo a aspectos claves de la obra y al modo en que se relacionan. No obstante, sigue siendo un porcentaje muy por debajo del nivel 1, con lo que, además, el nivel de análisis de la información es dejado al margen, sin recoger evidencia en torno a esta habilidad fundamental en el proceso de formación lector.

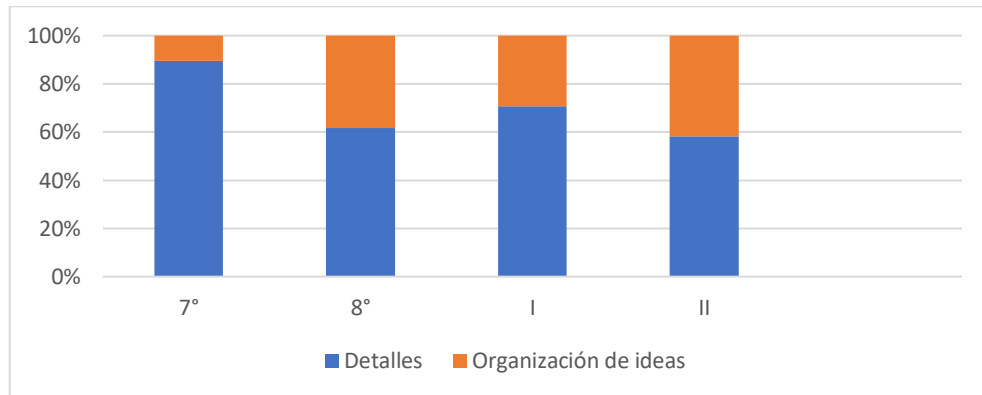
Figura 5.9 Gráficos de la distribución de los niveles cognitivos que evalúan los reactivos de respuesta cerrada: séptimo y octavo básico.



Resulta útil complementar estos datos con lo que indica el gráfico de la figura 5.13 sobre el subcomponente del dominio de la información en el que se enfocan estas preguntas. En otras palabras, ¿qué tipo de información sobre la obra requieren ellas del

estudiante? El predominio del subcomponente “Detalles” en los cursos aludidos da cuenta de evaluaciones que se centran en la recuperación de información específica de la obra y, muy en segundo plano, en la articulación de información central o clave en torno a lo leído.

Figura 5.10. Gráfico de la distribución del dominio de la información en el total de reactivos de respuesta cerrada.



Considerando que los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura se orientan hacia habilidades superiores de lectura, estos datos dan cuenta de un desajuste respecto a lo que el currículum propone y las prioridades que se terminan plasmando en los instrumentos. En este ámbito es relevante considerar algunos antecedentes: uno es el mencionado por Manzi (2015) respecto a los efectos indeseados de la prueba SIMCE en el currículum. El autor señala dos: primero, el estrechamiento curricular a partir de la priorización de aquellas áreas de las asignaturas que son medidas por el SIMCE – y acá es relevante tener en cuenta que octavo básico es un nivel que rinde esta prueba – y la modificación de las prácticas evaluativas para asemejarlas al formato de esta evaluación estandarizada nacional. El problema es que las características que tiene la elaboración de una prueba de

aplicación nacional son radicalmente distintas a las de la elaboración de una prueba parcial por parte de un docente. La dificultad y los recursos implicados en la creación de preguntas de selección múltiple que sean confiables y que se orienten hacia los niveles superiores de pensamiento podría explicar que un alto porcentaje de reactivos analizados se centre mayoritariamente en la recuperación de información, pues es mucho más sencillo crear preguntas enfocadas en este nivel.

Otro antecedente se asocia al ya mencionado trabajo de Zúñiga y Cárdenas, que sitúa la implementación de la prueba escrita en evaluaciones sumativas como un factor de ansiedad y desmotivación para los estudiantes (Zúñiga & Cárdenas, 2014). Del mismo modo, estas evaluaciones terminan no solo influyendo sobre la motivación de los estudiantes, sino también en la forma en que aprenden: si los estudiantes se enfrentan a evaluaciones con preguntas tipo test, la estrategia de estudio que desplegarán estará orientada a dar cuenta del tipo de información que se les pide que entreguen: en este caso, fragmentos aislados de información sobre la obra (Barberà, 2003). En la misma dirección, Joughin (2010; citado en Jensen et al., 2014) revisa tres trabajos seminales en torno a la influencia de las evaluaciones en los estudiantes:

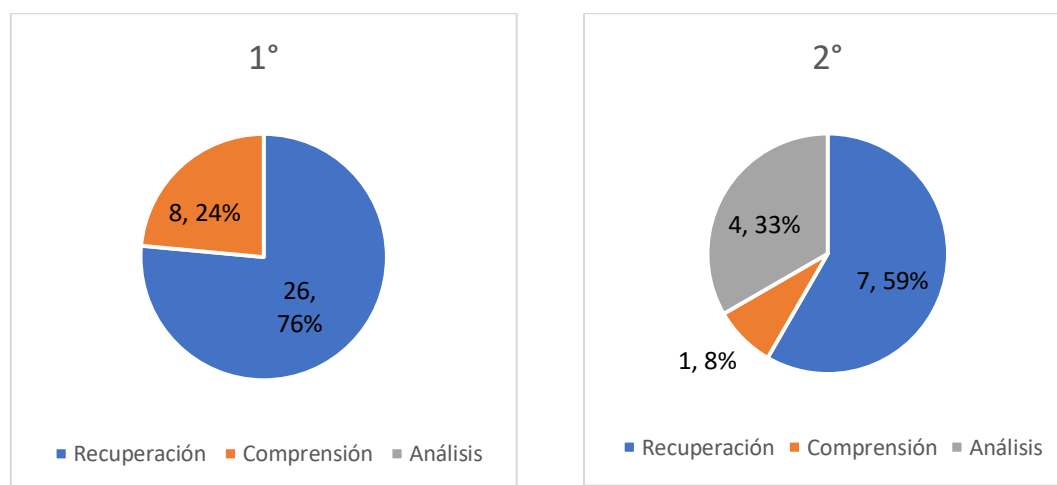
“Joughin concluyó que había un sustento razonable para varios principios que rodean la investigación sobre el papel de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes: las evaluaciones influyen en la distribución de los esfuerzos de los estudiantes, su enfoque del aprendizaje y sus comportamientos de estudio” (308).

Los autores complementan señalando que, según Joughin, estos estudios tienen debilidades que impiden generalizar sus conclusiones, no obstante, aclaran que existen varias otras revisiones que las apoyan, mostrando el vínculo entre las evaluaciones y la motivación de los estudiantes (Jensen et al., 2014).

Las pruebas analizadas en los niveles de primero y segundo medio muestran un patrón similar en cuanto a sus reactivos de respuesta cerrada, sin embargo, la presencia mayoritaria de instrumentos de evaluación de desempeño en estos niveles hace suponer que el efecto que estos instrumentos tienen en la disposición a la lectura es menor; en este

sentido, es importante considerar que en primero medio, las pruebas analizadas corresponden a dos versiones de una prueba, con cambios menores entre sí, que se aplicaron en cursos distintos, de tal manera que, con respecto al PLD, los estudiantes del primer semestre de 2018 rindieron solo una evaluación con este formato, situación idéntica a la que se presenta en segundo medio. Junto con esto, debe considerarse que estos reactivos se insertan en un instrumento que contiene otros tipos de reactivos, que abren el abanico de niveles cognitivos de los cuales recoge evidencia la prueba. En el caso de las pruebas de los niveles de séptimo y octavo las preguntas de desarrollo, mayoritariamente, mantienen la orientación de recoger evidencia sobre información en torno a la obra: en el caso de las evaluaciones de séptimo, ninguna de las seis preguntas de este tipo se orienta hacia la interpretación o el análisis.

Figura 5.11. Gráfico de distribución de los puntajes de los reactivos de respuesta cerrada por nivel cognitivo en primero y segundo medio.



La revisión de estos instrumentos muestra que, más que una continuidad entre los niveles del ciclo educativo séptimo – segundo medio, lo que se observa es una tensión entre prácticas asentadas en lo tradicional (pruebas escritas, reactivos de respuesta cerrada) y la aparición de formas más innovadoras de evaluar las lecturas del PLD, a través de situaciones de desempeño que fomentan una aproximación diferente a las obras. Al respecto, conviene tener en cuenta la investigación (ya citada) de Jensen y otros (2014) que indaga en torno a la influencia que tienen las características de las evaluaciones en el aprendizaje de habilidades superiores. Para observar el efecto que tiene el nivel de las pruebas en el aprendizaje de los estudiantes, los autores compararon dos secciones de biología introductoria, a las cuales aplicaron instrumentos de evaluación de distinta índole. En una sección, las pruebas durante y al finalizar la unidad se enfocaron en el nivel de “Recordar”, según la taxonomía de Bloom, mientras que en la otra, las evaluaciones se enfocaron en los niveles superiores. En ambas secciones, los estudiantes rindieron un mismo examen final, compuesto de preguntas de bajo nivel (recordar) y preguntas de alto nivel, enfocadas en aplicar, analizar y evaluar.

Los resultados muestran que la sección que rindió exámenes centrados en las habilidades superiores no sólo demostró una comprensión más profunda de los conceptos obteniendo mejores resultados en las preguntas de estas habilidades, sino que también mostró una mejor retención de información, lo que se refleja en la obtención de mejores resultados en las preguntas de bajo nivel. Para los autores, estos resultados pueden ser muestra del efecto que tienen las evaluaciones en el aprendizaje: los estudiantes que practican con preguntas de alto nivel, aprenden mejor los aspectos conceptuales que son la base para la aplicación, análisis y evaluación que aquellos que solo practican en el nivel de recordar. Concluyen:

“adoptar un enfoque más tradicional (y quizás más fácil para el educador) de recordar hechos le hace un daño al estudiante, en tanto este tipo de pruebas es menos probable que fomente el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento y, más aún, ni siquiera promueve la adquisición y retención de información factual al punto en que es estimulado por las pruebas de orden superior.

No solo este formato de evaluaciones entrega la evidencia apropiada del logro de los resultados de aprendizaje deseados, sino que este estudio muestra que en realidad dirige el aprendizaje del estudiante, enfocando sus esfuerzos en estas habilidades deseadas y, en última instancia, conduciendo a un entendimiento conceptual de mayor profundidad. Las evaluaciones eficaces pueden volver el tiempo de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la clase, en un tiempo de aprendizaje productivo, más que en episodios de memorización”

(Jensen et. al., 2014: s/p)

Con todas las consideraciones que se deben tener al trasladar estas conclusiones a la presente investigación, la mención al uso del tiempo de los estudiantes resulta interesante para este contexto en particular, toda vez que el PLC plantea la ocupación del tiempo fuera de la clase del estudiante para el fomento de sus hábitos de lectura. Así pues, ¿qué tipo de lectura fomentan estas evaluaciones? Ciertamente, una que deja afuera del proceso lector la dimensión del uso del lenguaje y los efectos buscados a través de él en las obras, y también la capacidad del estudiante de reflexionar sobre su presente a partir de lo que la obra comunica.

Como exponen Mena, Méndez, Concha y Gana (2018) cuando reportan el estado de situación en torno a las prácticas evaluativas en Chile, “el enfoque calificativo de las evaluaciones condiciona la atención y el comportamiento de los estudiantes hacia la nota, por sobre el desarrollo de aprendizajes” (p. 387). Es dable pensar, a partir de estas apreciaciones que surgen de la investigación sobre el vínculo entre evaluación y aprendizaje, que estos instrumentos, cuya intención es marcadamente certificativa, impulsan una lectura de la obra centrada en la “punta pública del iceberg del sentido” (Rosenblatt, 1995), esto es, a un procesamiento analítico de la información en torno al mundo narrado – nos referimos a evaluaciones de novelas – enfocado en la retención de datos específicos y en la cual no se implica la dimensión privada como parte de la lectura de la cual se busca generar evidencia.

La continuidad que se observa en las pruebas escritas analizadas da cuenta, también, de la persistencia del modelo comunicativo, enfocado en el texto, en la forma de indagar en la interpretación de los estudiantes en torno a las obras: un modelo superado

según las orientaciones curriculares más recientes en la asignatura, pero que sigue presente en estos instrumentos. Las pruebas, entonces, abordan la interpretación como una construcción de sentido a partir de la información en el texto, y se enfocan, más bien, en su sentido público (*lectura eferente*):

¿A qué se refiere el siguiente fragmento? ¿Cómo se relaciona con el libro? ¿En qué contexto se señala? (8° básico, Campos de fresas).

¿Cuál es el rol que juega la religión en el desarrollo de Sinclair? Fundamenta refiriendo dos hechos de la vida de Sinclair Fundamenta refiriendo dos hechos de la vida de Sinclair. (1° medio, Demian)

Elija UNA de las siguientes TESIS DE LECTURA. Redacte de manera completa y detallada un cuerpo argumentativo CONVINCENTE. (...)

TESIS DE LECTURA 2

“La novela El Túnel es una novela existencialista”

(2° medio, El túnel).

Si bien en los instrumentos de evaluación de desempeño se observa una continuidad en este enfoque de la interpretación, aludiendo, por ejemplo, al desarrollo de una postura argumentada en torno a la obra, o en defensa / ataque de las acciones de un personaje, en la escritura de una carta al director contextualizada en el mundo ficticio de la obra, o en las respuestas del personaje entrevistado en el noticiario, la dimensión sociocultural de la interpretación – que, debe relevarse, es la que impulsa el currículum – no logra plasmarse en tareas evaluativas específicas. Las posibles conexiones de la obra con el presente, o la forma en que el estudiante experimentó la obra en su dimensión privada (emociones, recuerdos, sentimientos) – se hace referencia, por cierto, a la *lectura estética* – no son consideradas como un ámbito en torno al cual recoger evidencia a partir de una tarea.

Lo anterior reitera un punto expuesto respecto a las pruebas escritas analizadas: principalmente en séptimo y octavo, estas se proponen evaluar “*habilidades y destrezas de comprensión lectora*”, lo cual se alinea con la adopción del enfoque comunicativo al abordar la lectura de una obra literaria, que aborda el texto como un espacio para la aplicación de estrategias lectoras, dejando al margen el elemento estético y cultural que define a estas producciones textuales.

La dimensión conceptual de la Educación Literaria – vale decir, los contenidos asociados a Literatura – se presentan en el corpus analizado, aunque en una proporción mucho menor a los reactivos referidos a la información de la obra. Estos reactivos se enfocan en los niveles de primero y segundo medio y dicen relación con la narratología (tipo de narrador, estructuras temporales del relato) y los géneros literarios (novela existencialista). También, se presentan dimensiones conceptuales en estos instrumentos que se ligan con aspectos de la asignatura ajenos al ámbito de la Educación Literaria, tales como conceptos de argumentación (tesis, bases, respaldos) tipología textual (la carta al director, la noticia, el diario de vida) y lingüística (registros de habla, estructura textual). Esta ligazón se refiere especialmente a situaciones de desempeño que se vinculan comunicativamente con los conceptos mencionados, conformando propuestas evaluativas interesantes en la articulación que proponen de Objetivos de Aprendizaje distintos a los asociados a la Educación Literaria, como son los de escritura y oralidad.

Aun cuando ninguno de los instrumentos revisados incluye reactivos que permitan indagar en torno a la dimensión actitudinal – vinculada al sistema interno (*self*) de acuerdo con la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) – es posible establecer algunos puntos interesantes que se observan en el corpus analizado que se relacionan con este ámbito. Se trata de propuestas evaluativas que impulsan una aproximación más lúdica a la obra; que, al ser grupales, conforman espacios de trabajo común en torno a la lectura y que impulsan vínculos con los formatos actuales que resultan familiares al entorno de los estudiantes. Nos referimos, a modo de ejemplo, a la creación grupal de un noticiario con secciones las cuales abordan distintos ámbitos de la obra; a la construcción de un periódico sobre la

obra en el cual, como parte de las secciones del diario, deben diseñar avisos publicitarios contextualizados al mundo narrado y un *meme*⁵ sobre la obra; o a la representación de personajes de la obra en un juicio oral, con fiscal y abogados.

Estos ejemplos dan cuenta de una mirada innovadora en torno a la evaluación del PLD que, de modo incipiente y sin consolidarse como una propuesta a lo largo del ciclo, buscan involucrar otros aspectos en la evaluación de las lecturas, sin lograr, no obstante, romper del todo con una idea de la lectura literaria que la sitúa más bien en la lectura eferente. Esta mirada surge, podemos concluir, a partir de decisiones personales de los docentes con respecto a cómo evaluar, lo que se plasma en las diversas formas en que los instrumentos describen los desempeños esperados.

Por otra parte, se observan ciertos puntos aglutinadores o decisiones que se orientan – conscientemente o no – en una misma dirección, algunas de las cuales ya se han mencionado en este apartado:

- Un enfoque de la interpretación de las obras entendida como el acceso a la dimensión inferencial (“leer entre líneas”) del texto, privilegiando un foco en la información del texto que da sustento a estas interpretaciones, trabajando así una lectura eferente, es decir, pública, del texto.
- Un enfoque centrado en el sistema cognitivo, de acuerdo a la Nueva Taxonomía (Marzano y Kendall); es decir, que busca recoger evidencia en torno a los distintos niveles de procesamiento de la información; sin considerar como objetos de evaluación la dimensión afectiva asociada al sistema interno – la motivación por la lectura, en este caso – ni al sistema metacognitivo (cómo se observa el proceso de lectura). En torno a este último, sería relevante indagar en torno al desarrollo de estrategias de automonitoreo y de autoaprendizaje en torno al proceso lector, como una dimensión clave en el desarrollo de competencias y hábitos de lectura.

⁵ El Diccionario Merriam-Webster online define *meme* como “una idea, comportamiento, estilo o uso que se transmite de persona a persona dentro de una cultura” (Merriam-Webster, 2020). El uso que se emplea en este caso se refiere a imágenes humorísticas que se difunden en redes sociales y que se basan en un mismo molde que se aplica a situaciones de distinta índole.

Se debe tener en cuenta, de todos modos, que la ausencia en estas dimensiones en estas instancias de evaluación sumativa no implica de ninguna manera su ausencia del todo en la asignatura, toda vez que la evidencia recogida permite iluminar solo los momentos certificativos de los procesos que se implementan en el aula.

- A partir de la Nueva Taxonomía, también se observa un enfoque predominante en el dominio de la información por sobre el dominio de los procedimientos mentales en el corpus analizado. En otras palabras, esto implica que las tareas que comportan estos instrumentos se centran en indagar en torno a información en torno a ideas, generalizaciones o detalles en torno a los textos leídos, por sobre información en torno al cómo, esto es, a procedimientos o procesos que se desencadenan a partir del uso de esta información. Los reactivos / indicadores ligados a los procedimientos mentales, dicen relación más bien con los procesos de escritura y, en menor medida, con aspectos de la ejecución de la comunicación no verbal al expresarse oralmente. La conclusión es que lo que estas evaluaciones buscan observar es el trabajo cognitivo (en distintos niveles, claro está) en torno a la información de la obra (por ejemplo, recuperar información, analizar información, sea esta pequeñas porciones o aspectos más amplios...), sin adentrarse en el trabajo cognitivo en torno al proceso de lectura mismo o los procedimientos implicados en las interpretaciones sobre el sentido de la obra.

Finalmente, considerando el carácter certificativo de estos instrumentos (pues no debe olvidarse que su fin último es plasmar un juicio en torno al aprendizaje expresado en una calificación) es importante detenerse en algunos puntos referidos a la legitimidad de la nota que se obtiene a partir de ellos. En primer lugar – y acá se retoma una idea ya expuesta – la evidencia del aprendizaje que estas evaluaciones (principalmente las pruebas escritas) recogen a través de los reactivos que las componen centra el proceso lector principalmente en el recuerdo de detalles de lo leído, y a la explicación de episodios de la obra. La posibilidad de acceder a altos niveles de logro en estas evaluaciones a través de reactivos que solo se centran en la recuperación de información pone en entredicho el real acercamiento hacia lo que los objetivos de aprendizaje de la asignatura declaran.

Ahora bien, a lo anterior deben añadirse particularidades propias del PLD que, desde el punto de vista evaluativo, es interesante considerar. Buscando abordar el concepto de validez en el marco de la evaluación en aula, Förster y Rojas (2008) contrastan este concepto a partir de su significado en el ámbito psicométrico. Así, en una evaluación aplicada a gran escala el contexto es más bien irrelevante en la idea de estandarización que tiene la evaluación, mientras que en el caso de la evaluación en aula el contexto sí importa. ¿Por qué? Porque en este caso, los conocimientos previos de los estudiantes y el contexto sociocultural en el que se insertan se vuelven de importancia para lograr una evaluación “que mida lo que quiere medir” (dicha expresión es la síntesis tradicional del concepto de validez). En este sentido, hacen tres distinciones en torno a la validez: de contenido, instruccional y secuencial.

En cuanto al primero, es importante considerar la validez no como una propiedad inmanente al instrumento, sino en función a los objetivos que declara. Llevando esto a los instrumentos analizados, la pregunta es: ¿logran estos recoger evidencia consistente sobre aquellos objetivos que declaran al evaluar? La respuesta, por supuesto, no puede ser tajante, habida cuenta de la diversidad de los instrumentos analizados. Sin embargo, es evidente que en algunas de las pruebas escritas la evidencia recogida se queda corta para lograr fundar un juicio en torno a estrategias lectoras de índole superior.

La segunda noción de validez en la evaluación en aula dice relación con la inclusión “...de situaciones evaluativas coherentes con las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos” (Förster y Díaz, 2008: p. 292). La evaluación de las obras del PLD marca un punto interesante en este tema, pues las ‘actividades de aprendizaje’ a las que refieren los instrumentos se desarrollan más bien fuera del aula: se trata de la lectura de la obra asignada, que, como se habrá observado, tiene una extensión que requiere un hábito lector sostenido a lo largo del tiempo. Pero, ¿podemos afirmar que los estudiantes desarrollan esta ‘actividad de aprendizaje’ –la lectura de la obra– bajo las mismas condiciones? Por ejemplo: ¿tienen los estudiantes de estos niveles la misma capacidad de acceso a adquirir a tiempo estas obras? ¿cuentan con el tiempo y el espacio en sus hogares para desarrollar

la lectura en un ambiente adecuado? En síntesis: ¿logran estas evaluaciones ‘aislar’ correctamente el constructo que quieren evaluar, sin ser influidos por aspectos contextuales (del nivel socioeconómico de las familias, por ejemplo) en los resultados? Si bien el PLD tiene en teoría intenciones nobles en lo que se refiere al desarrollo de hábitos lectores y al acercamiento a una lectura gozosa, la opción por plasmar estos procesos en calificaciones debería, considerando los resultados de esta investigación, ser repensada, más aún si se considera que el desarrollo de hábitos lectores tiene relación directa con el nivel socioeconómico del grupo familiar en el que se inserta el estudiante. Pues (y en este último punto se hace referencia a la validez secuencial, entendida como “las consecuencias y secuelas intencionales y no intencionales que tendrá el uso e interpretaciones que se dará a la información recogida en la evaluación” (Förster y Díaz, 2008: p. 294), las consecuencias negativas que pudo haber tenido un mal desempeño en estas evaluaciones del semestre pueden haber sido serias, considerando que a partir de ellas se obtienen tres calificaciones que pueden haber representado parte importante de las calificaciones del semestre en Lengua y Literatura.

Los autores de esta investigación enumeran algunas consecuencias imprevistas que puede tener una evaluación en el aula, y que le restan validez: “falta de motivación de los estudiantes para participar en una actividad de evaluación, interiorizar un error conceptual a causa de la tarea realizada, generar un ambiente de competencia entre los estudiantes, resentimiento de los estudiantes por el formato de la evaluación, entre otros” (Förster y Díaz, 2008: p. 295). La mirada al PLD debería incluir en la discusión no solo las obras y su cantidad, sino también el modo en que las estrategias de evaluación y su forma de calificar pueden contribuir o perjudicar al acercamiento a la lectura y a la experiencia literaria de las obras que se asignan, o, a partir de las características de la implementación del Plan, generar situaciones desiguales entre los estudiantes que se invisibilizan en los procesos evaluativos.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación se origina en la pregunta de investigación en torno a las características del aprendizaje que buscan evidenciar los instrumentos de evaluación sumativa del Plan de Lecturas Domiciliarias de la asignatura de Lengua y Literatura en el Ciclo Educativo de Formación General en la Enseñanza Media en un liceo de la Región Metropolitana. El análisis realizado a los instrumentos consideró la forma en que se distribuyen los puntajes en cada uno en los distintos reactivos / indicadores y, junto con ello, a través de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) una clasificación de la complejidad de las tareas implicadas en dichas evaluaciones. En combinación con el análisis textual de los objetivos que estos instrumentos declaran, la investigación pudo observar qué aprendizajes declaran evaluar estos instrumentos, y qué aprendizaje realmente recogen, pudiendo, además, mostrar cómo la asignación de puntajes se orienta hacia ciertas tareas cognitivas por sobre otras.

Los hallazgos de la investigación permiten concluir que estas evaluaciones se centran en la tarea cognitiva de recuperar información sobre las obras leídas. Esta recuperación se observa mayoritariamente en torno a temas generales de la obra; sin embargo, si se enfoca en los niveles de séptimo y octavo básico, la recuperación es prioritariamente de detalles e información específica (y aislada) en el texto. La segunda tarea que aparece con mayor asignación de puntos en estos instrumentos es el nivel de Utilización del conocimiento (nivel 4 del sistema cognitivo, según la taxonomía), es decir, el proceso de utilizar una información para un procedimiento o la elaboración de un producto. Aun cuando la presencia de una cantidad importante de puntos asignados en este nivel da cuenta de una mayor complejidad en las tareas, debe considerarse que estas refieren a aspectos como la consideración por las normas de ortografía (en las respuestas escritas) o la aplicación de elementos de estructura, coherencia y cohesión textual, entre otros conceptos propios de la asignatura. Se concluye, así, que cuando estas evaluaciones (especialmente las pruebas) incluyen aspectos procedimentales, estos se aplican aún en función de una tarea asociada

a la recuperación de información, por ejemplo, responder una pregunta como “¿A qué se refiere el fragmento? ¿Cómo se relaciona con el libro? ¿En qué contexto se señala?”.

Así, es posible distinguir dos tendencias claras en las situaciones evaluativas analizadas. Por una parte, la presencia de pruebas individuales con un predominio de reactivos de respuesta cerrada y reactivos de respuesta abierta extensa, que declaran objetivos como “Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación”, y son tributarias del modelo comunicativo, al centrarse en la aplicación de estrategias de comprensión lectora generales y aplicables a textos de cualquier índole, sin considerar las particularidades del texto literario. Por otra parte, la presencia de situaciones evaluativas que proponen aplicar la lectura de la obra en situaciones comunicativas específicas (como un juicio oral o una situación pública de enunciación) o a través de la elaboración de un producto determinado. Estas situaciones se muestran más desafiantes y complejas al articular la evaluación de la lectura con otros aprendizajes de la asignatura y enfocarse más bien en informaciones generales (que no detalles específicos) de lo leído. Asimismo, de modo incipiente y desarticulado, promueven a través de ciertas tareas un abordaje más libre y lúdico de lo leído, plasmando así una mirada innovadora que, es necesario insistir, aún no aparece articulada en el Ciclo.

Pues otro hallazgo interesante que se puede concluir de la investigación es que las dos tendencias evaluativas que se recogen en este corpus continúan centrando su observación en aquello que la teoría ha llamado la *lectura eferente*, es decir, en el procesamiento analítico de la información orientado hacia el “sentido público” del texto. La asignación de los puntos sigue ligada, así, a la manera correcta de entender e interpretar la obra. Como consecuencia de esto (y de los niveles cognitivos que se observó que predominan en los instrumentos) la evidencia que estos instrumentos recogen accede solo aisladamente a niveles superiores de la lectura, como el análisis y la interpretación. De este modo, aún la lectura eferente que buscan observar estos instrumentos se muestra, en algunos casos, sin que pueda ser recogida clara y consistentemente en los reactivos.

La complejidad del ámbito de la evaluación (y certificación) de los aprendizajes en el aula en un ámbito como el PLD hace poco recomendable la utilización del instrumento de la prueba escrita, si es que lo que se quiere es promover una lectura más libre y personal, es decir, más cercana a la dimensión afectiva y a las conexiones personales con lo leído. Si la evidencia indica que las situaciones de evaluación pueden ser instancias que motiven y generen aprendizaje, entonces una parte importante de situaciones evaluativas analizadas promueven una lectura superficial y personal de la obra, centrada en los datos, estrictamente analítica, y que deja por completo afuera la materialidad de las palabras y el efecto estético del uso del lenguaje. Difícilmente estas evaluaciones consiguen fomentar un diálogo, por ejemplo, entre la visión de mundo de las obras y el mundo que rodea al estudiante. Existen, sin embargo, situaciones evaluativas específicas que rompen con esto al promover una aproximación más colectiva a lo leído, e integrar elementos creativos al producto solicitado a los estudiantes. Aún así, por las características del PLD se concluye que el carácter sumativo de su evaluación debería revisarse.

Habiendo presentado una síntesis de los resultados de la investigación, es posible añadir algunas conclusiones con respecto al objeto de estudio:

1. La propuesta curricular vigente en la asignatura, alineada con enfoques teóricos actualizados en torno a la didáctica de la literatura, no logra plasmarse consistentemente aún en las prácticas evaluativas, de acuerdo con lo observado. Permanecen prácticas evaluativas y enfoques en torno a la literatura ligadas a la idea de “controlar la lectura” (Munita y Pérez, 2007). Para que objetivos de aprendizaje en los que subyace una mirada innovadora en torno a la lectura literaria se plasmen en acciones en el aula, estos deberían ser complementados con recursos e instancias que permitan a los docentes una implementación efectiva y pertinente del currículum.
2. En línea con lo que señala Munita (2017), los resultados remarcan la necesidad de trabajar la continuidad de los objetivos entre los distintos niveles de escolaridad. Orientados a la formación de estudiantes que vean en la lectura una oportunidad de

disfrute y reflexión, la trayectoria entre los niveles debe verse como un continuo de avance hacia el crecimiento del estudiante-lector. Lo anterior supone la existencia de espacios en común entre los docentes que faciliten la reflexión y la coordinación para insertar el PLD en un plan amplio de fomento a la lectura, en donde es esperable que participe incluso la biblioteca de la escuela y el igualitario acceso a los libros del estudiantado. A propósito, es importante considerar la apreciación que exponen Naeghel y Van Keer (2013), en su investigación sobre la motivación por la lectura autónoma de los estudiantes:

“En contraste con la ausencia de asociaciones positivas con las actividades del profesor, el apoyo de un instructor de la lectura (*literacy coach*) en la escuela pareció estar significativamente relacionado a la motivación de los niños por la lectura autónoma” (De Naeghel & Van Keer: 2013: 366).

3. Si se trata de impulsar la adquisición de hábitos de lectura, la reflexión en torno a la implementación de planes generales o propuestas a nivel de departamento para abordar el PLD debería considerar también las eventuales desigualdades al acceso a los libros, así como las distintas condiciones en que se lleva a cabo la lectura domiciliaria, procurando abordar las complejidades en estos ámbitos de modo de facilitar la experiencia gozosa con la lectura.

4. En el plano didáctico, las propuestas que Munita (2017) rescata de Dufays, Gemenne y Ledur (2005) en torno a la lectura literaria son una propuesta interesante para implicar las dimensiones personales en la lectura, en línea con los objetivos vigentes. Dichos autores plantean la lectura como “un va y viene dialéctico entre participación y distanciación” (Munita, 2017: 385), es decir, la participación tanto de una apropiación afectiva del texto, como el abordaje analítico que supone la construcción del sentido propio de la lectura pública.

5. Lo anterior va de la mano con uno de los hallazgos que presentan Lluch y Sánchez-García (2017) en su revisión literaria en torno a la promoción de la lectura, en cuanto a la necesidad de crear instancias de aprendizaje en torno a la lectura que permitan al docente posicionarse como mediador de la lectura. Del mismo modo, diseñar evaluaciones que lo

sitúen como un acompañador del proceso de lectura más que como un controlador de los resultados del proceso acabado, potenciando así el aspecto formativo de este proceso.

6. La renovación de las prácticas evaluativas (tanto sumativas como formativas) supone la revisión y reflexión en torno al “contrato de aula” (Black, 2004), que puede desnaturalizar los roles acostumbrados de profesores y estudiantes. La implementación de innovaciones en un ámbito como la evaluación (que también se involucra con la autoridad y el poder del profesor) conllevan una nueva mirada a las reglas que gobiernan las conductas en el aula.

7. La implementación de prácticas evaluativas que fortalecen el uso pedagógico de la evaluación conlleva beneficios significativos en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, para lograr este nivel de resultados, debe implementarse en forma sistemática, no solo en la asignatura específica en la que se centra esta investigación, sino, de modo más general, en todas las instancias de aprendizaje en el establecimiento. En la medida que la apuesta por una evaluación centrada en el aprendizaje y que potencie su efecto motivador por la lectura sea sistemática en los distintos niveles, es más probable observar sus beneficios y modificar percepciones tan asentadas en docentes y estudiantes en torno a la evaluación en el aula.

6.1. Proyecciones y limitaciones del estudio

La presente investigación se sitúa en una realidad acotada y específica que permite iluminar un aspecto problemático asociado a la evaluación en aula en la asignatura de Lengua y Literatura. Habiendo presentado la investigación, es posible trazar algunas proyecciones de continuidad y profundización en torno al tema.

En primer lugar, la observación en torno a las prácticas evaluativas en el aula podría ampliarse a otros ciclos educativos presentes en la enseñanza básica y media, lo que permitiría avanzar en dirección a un mejor conocimiento de la realidad de las aulas chilenas en torno a la Educación Literaria y la implementación de los objetivos curriculares. Al respecto, debe considerarse como una limitación de esta investigación el centrarse solo en el momento certificativo del proceso evaluativo, sin considerar las instancias formativas que pudieron haberse implementado en el aula para monitorear el proceso de lectura del curso.

De interés sería indagar un ámbito en torno al cual hay poca evidencia: las prácticas de aula de los docentes en torno a la Educación Literaria, o las formas en que se plasma la evaluación formativa en el desarrollo del PLD. Al respecto, es relevante considerar que lo que se aborda en esta investigación son momentos que, si bien cobran importancia por su carácter certificativo, corresponden a instancias excepcionales, que de ninguna manera pueden dar cuenta completa de los procesos de enseñanza – aprendizaje que acompañan o preceden estas evaluaciones.

Por eso, la profundización de las fuentes de información en torno a cómo se materializa el PLD en los establecimientos permitiría una caracterización más detallada de las complejidades presentes en esta área. Profundizar en la indagación, por ejemplo, de las percepciones de los estudiantes en torno al PLD y su evaluación; o generar evidencia más actualizada sobre el discurso docente en torno a esto, habida cuenta de que las Bases curriculares que orientan una mirada renovada hacia la literatura ya se encuentran vigentes y asentadas, y, también, recoger evidencia en torno a las propuestas trabajadas y sistematizadas en departamentos de Lengua y Literatura y su potencial impacto. Otra fuente de información relevante constituye el análisis del corpus de obras, ámbito en el que también se plasman posicionamientos en torno a la Educación Literaria cuyo vínculo con la evaluación sería interesante de indagar. Recuérdese que una característica clave del interés investigativo que suscita el PLD tiene que ver con la libertad que tienen los establecimientos para diseñarlo e implementarlo. Esta investigación abordó un PLD

consistente en lecturas mensuales de novelas y en evaluaciones sumativas: son dos aspectos en los que la propuesta en otros establecimientos podría diferir.

En cuanto a las limitaciones del estudio, en tanto estudio de caso, la presente constituye una investigación de una realidad específica, a partir de la cual no se puede generalizar o trasladar a otros contextos, más aún considerando las distintas realidades que se viven en las escuelas chilenas. El corpus da cuenta de un momento específico que no alcanza a abarcar la totalidad del año escolar, por tanto, las conclusiones que el análisis pueda generar no pueden trasladarse a la totalidad de la trayectoria séptimo – segundo medio. De la misma manera, el corpus en cada curso enfoca solo una mitad del año escolar, siendo posible que en la segunda mitad surgieran estrategias evaluativas que fueran en direcciones distintas a las que se plasman en el corpus.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Álvarez, Cramen ; San Fabián Maroto, José Luis. *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. En: *Gazeta de Antropología*, N° 28 /1, 2012, Artículo 14. [<http://hdl.handle.net/10481/20644>]

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela. *La evaluación como oportunidad*. Paidós, Voces de la Educación, 2017, 157 pgs.

Atala, D. (2017) “Instrumentos para la Evaluación de Aprendizajes. Unidad I. Preparando la Evaluación”. Presentación Power Point para el curso “Instrumentos de evaluación de aprendizajes”. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Agosto 2017.

Atorresi, A. (2005) “Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. En *Revista Enunciación* No.10. 4-14 Bogotá D.C

Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista De La Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 94-99.

Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*. 2004;86(1):8-21. doi:10.1177/003172170408600105

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama

Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Ciudad de México: Pearson.

Carrasco, D.; Correa, M.; Sun, Y.; Zapata, A. (2011) Capítulo 4. Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En: González, R.; Manzi, J.; Sun, Y (editores): *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC. Santiago.

Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), Dirección de Estudios Sociales UC (DESUC). Encuesta de comportamiento lector 2014. Disponible en: <http://plandeleectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf> (Recuperado el 11 de abril de 2017)

Constenla, Jaime: “Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en el aula” (2007). Ponencia en el Seminario-Taller regional por la calidad de la educación.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

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

CPEIP – Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008): Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación. Chile.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*

De Naeghel, J.; Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36 (14), 351–370. <http://dx.doi.org/10.1111/jrir.12000>

Donoso, C. (2018). *Realidades y desafíos en torno a la evaluación de la educación literaria en educación media: un estudio de caso*. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de Doctor en Educación. Profesora guía. Dra. Maili Ow González. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago

Donoso, C; Lecaros, C. y Ow, M. (2020) *Formando comunidades lectoras*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Ministerio de Educación.

Edecsa (2016). *Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación a la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país*. Recuperado de : https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70901_archivo_01.pdf (última consulta: 17 de enero de 2020)

Förster, C. y Rojas-Barahona, C. (2008) Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo*, 43, pp. 285--305.

Guiñez Elorz, Mabel, & Martínez Palma, Elizabeth. (2015). Reading mediation and first infancy: Construction of subjective and identity senses. A case study on children of 3rd and 4th grade of primary education from Colegio Adventista of Valdivia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 115-134. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300008>

Guitart, Rosa M. (2002) *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2013. 4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: *Herramientas para la evaluación en educación básica*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

Jensen, J., McDaniel, M., Woodard, S. y Kummer, T. (2014). Teaching to the Test... or Testing to Teach: Exams Requiring Higher Order Thinking Skills Encourage Greater Conceptual Understanding. *Journal Educational Psychology Review*, 26(2), pp. 307–329.

Joughin, G. (2010). The hidden curriculum revisited: A critical review of research into the influence of summative assessment on learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 335–345

Laurenson, P.; McDermott, K.; Sadleir, K. (2015). From national policy to classroom practice: Promoting reading for pleasure in post-primary English classrooms. *English in Education*, 49 (1), 5-24. [http:// dx.doi.org/10.1111/eie.12054](http://dx.doi.org/10.1111/eie.12054)

Lluch, G.; Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4): e192. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

Martínez-Rizo, F. (2013) “Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura”. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139: pp. 128 -150.

Marzano, R. y Kendall, J. (2007) *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Londres: Sage.

Medina, Lorena, & Ow, Maili, & Santos, Danilo, & Thielemann, Ma.José (2007). Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógicas en gramática y literatura, ¿asociación o disociación?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVII(3-4),221-238.[fecha de Consulta 27 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27011410009>

Mena, María & C., Ivonne & M., Carolina & Gana, Yolanda. (2018). Capítulo 11. El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública. En: Arratia, A & Osandón, L. *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Ministerio de Educación, 2018.

Mendoza Fillola, A. (2008) La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Recuperado el 17 de enero de 2021 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>

MINEDUC (2015): Bases curriculares 7° básico a 2° medio.

MINEDUC (2016). Resultados Evaluación Docente 2015: Disponible en: https://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2015.pdf (último acceso, 18 de octubre de 2020)

Munita, F. (2017): La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.2, pp.379-392. Epub 12-Jan-2017. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>.

Munita, F. y Pérez, M., (2013): 'Controlar' las Lecturas Literarias: Un estudio de caso sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica En: *Revista Estudios Pedagógicos XXXIX*, n°1: 179-198.

Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higer Education*. (37-47) New York: Routledge.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris, Francia: Autor. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf>

Ow, M. (2008, octubre). ¿Y quién me pregunta a mí? La olvidada voz de los lectores escolares. Reporte de una investigación con adolescentes de Santiago de Chile”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Literatura para niños. Producción, edición y circulación. Biblioteca Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. Ciudad de México: Pearson

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.

Ravela, P.; Leymonié, J.; Viñas, J.; Haretche, C.; (2014) La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. Propuesta Educativa.

Rodríguez Gómez, G. (J. Gil Flores y E. García Jiménez) 1996 *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.

Rodríguez López, J. M. (2002). “La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios”. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-70). Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Sandín (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

Sanmartí, D. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó

Shepard, L. A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, et al., (2005) Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005

Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Torres, M. y Cárdenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005–2010). *Enunciación*, 15(1), pp. 141-156. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3661659.pdf>

Velásquez, R.; Hernández, J. (2004): “Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física”, en: *La evaluación en educación física. Investigación y*

práctica en el ámbito escolar. Herández, J.; Velásquez, R. (coordinadores) Barcelona: Graó.

Walker, R. (1983) "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos", en W. B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid, Narcea.

Wiliam, D. (2009): "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa", en: *Archivos de Ciencias de la Educación* , año 3, nº3, pp. 15 – 44.

Yacuzzi, E. (2005) "El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación", *Inomics*, 1: 296-306.

Yin, R. K. (2011) *Applications of case study research. (Applied Social research methods)* Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Washington.

Zayas, F. (2012). La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas. Barcelona: Octaedro.

Zúñiga, C. G. y Cárdenas, P. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional*, 53(1), 57-72. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.219.

CONTROL DE LECTURA “CRUZADA EN JEANS”

Nombre: _____ Curso: _____

Fecha: _____ Pje. Ideal: 55 pts. Pje: _____ Nota

Instrucciones Generales:

- ✓ Lea en forma completa la prueba antes de responder.
- ✓ El ítem de alternativas debe ser respondido con lápiz pasta azul o negro.
- ✓ Siga una a una las instrucciones de los diferentes ítems de la prueba.
- ✓ Revise en forma completa sus respuestas antes de entregar su prueba.

Objetivo:

Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación.

Habilidades:

Reconocer, Identificar, Analizar, Interpretar, Inferir localmente, Inferir globalmente.

I Selección única. Encierre en un círculo la alternativa que considere correcta (1 pto. cada una).

1.- ¿Por qué los científicos solo envían animales al pasado?

- a. Porque el riesgo de experimentar con humanos es muy elevado.
- b. Porque no tienen los conocimientos para enviar humanos.
- c. Porque no hay humanos dispuestos a realizar el viaje.
- d. Porque un ser humano podría alterar la historia irremediablemente.

2.- ¿Cómo pretende encontrar el sitio de retorno a su hogar?

- a. Marcándolo con tizas especiales.
- b. Recordando el camino realizado.
- c. Mirando desde lo alto de una colina, porque queda justo en sus faldas.
- d. Ubicando un abedul y las marcas que hizo con los rotuladores.

3.- ¿A dónde aparece Dolf?

- a. En Espira.
- b. En Montgivray.
- c. Dampire.
- d. Worms.

4.- ¿Cuál es el objetivo de la cruzada de los niños?

- a. Llegar al mar de Génova para presenciar un milagro.
- b. Evangelizar los pueblos por los que pasen hasta llegar a tierra santa.
- c. Llegar a tierra santa para conquistarlas con fuerza y astucia.
- d. Liberar tierra santa de los sarracenos.

5.- ¿Por qué a Dolf le sorprende que los niños beban el agua del río Rin?

- a. Porque en su época estaba contaminado.
- b. Porque se sacan la mugre del cuerpo a la vez que beben el agua.
- c. Porque era considerado un río sagrado.
- d. Porque el lo conoció cuando estaba lleno de fauna muerta.

6.- ¿Qué tipo de castigo recibió Espira por no recibir a los niños?

- a. Dios les envió un diluvio.
- b. Les llegó la muerte escarlata.
- c. Los frailes la maldijeron y durante la noche Dios quemó todos sus sembrados.
- d. Una tormenta que trajo consigo un rayo y fuego para la ciudad.

7.- ¿Cómo trataron de compensarlo?

- a. Dándoles comida.
- b. Haciendo pan para ellos.
- c. Permitiéndoles quedarse en la ciudad.
- d. Haciendo regalos a Nicolás y a Carolus.

8.- ¿Cuál fue el mensaje que supuestamente Nicolás recibió de Dios?

- a. Que organizara un ejército de niños para llevarlos a tierra santa..
- b. Que llevara a los niños a Génova por si lograba abrir el mar.
- c. Que fuera un líder arrogante, siempre a la cabeza de su grupo sin pensar en los más pequeños.
- d. Que al llegar a Génova aceptara cualquier variación en los designios de Dios.

“Pero si queremos que nuestros grupos sean capaces de proporcionar comida a todo el mundo y de protegernos debidamente hemos dejar que, en la medida de lo posible, los chicos elijan lo que quieren hacer. Cada uno tiene un conocimiento o alguna habilidad que se puede aprovechar en beneficio de todos”

9.-¿Quién pronunció este discurso?

- a. Dolf.
- b.Dom Thaddeum.
- c. Nicolás.
- d. Leonardo.

10.- ¿Qué hizo Dolf ante la falta de calzado de los niños?

- a. Se quitó sus propios zapatos para ir igual que todos.
- b. Lloró amargamente por los niños.
- c. Prestó sus zapatos para hacer un modelo y copiarlo para todos los niños.
- d. Recurrió a pieles, las cortó y cosió para hacer zapatos.

11.- ¿Qué era la muerte escarlata?

- a. Unos animales que se les metían por la garganta a los niños.
- b.Una peste que mataba sobre todo a los más niños.
- c. Un tipo de muerte muy infrecuente para los niños medievales.
- d. Una de las plagas que Dios les envió para ponerlos a prueba.

-
- 12.- ¿Cómo justificaban sus actos los habitantes de la edad media?**
- a. Atribuyéndolos a la voluntad de Dios.
 - b. Con la ciencia.
 - c. Con la lógica.
 - d. Con recursos argumentativos y lógico racionales.
- 13.- ¿Quién fue el autor de la enfermedad de los frailes?**
- a. El cólera.
 - b. Dios.
 - c. Dom Thaddeus.
 - d. Leonardo.
- 14.- ¿Qué salvó a Dolf de la acusación de herejía?**
- a. El consejo de los niños.
 - b. La intervención de Leonardo.
 - c. La intervención de Dom Thaddeus.
 - d. El que sus amigos lo defendieran ante el consejo.
- 15.- ¿Cuál fue el peaje que pidió el conde Romhild de Scharnitz?**
- a. Cincuenta de los chicos más altos y fuertes que formaran el ejército de los niños.
 - b. Todo el dinero que tuvieran.
 - c. A las niñas más hermosas del ejército de los niños.
 - d. Trabajos forzados por un mes sin paga a cambio.
- 16.- ¿Cómo rechaza Dolf el cargo de rey de Jerusalén?**
- a. Diciendo que él no tiene sangre de rey.
 - b. Diciéndoles que asumiría su puesto solo cuando llegaran a tierra santa.
 - c. Diciendo que él es solo un siervo y no pretende reinar.
 - d. Diciendo una herejía para que lo quisieran un poco menos.
- 17.- ¿En cuánto dinero les sería comprado cada niño fuerte y sano?**
- a. Un denario por cada diez.
 - b. Dos denarios por niño y uno por niña .
 - c. Un denario por cada uno.
 - d. Mil denarios por el grupo completo.
- 18.- ¿Por qué Augustus no se complica con los atrasos de los niños para llegar a Génova?**
- a. Porque confía en Dios que llegarán a tiempo.
 - b. Porque tenía contemplado que se retrasarían.
 - c. Porque nada se interpone en los planes de Dios..
 - d. Porque se arrepiente del plan que tenía con Anselmus.
- 19.- ¿Qué sucede cuando Nicolás no logra abrir las aguas del mar?**
- a. Se pone a llorar y se va de Génova corriendo.
 - b. Los niños le piden a Dolf que intente realizar el milagro.
 - c. Llega Anselmus a ofrecer navíos para cruzar el mar en ellos.
 - d. Un cangrejo le muerde el pie y Nicolás aprovecha de culparlo.

20.- ¿Cuál era una de las mayores preocupaciones de Dolf ante su posible retorno al presente?

- a. Perder algún miembro de su cuerpo en el viaje.
- b. Llegar a un lugar distinto del que se fue.
- c. Que los niños no tuvieran quien los ayudara.
- d. Quien cuidaría de María.

21.- ¿Quién recibió a Dolf en el presente?

- a. Los científicos.
- b. La prensa.
- c. Toda su familia.
- d. Su madre.

II - Complete el siguiente cuadro. (12 punto)

- A. **Complete** el cuadro señalando al menos dos características físicas y /o psicológicas de cada personaje y dos hechos relevantes señalados en el libro, con la información necesaria para poder entender las características de los personajes que se presentan a continuación.

Nombre	Al menos 2 aspectos físicos y/o psicológicos	Al menos 2 hechos relevantes dentro del relato
Rudolf	1.- 2.-	1.- 2.-
Leonardo	1.- 2.-	1.- 2.-
Nicolás	1.- 2.-	1.- 2.-

- B.- **Ordena cronológicamente del uno al cuatro (1, 2, 3 y 4), los hechos que a continuación señalan y que tienen relacion con los “Milagros Del Pan”**

	Cambia sus monedas por dinero de la época.....
	Va donde Gandulfo y lo convence
	Pide a los niños que busquen leña
	Ayuda al panadero a hacer los panes

/

III. Preguntas de desarrollo (Cuida ortografía, coherencia y redacción, pues serán evaluados al revisar las respuestas). (18 puntos)

1. ¿En qué consistió el plan de Dolf para rescatar los niños apresados por el conde Romhild de Scharnitz?

2. Explique en qué consistió el plan de Anselmus y Augustus para engañar a los niños. Desde sus inicios hasta su desenlace.

3. Relata como se diseminó el ejército de los niños



ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	LOGRADO (2 PUNTOS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1 PUNTO)	NO LOGRADO (0 PUNTOO)
REDACCIÓN:	Existe coherencia en la síntesis del contenido, con claridad en las ideas desarrolladas, establece una introducción, desarrollo y conclusión.	Plantea algunas ideas con precisión y claridad dentro del espacio delimitado	No presenta ideas con claridad y precisión en el espacio delimitado

COMPRENSIÓN	Desarrolla la idea central del texto y las características principales del contenido con argumentos sustentables y lógicos.	Enuncia la idea central del texto y argumenta presentando algunas características del contenido.	No desarrolla la idea central del texto.
Ortografía	Aplica adecuadamente ortografía puntual, acentual y literal. (1 Falta ortografía)	Presenta algunos errores en la ortografía puntual, acentual y literal. (Hasta 3 errores)	No aplica adecuadamente reglas de ortografía. Más de tres faltas de ortografía.

Tabla de especificaciones

Habilidad <
--

EVALUACION DE COMPRENSION LECTORA “MI PLANTA NARANJA LIMA”

Nombre: _____ Curso: 7°

Fecha: _____ Pje. Ideal: 41 pts. Pje: _____ Nota

Instrucciones Generales:

- ✓ Lea en forma completa la prueba antes de responder.
- ✓ El ítem de alternativas debe ser respondido con lápiz pasta azul o negro.
- ✓ Siga una a una las instrucciones de los diferentes ítems de la prueba.
- ✓ Revise en forma completa sus respuestas antes de entregar su prueba.
- ✓ No se aceptan borrones ni enmiendas con corrector.
- ✓ Cuide su ortografía y redacción.
- ✓ El incumplimiento de estas normas invalidan sus respuestas.

Objetivo:

Interpretar y relacionar: secuenciar eventos o pasos expresados explícitamente y dispuesto de manera cronológica.
Inferir la causa de la consecuencia directa de un hecho.

Habilidades:

Conoce, identifica y aplica las reglas gráficas de la acentuación.

I Selección múltiple. Encierre en un círculo la alternativa que considere correcta (1 pto. cada una).

1.- Según Zezé ¿Por dónde hablan los árboles?

- a. Por el tronco.
- b. Por las hojas.
- c. Por las raíces.
- d. Por todas partes.

2.- ¿Qué nombre le pone Zezé a su planta de Naranja-Lima?

- a. Dindinha.
- b. Jandira.
- c. Minguito.
- d. Totoca.

3.- ¿A qué se refería en la expresión “cuando el niño Dios naciera para mí”?

- a. A que dejara de ser un niño malvado.
- b. A que nadie volviera a pegarle desenfrenadamente.
- c. A que pudiera morir producto de la tristeza.
- d. A que también pudiera recibir obsequios como los otros niños.

4.- ¿Quién era Luciano?

- a. Su hermano.
- b. Su mejor amigo.
- c. Su murciélago.
- d. Su tío.

- 5.- “ – Mira Zezé, esto es importante. Primero se mira bien. Mira para uno y otro lado. ¡Ahora! Cruzamos corriendo la carretera.
- Tuviste miedo?
Bastante que había tenido, pero dije que no, con la cabeza”

¿Por qué Zezé dice que no con la cabeza, mintiéndole a su hermano?

- a. Porque los ahijados del diablo tienen mucha suerte.
- b. Porque quiere hacerse el interesante con su hermano.
- c. Porque quiere demostrar que ya es grande.
- d. Porque si no, su hermano le pegaría.

6.- ¿Qué quiere decir “entrar en la edad de la razón”?

- a. Aprenderlo todo.
- b. Madurar.
- c. Tener edad para ir a la escuela.
- d. Ser viejo.

7.- ¿ Por qué Zezé dice tantas groserías?

- a. Porque en la escuela las aprende creyendo que debe repertirlas.
- b. Porque no sabe bien qué significan, solo repite lo que oye.
- c. Porque Jandira se las enseña.
- d. Porque tiene el diablo adentro.

- 8.- “Era una casa común. Blanca, de ventanas azules, toda cerrada y silenciosa.
- Me gusta. Pero ¿Por qué tenemos que mudarnos acá?”

¿Por qué debe mudarse Zezé y su familia?

- a. Porque esta casa es más grande y linda.
- b. Porque esta casa queda más cerca del nuevo empleo del papá.
- c. Porque les deben a todos los vecinos de la anterior casa.
- d. Porque su padre está sin empleo y deben varios meses de alquiler.

9.- ¿ Quién le enseñó a leer a Zezé?

- a. Aprendió solo.
- b. Ariovaldo.
- c. Gloria.
- d. Su Tío Edmundo.

10.- ¿ Cuántos juguetes reciben Zezé y su hermanito del camión navideño?

- a. Muchos juguetes, era una gran oportunidad para la navidad.
- b. Ninguno.
- c. Ninguno, pero encuentran uno botado que Zezé regala su hermanito.
- d. Solo uno cada uno.

11.- ¿ Quién era el Rey Luis?

- a. Su hermano menor.
- b. Un personaje de Cowboys.

- c. Un personaje de un libro de cuentos.
- d. Un personaje de la clase de historia.

12.- *“Quizá no fuese más bonito, pero en el momento en que mi “padrino”, el travieso me empujaba, nada podía haber más lindo que hacer diabluras...”*

¿A quién se refería Zezé cuando hablaba de su padrino?

- a. A su padre que era muy malo cuando le pegaba.
- b. Al diablo.
- c. Al pajarillo que le indicaba cosas malas que hacer.
- d. Era solo una expresión de rabia.

13.- ¿Qué actitud tenía Zezé con su hermano menor?

- a. De envidia.
- b. De desquite.
- c. De odio.
- d. De protección.

14.- ¿Quién era don Manuel Valadares?

- a. El chofer del Mangaratiba.
- b. El dueño de la ferretería.
- c. Su amigo.
- d. Su padrino.

15.- ¿Qué era el Mangaratiba?

- a. El tren del sector.
- b. La estación de trenes.
- c. La tienda de abastos.
- d. La tienda de empeños.

16.- ¿Qué era el jardín zoológico?

- a. Un bosque ubicado atrás de su casa.
- b. Un juego en el que simulaban que su patio era un zoológico.
- c. Un juego sacado de un dibujo de un libro.
- d. Un lugar al que podían ir de paseo Zezé y su hermano.

17.- ¿Cuál fue su primera travesura al cambiarse de casa?

- a. Embarró con cera de vela una calle haciendo caer a una vecina.
- b. En su nueva casa no realizó más travesuras.
- c. Rellenó una media negra y la hizo pasar por cobra dándole un susto a una embarazada de seis meses.
- d. Se robó una guayabera del patio de una vecina, cayéndose luego sobre un vidrio roto.

18.- ¿Quién es Xururuca?

- a. Su hermana mayor cuando está enojado.
- b. Su planta de naranja-lima.
- c. Uno de sus hermanos.
- d. Su profesora.

- 19.- ¿Cómo se deshace de su pajarito?
- Lo deja libre cuando pasa una nube.
 - Nunca se deshace de él.
 - Se muere en una de las fiebres de Zezé.
 - Se va solo, cuando Zezé madura.
- 20.- ¿Qué pasa con Luciano cuándo se cambia de casa?
- Le da un ataque de rabia.
 - Le da la nueva dirección para que pueda ir de visita
 - Manda un primo a verlo
 - B y C son correctas.
- 21.- ¿Cuántos años tenía Zezé?
- Cinco.
 - Cuatro.
 - Ocho.
 - Seis.
- 22.- ¿Quién era Cecilia Paim?
- La madre de Portuga
 - Su madre
 - Su profesora
 - Su vecina
- 23.- ¿De dónde sacaba Zezé las flores para llevarle a su maestra?
- De minguito
 - De su jardín
 - Del jardín de Portuga
 - Las robaba
- 24.- ¿A qué le llamaban “murciélago”?
- A cruzar la autopista muy rápido, como volando
 - A lustrar zapatos en día de fiesta
 - A no faltar a clases sin el consentimiento de un adulto
 - A subir a cualquier vehículo a escondidas para no pagar boleto
- 25.- ¿Quién era portuga?
- El actor, Tom Mix
 - Su amigo, Manuel Valadares
 - Su padre, Pablo Vasconcelos
 - Su planta de naranja-lima
- 26.- ¿Quién era Ariovaldo?
- El cantante
 - El cura de la iglesia
 - El dueño del “Hambre y miseria”
 - Su tío regalón

27.- ¿Cómo conoce al portugués?

- a. Cuando se entierra un vidrio en el pie
- b. Cuando va a comprar papel para su globo
- c. Haciendo un murciélago en su auto
- d. Lustrando zapatos cerca de su casa

28.- ¿Qué tipo de venganza planea contra el portugués?

- a. Fingir que lo atropella
- b. Matarlo en el futuro
- c. Pinchar los neumáticos de su auto
- d. A y B

29.- ¿Cómo se hiere el pie con un vidrio?

- a. Escapando de una zorra
- b. Escapando luego de asustar a la mujer embarazada
- c. Tratando de desenterrar un tesoro magnífico
- d. Tratando de robar guayabas

30.- ¿Cómo era el pelo de Zezé?

- a. Colorín, igual que el de su hermana Gloria
- b. Largo y rubio
- c. Negro como el de los indios pinagé
- d. Rubio con rizos

31.- ¿Quién acabó siendo la persona que más quiso en el mundo?

- a. Ariovaldo
- b. El portugués
- c. El Rey Luis
- d. Su padre

32.- ¿Cuáles fueron las dos peticiones que Zezé le hizo a Manuel?

- a. Llamarlo de tú y decirle portugués
- b. Que lo adopte o se lo robe
- c. Que le prometa regalarle su auto y le compre más bolitas
- d. Salir con él y su hermanito de paseo

33.- ¿Por qué decide cambiar las películas de cowboys por otras de amor?

- a. Porque imita a su hermano mayor
- b. Porque se hace mayor
- c. Porque se enamora de una mujer
- d. Porque si nadie lo quería al menos podría ver a otros quererse

34.- ¿Cómo pretende Zezé matar a su padre?

- a. Con un arma de fuego
- b. Dejando de quererlo, hasta que un día muera

- c. Matándose él mismo, hasta que muera de pena
- d. Pagándole a otro para que lo haga

35. ¿Por qué Zezé se despide del Portuga luego de las palizas que recibe?

- a. Porque piensa tirarse debajo de los rieles del Mangaratiba
- b. Porque no se siente digno de su amistad
- c. Porque presiente que viene una paliza que lo matará
- d. Porque sus padres lo amenazaron con matar a su amigo

36.- ¿Qué responde Portuga cuando Zezé le pide que lo pida regalado a su padre?

- a. Que iría pronto a hablar con ellos
- b. Que lo comprará mejor
- c. Que no podía pero a cambio lo querría como a un hijo de verdad
- d. Que se lo raptaría y se irían a vivir a otro país

37.- ¿Qué cosas le revela Totoca a cambio de que le preste dinero?

- a. Que el papá encontró trabajo y que cortarían a Minguito
- b. Que está enamorado de una niña y la quiere llevar al cine
- c. Que están dando Tarzán y él irá en su lugar
- d. Que la municipalidad hará cambios y tendrán que irse a vivir a otro lado

38. ¿Por qué Zezé enferma gravemente?

- a. Porque le dan una paliza al enterarse que quiere irse a vivir con Portuga
- b. Porque piensa que van a cortar a Minguito
- c. Porque se entera que el Mangaratiba arrolló a Portuga
- d. Porque tiene ganas de morir de inanición

39. Gravemente enfermo, a punto de morir, Zezé tiene el siguiente diálogo con Gloria:

- ¿Qué es eso, Zezé? Un cielo tan lindo, tan azul, que el Niño Dios hizo para ti... Él me lo dijo hoy. No entendía lo que el cielo significaba para mí.

¿Qué significaba el cielo para él?

- a. El lugar en el que estaba Portuga
- b. El lugar donde está Dios
- c. El lugar donde está su padrino
- d. El lugar donde quiere llegar pronto

40.- ¿Cuándo notan la mejoría del Zezé?

- a. Cuando comienza a tomar sopa

ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	LOGRADO (3 PUNTOS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (2 PUNTO)	NO LOGRADO (0 PUNTOO)
REDACCIÓN:	Existe coherencia en la síntesis del contenido, con claridad en las ideas desarrolladas, establece una introducción, desarrollo y conclusión.	Plantea algunas ideas con precisión y claridad dentro del espacio delimitado	No presenta ideas con claridad y precisión en el espacio delimitado
COMPRENSIÓN	Desarrolla la idea central del texto y las características principales del contenido con argumentos sustentables y lógicos.	Enuncia la idea central del texto y argumenta presentando algunas características del contenido	No desarrolla la idea central del texto
Ortografía	Aplica adecuadamente ortografía puntual, acentual y literal. (1 Falta ortografía)	Presenta algunos errores en la ortografía puntual, acentual y literal. (Hasta 3 errores)	No aplica adecuadamente reglas de ortografía. Más de tres faltas de ortografía .

CONTROL DE LECTURA “CHARLIE Y LA FÁBRICA DE CHOCOLATE”

Nombre: _____ Curso: 7 ° A - B

Fecha: _____ Pje. Ideal: 34 pts. Pje: _____ Nota

Instrucciones Generales:

- ✓ Lea en forma completa la prueba antes de responder.
- ✓ El ítem de alternativas debe ser respondido con lápiz pasta azul o negro.
- ✓ Siga una a una las instrucciones de los diferentes ítems de la prueba.
- ✓ Revise en forma completa sus respuestas antes de entregar su prueba.

Objetivo:

Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación.
Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora.

Habilidades:

Comprender, Identificar, Analizar,
Interpretar, Inferir localmente,
Inferir globalmente.

I-Marca la alternativa que consideres correcta a los siguientes enunciados (14 puntos):

1-El narrador del texto leído es: a) protagonista b) omnisciente c) testigo d) no se puede determinar	2-El texto leído es predominantemente: a) informativo b) narrativo c) lírico d) dramático
3-El texto comienza con: a) la descripción de la fábrica Wonka b) la descripción física de Charlie c) la presentación de la familia de Charlie d) la presentación del concurso	4-Lo que más le gustaba comer a Charlie era: a) chocolates b) chicle de forma de globo c) caramelos d) chicles que no perdían su sabor

5- ¿Cuál era el mayor sueño de Charlie? a) comer chocolates todos los días del año b) ir a otra escuela c) salir de vacaciones d) conocer la fábrica del señor Wonka	6- ¿Qué le pidió el Príncipe Pondicherry al Sr. Wonka? a) una casa con paredes de chocolate b) un palacio de chocolate c) el cierre de la fábrica de chocolate d) ninguna de las anteriores
7.-Sobre la familia de Charlie podemos afirmar: I- Era muy pobre II- Siempre comían chocolates III- Sus integrantes eran siete a) Sólo I b) Sólo II c) I y II d) I y III	8-Según los abuelos de Charlie, el Sr. Wonka era: I- Asombroso II- Fantástico III- Extraordinario a) I y II b) I y III c) II y III d) Todas
9-Según el texto, la vida de los abuelos adquiriría sentido cuando: a) Charlie los visitaba por las noches b) Salían de paseo c) Comían chocolates d) Todas las anteriores	10-Una característica del abuelo Joe es que: a) era el más anciano b) era el más enojón c) no le gustaba contar historias d) todas las anteriores
11-El niño que encontraba el billete dorado: I- Tendría una visita guiada a la fábrica de chocolate II- Conocería los secretos y la magia de la fábrica III- Recibiría golosinas para un año completo a) I y II b) I y III c) II y III d) I, II y III	12-Características de Augustus Gloop son: I- Gordo II- Ojos pequeños III- Delgado a) Sólo I b) Sólo II c) I y II d) I y III
13-El Sr. Willy Wonka era: a) el tío de Charlie b) el dueño de la fábrica de chocolate c) un creador de castillos d) el primo del Príncipe Pondicherry	

II-Contesta brevemente las siguientes preguntas (6 puntos):

¿Cómo consiguió Charlie la chocolatina premiada?

.....

.....

.....

.....

.....

¿Por qué razón el Sr. Wonka decide realizar el concurso de los billetes dorados?

.....

.....

.....

.....

.....

ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	LOGRADO (2 PUNTOS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1 PUNTO)	NO LOGRADO (0 PUNTOO)
REDACCIÓN:	Existe coherencia en la síntesis del contenido, con claridad en las ideas desarrolladas, establece una introducción, desarrollo y conclusión.	Plantea algunas ideas con precisión y claridad dentro del espacio delimitado	No presenta ideas con claridad y precisión en el espacio delimitado
COMPRENSIÓN	Desarrolla la idea central del texto y las características principales del contenido con argumentos sustentables y lógicos.	Enuncia la idea central del texto y argumenta presentando algunas características del contenido	No desarrolla la idea central del texto
Ortografía	Aplica adecuadamente ortografía puntual, acentual y literal. (1 Falta ortografía)	Presenta algunos errores en la ortografía puntual, acentual y literal. (Hasta 3 errores)	No aplica adecuadamente reglas de ortografía. Más de tres faltas de ortografía.

Tabla de especificaciones

Habilidad	Recuperar información explícita			Recuperar información implícita					Evaluar información explícita e implícita			
	Recordar	Reconocer	Describir	Interpretar	Aplicar	Comparar	Analizar	Inferir	Sintetizar	Organizar	Evaluar	TOTAL
Ítemes	3 4 5 6	1 2 13	10	7 8 9 11 12								13
Ítem												
Ítem II	1			2								2

CONTROL DE LECTURA

“CAMPOS DE FRESAS”

Nombre: _____ Curso: 8 ° A - B

Fecha: _____ Pje. Ideal: 34 pts. Pje: _____ Nota

Instrucciones Generales: ✓ Lea en forma completa la prueba antes de responder. ✓ El ítem de alternativas debe ser respondido con lápiz pasta azul o negro. ✓ Siga una a una las instrucciones de los diferentes ítems de la prueba. ✓ Revise en forma completa sus respuestas antes de entregar su prueba.	
Objetivo: Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación. Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora.	Habilidades: Comprender Identificar, Analizar, Interpretar, Inferir localmente, Inferir globalmente.

I.- Selección Múltiple. Marque la alternativa correcta frente a las preguntas que se presentan a continuación. (15 puntos)

1.- Con respecto a la figura de Luciana, podemos decir que:

- I.- Era campeona de ajedrez.
- II.- Era una adolescente sana y buena niña.
- III.- Sufrió los efectos y reacciones por el golpe de calor debido al eva.
- IV.- Era una joven luchadora y persistente; se aferra a la vida con gran ímpetu.

- a) I y II
- b) II y III
- c) I, II y III
- d) I, II, III y IV

2.- Cuando Luciana estaba “en coma” le temía a:

- a) La muerte
- b) La realidad
- c) La oscuridad
- d) La nebulosidad

3.- Con respecto a la figura de Mariano Zapata, ¿Cuál de las siguientes opciones es (son) verdadera (s)?

- I.- Recurre a diversos mecanismos para lograr sus objetivos.
- II.- El periodismo para él era un medio para crear conciencia, siempre lo afirmó.
- III.- Éticamente era un fiel representante del verdadero periodista.
- IV.- periodista de farándula y de mucho prestigio en la sociedad.
- V.- disfrutaba de su trabajo

- a) I, II y III

- b) I, II y IV
- c) I, III y IV
- d) I, II y IV

4.- Con respecto a la figura de Eloy. ¿Cuál de las siguientes proposiciones es falsa?

- a) Era un buen estudiante y asumía los exámenes con disciplina.
- b) Sus padres habían salido de la ciudad, visitaban a sus abuelos
- c) Recurre a diversos medios para salvar a Luciana.
- d) La familia Salas lo aceptaba con gran facilidad.

5.- En la novela le llamaban “camello” al personaje que:

- a) Compraba drogas.
- b) Consumía drogas.
- c) Vendía drogas.
- d) Cambia drogas.

6.- Según el contenido de la novela, podemos decir que:

- I.- Es una novela realista.
- II.- Es portadora de una realidad vigente y contingente.
- III.- Los jóvenes caen fácilmente en las garras de las modas.
- IV.- Muchas veces no se consideran los riesgos ni las consecuencias del uso y abuso de mecanismos de escapes.

- a) I y II
- b) I, II y III
- c) II, III y IV
- d) I, II, III y IV

7.- La noticia del caso de Luciana fue publicada con el titular de:

- a) Alerta roja
- b) El último viaje
- c) Campos de fresas
- d) Bailando con la muerte

8.- La enfermedad que padecía Loreto, la amiga de Luciana era:

- a) Bulimia
- b) Anorexia
- c) Depresión
- d) Obesidad mórbida

9.- Según el contenido del texto, podemos decir que:

- I.- La protagonista es una luchadora por naturaleza.
- II.- La Muerte es la gran antagonista, más aún, queda de manifiesto a través de la disputa que sostiene con la protagonista.
- III.- Los recursos narrativos presentados van configurando un espacio de angustia, desesperación y una posible esperanza.
- IV.- Los personajes, de alguna manera, son cautivos de sus propias debilidades.

- a) I, II y IV
- b) II, III y IV
- c) I, II, III y IV
- d) Sólo I y III

10.- ¿Quién es la protagonista de la novela?

- a) Luciana.
- b) Loreto.
- c) Cinta.
- d) Norma.

11.- Loreto tiene problemas de:

- a) De alimentación a causa de la anorexia.
- b) Con sus amigos, pues no puede dejar las drogas.
- c) Familiares, pues sus padres no le toman atención.
- d) De autoestima a causa de sus conflictos de alimentación.

12.- Mariano Zapata es:

- a) Un narcotraficante que le vende la droga a los jóvenes
- b) Un escritor que busca una noticia sobre la protagonista.
- c) Un policía que busca encontrar a los culpables de la venta de drogas.
- d) Un periodista que desea exponer la situación de la protagonista en los diarios

13.- La siguiente frase le pertenece al artista:

*«Nada es real,
no hay nada por lo que preocuparse.
Campos de fresas para siempre.»
Strawberry fields forever*

- a) Peter Rock.
- b) Los Beatles.
- c) John Lennon.
- d) The Pretender.

14.- El proveedor mayor de las drogas es:

- a) EL señor Poli García.
- b) EL señor Alejandro Castro.
- c) EL señor Vicente Espinós.
- d) El Señor Mariano Zapata.

15.- El seudónimo de Luciana es:

- a) Camella.
- b) Pandora's
- c) Especial K
- d) Poperrazo.

II.- Verdadero o Falso. Frente cada enunciado ante ponga una V si la afirmación es verdadera o una F si el enunciado es falso. (7 puntos)

1) _____ Loreto era una chica anoréxica.

2) _____ Cinta y Luciana se conocieron en el colegio.

3) _____ Poli fue quien les vendió las pastillas.

4) _____ En la jerga española la palabra "camello" significa para nosotros narcotraficante.

5) _____ Vicente Espinós intenta seguir la huella del fármaco, al igual que Eloy.

6) _____ Luciana era una hábil jugadora de damas.

7) _____ El primer paso para la cura de Loreto era la aceptación.

III.- Preguntas de desarrollo. Contesta las siguientes preguntas que se presentan a continuación, de la forma más completa posible y con letra legible. (12 puntos)

1.- **Interpretación:** ¿A qué se refiere el siguiente fragmento? ¿Cómo se relaciona con el libro? ¿En qué contexto se señala?

[illegible]

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the entire width of the page. There are no margins, text, or other markings present.

.....

.....

.....

.....

.....



ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	LOGRADO (2 PUNTOS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1 PUNTO)	NO LOGRADO (0 PUNTOO)
REDACCIÓN:	Existe coherencia en la síntesis del contenido, con claridad en las ideas desarrolladas, establece una introducción, desarrollo y conclusión002E	Plantea algunas ideas con precisión y claridad dentro del espacio delimitado	No presenta ideas con claridad y precisión en el espacio delimitado
COMPRENSIÓN	Desarrolla la idea central del texto y las características principales del contenido con argumentos sustentables y lógicos.	Enuncia la idea central del texto y argumenta presentando algunas características del contenido	No desarrolla la idea central del texto
Ortografía	Aplica adecuadamente ortografía puntual, acentual y literal. (1 Falta ortografía)	Presenta algunos errores en la ortografía puntual, acentual y literal. (Hasta 3 errores)	No aplica adecuadamente reglas de ortografía. Más de tres faltas de ortografía.



Tabla de especificaciones

Habilidad Ítemes	Recuperar información explícita			Recuperar información implícita					Evaluar información explícita e implícita			
	Recordar	Reconocer	Describir	Interpretar	Aplicar	Comparar	Analizar	Inferir	Sintetizar	Organizar	Evaluar	TOTAL
Ítem I	3 - 8 11 - 12	7 - 10 - 13 - 14		13			1 - 2	5 - 6 9 -				15
Ítem II	5 -6 -7	1 - 2 3 - 4										7
Ítem III				1							2	2

CONTROL DE LECTURA “CHICAS DE ALAMBRE”

Nombre: _____ Curso: 8 ° A - B

Fecha: _____ Pje. Ideal: 46 pts. Pje: _____ Nota

Instrucciones Generales: Lea en forma completa la prueba antes de responder. El ítem de alternativas debe ser respondido con lápiz pasta azul o negro. Siga una a una las instrucciones de los diferentes ítems de la prueba. Revise en forma completa sus respuestas antes de entregar su prueba.	
Objetivo: Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación. Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora.	Habilidades: Comprender, Identificar, Analizar, Interpretar, Inferir localmente, Inferir globalmente.

I.- Selección Múltiple. Marque la alternativa correcta frente a las preguntas que se presentan a continuación. (10 puntos)

1. ¿Qué idea se puede extraer del siguiente fragmento?

“Todos tenemos una imagen de nosotros mismos, pero nunca coincide con la que tienen los demás. Y debemos entender la de los demás, aunque sin dejar de ser nosotros mismos”.

- a) Que debemos basar nuestras acciones en la opinión de los demás.
- b) Que por más que nos esforcemos, nunca seremos capaces de exteriorizar nuestro verdadero yo, debido a lo compleja que está la sociedad actual.
- c) Que siempre debemos ser auténticos con nosotros mismos y con los demás, a pesar de existir diferencias.
- d) Que debemos parecernos a lo que los otros perciben de uno.

2. ¿Quiénes integraban el grupo de las wire-girls?

- a) Cyrille y Jess.
- b) Jess, Sofía y Cyrille.
- c) Cyrille, Jess, Vania y Bárbara.
- d) Vania, Jess y Cyrille.

3. *“Con su largo cabello negro, sus ojos grises, profundos, dulcemente tristes siempre, la nariz recta y afilada, el mentón redondo, los labios carnosos, su imagen de perenne inocencia juvenil”.*

¿A cuál de las wire-girls corresponde la anterior descripción?

- a) Jess
 - b) Vania
 - c) Sofía
 - d) Cyrille
4. ¿Cuáles eran los países de procedencia de Cyrille, Jess y Vania, respectivamente?
- a) Somalía, Estados Unidos y México.
 - b) Surinam, Estados Unidos y España.
 - c) Egipto, Canadá y España.
 - d) Egipto, Estados Unidos y España.
5. ¿Cuál era el nombre del joven periodista de Z.I.?
- a) John Boix
 - b) Johnny Box
 - c) Jon Boxi
 - d) Jon Boix
6. *“¿Ves la Schiffer? No es guapa ¡Dios no lo es! pero sabe posar, y brillar como una diosa. Pero es incluso fea, ¿de verdad?”.*
- ¿Cuál de las siguientes alternativas refleja el sentido de las palabras del fotógrafo?
- a) La actitud que llevemos frente a la vida nos hace brillar más que el aspecto físico.
 - b) Al fotógrafo no le gustaba trabajar con Schiffer.
 - c) El maquillaje oculta todas las imperfecciones físicas de las modelos.
 - d) Sólo pocas modelos poseen un ángel que las hace brillar y cautivar al mundo entero.
7. ¿Qué significaban las siglas Z.I.?
- a) Zonas Invisibles
 - b) Zonas Interiores
 - c) Zonas Internas
 - d) Zonas Íntegras

8. ¿Quién asesinó al dueño de la agencia donde trabajaban las *wire-girls*, Jean Claude Pleyel?
 - a) Vania, amiga de Jess
 - b) Nicky Harvey, novio de Jess
 - c) Palmer Hunt, padre de Jess
 - d) Palmer Hunter, novio de Jess

9. ¿Cuáles fueron los detalles que observó Jon y que le indicaron que Vania estaba viva?
 - a) Las manos limpias de pintura de Noraima.
 - b) Las flores debajo del nicho de Vania.
 - c) Los movimientos de su cara.
 - d) Los colores en sus manos.

10. La relación que unía a las *Wire-girls* se daba porque:
 - a) Eran modelos de *elite* que necesitaban de otras modelos de *elite* para triunfar.
 - b) Compartían un mismo contrato de exclusividad que las unía en todos los aspectos.
 - c) Al ser top models no podían relacionarte con otras modelos que no lo fueran.
 - d) Estaban unidas por sus triunfos, alegrías y penas, eran casi una persona, tres amigas de verdad.

II.- Preguntas de Desarrollo. Contesta las siguientes preguntas que se presentan a continuación, de la forma más completa posible y con letra legible, en el espacio asignado. Cada pregunta será evaluada con la rúbrica que se adjunta al final. (30 puntos)

1. ¿Qué opinas del trabajo infantil? Fundamenta tu respuesta

Lee con atención los derechos de los niños y responde:



2. ¿Crees que ser modelo a los 14 años es vulnerar estos derechos o es justificable su elección? Explica las razones.

3. Señala las características físicas y psicológicas de Noraima y destaca su importancia para Vania.

4. ¿Cuáles fueron las pistas que llevaron a Jon a la verdad sobre Vania?

5. Jon Boix no se considera un papparazzi, sino un periodista. ¿Qué diferencias aprecias, desde un punto de vista valórico y moral, entre estas dos profesiones?

6. Cyrille se suicida al saber que tiene sida, ¿Cuál crees que fue la verdadera razón que llevó a la *top model* a tomar esta decisión?

ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	LOGRADO (2 PUNTOS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1 PUNTO)	NO LOGRADO (0 PUNTOO)
REDACCIÓN:	Existe coherencia en la síntesis del contenido, con claridad en las ideas desarrolladas, establece una introducción, desarrollo y conclusión.	Plantea algunas ideas con precisión y claridad dentro del espacio delimitado	No presenta ideas con claridad y precisión en el espacio delimitado
COMPRENSIÓN	Desarrolla la idea central del texto y las características principales del contenido con argumentos sustentables y lógicos.	Enuncia la idea central del texto y argumenta presentando algunas características del contenido	No desarrolla la idea central del texto
Ortografía	Aplica adecuadamente ortografía puntual, acentual y literal. (1 Falta ortografía)	Presenta algunos errores en la ortografía puntual, acentual y literal. (Hasta 3 errores)	No aplica adecuadamente reglas de ortografía. Más de tres faltas de ortografía.

Tabla de especificaciones

Habilidad Ítemes	Recuperar información explícita			Recuperar información implícita					Evaluar información explícita e implícita			
	Recordar	Reconocer	Describir	Interpretar	Aplicar	Comparar	Analizar	Inferir	Sintetizar	Organizar	Evaluar	TOTAL
Ítem I	2 4 7	3 5 8 9		1 6 10								10
Ítem II							1 4	3 5		2		5

CONTROL DE LECTURA

“MALA ONDA”

Nombre: _____ Curso: 8 ° A - B

Fecha: _____ Pje. Ideal: 20 pts. Pje: _____ Nota

Instrucciones Generales:

- ✓ Lea en forma completa la prueba antes de responder.
- ✓ El ítem de alternativas debe ser respondido con lápiz pasta azul o negro.
- ✓ Siga una a una las instrucciones de los diferentes ítems de la prueba.
- ✓ Revise en forma completa sus respuestas antes de entregar su prueba.

Objetivo:

Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación.

Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora.

Habilidades:

Comprender, Identificar, Analizar, Interpretar, Inferir localmente, Inferir globalmente.

I-Marca la alternativa que consideres correcta a los siguientes enunciados (14 puntos):

1-El narrador que predomina en el texto leído es: a) Protagonista b) Omnisciente c) Testigo d) No se puede determinar	2- Matías Vicuña era: a) Un joven que está aburrido del entorno que le rodea y aborrece a su familia b) Un adolescente optimista de su futuro que busca su identidad c) Un joven rebelde que aborrece a su familia por ser pinochetistas d) Un joven estudiante que disfruta de su vida junto a sus amigos
3-El mundo descrito en la obra representa a: a) Los adolescentes de la clase baja chilena de los 60 b) Los adolescentes chilenos que no tenían interés en política de los 60 c) Los adolescentes de clase baja chilena de los 80 d) Los adolescentes de la clase alta chilena de los 80	4- La familia de Matías es: a) Un núcleo que le brinda contención a sus hijos b) Un núcleo que sustenta solo materialmente a sus hijos c) Un núcleo que apoya académicamente a sus hijos d) Un núcleo que apoya espiritualmente a sus hijos
5- Matías vuelve de Brasil: a) Deprimido, no quiere volver b) Contento, pues le gusta Chile c) Ansioso de regresar a Chile d) Feliz de ver otra vez a su familia.	6- En Brasil, Matías conoció a: a) Antonia b) Flora c) <u>Cassia</u> d) Luisa

7- Flora Montenegro era: I. Profesora de lenguaje del protagonista II. Una mujer que apoyaba a Pinochet III. Mujer con quien Matías se reúne a hablar de diversos temas fuera del colegio a) Solo I y III b) I y II c) II y III d) III	8- Matías se va de su casa, después de: a) Pelear con sus amigos b) Abandonar el colegio c) Hablar con Alejandro Paz d) Pelear con sus padres
9- La ex polola de Matías se llamaba: a) Flavia b) Bea c) Antonia d) Maite	10- Matías, cuando escapa de la fiesta familiar, se lleva: I Gramos de cocaína II Un cheque en blanco III El libro de Salinger a) Solo I b) Solo II c) Solo I y II d) I, II y III

11- El suceso histórico que se va a votar, mientras se relata la historia, corresponde: a) Al Plebiscito de 1980 b) La elección de Patricio Aylwin c) Al Toque de queda d) Cambio en la Constitución chilena.	12- El Padre de Matías era: a) Severo, dulce, individualista, adinerado y de ideas conservadoras b) Inmaduro, adinerado, superficial, vividor y carente de autoanálisis c) Optimista, libre, autoexigente, adinerado y de ideas liberales d) Comprensivo, de ideas liberales y adinerado
13- Se concluye de la obra (<i>Mala Onda</i>), que Matías: a) Odia su vida, por eso se quiere suicidar. b) Necesitaba experimentar la vida como un abismo, pues experimenta una sensibilidad extrema. c) Vive la vida entre el alcohol, la droga y el dinero, con absoluta naturalidad, a pesar de su insatisfacción interna y con los demás. d) Era un adicto que cuestionaba su actuar, solo cuando reflexionaba sobre las injusticias sociales.	14- La amistad y el amor para el protagonista eran: a) Ejes esenciales en su adaptación al medio que lo rodea b) Factores imprescindibles para su sano desarrollo psicológico c) Conceptos relativos, adaptables a su estado de ánimo d) Valores absolutos que todo ser humano debía cultivar

II-Contesta brevemente las siguientes preguntas; argumentando cada una de tus respuestas. (6 puntos):

1.- ¿Cómo se sentía Matías con su vida en Chile? Justifica tu respuesta y Ejemplifica con **un** episodio del libro su respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.- ¿Por qué el libro se llama “Mala Onda”? Fundamente su respuesta con al menos **dos** ejemplos del libro.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ASPECTOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	LOGRADO (2 PUNTOS)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1 PUNTO)	NO LOGRADO (0 PUNTO)
REDACCIÓN:	Existe coherencia en la síntesis del contenido, con claridad en las ideas desarrolladas, establece una introducción, desarrollo y conclusión.	Plantea algunas ideas con precisión y claridad dentro del espacio delimitado	No presenta ideas con claridad y precisión en el espacio delimitado
COMPRENSIÓN	Desarrolla la idea central del texto y las características principales del contenido con argumentos basados en pasajes de la lectura complementaria.	Enuncia la idea central del texto; argumentando con <u>con</u> ejemplos medianamente pertinentes.	No desarrolla la idea central del texto, ni utiliza ejemplos adecuados para argumentar su respuesta.
Ortografía	Aplica adecuadamente ortografía puntual, acentual y literal. (1 Falta ortografía)	Presenta algunos errores en la ortografía puntual, acentual y literal. (Hasta 3 errores)	No aplica adecuadamente reglas de ortografía. (Más de tres faltas de ortografía).

Tabla de especificaciones

Habilidad	Recuperar información explícita			Recuperar información implícita					Evaluar información explícita e implícita			
	Recordar	Reconocer	Describir	Interpretar	Aplicar	Comparar	Analizar	Inferir	Sintetizar	Organizar	Evaluar	TOTAL
<u>Ítemes</u>	6 7 8		12	2 3 4	1			3 12	13			14
Ítem	9 10			5 11 13 14								
Ítem II				1 2								2

EVALUACIÓN DE LA LECTURA COMPLEMENTARIA: “ D E M I A N ” (H. HESSE)
LENGUA Y LITERATURA

PRIMER AÑO MEDIO

Nombre:			NOTA:
Curso:	Fecha:	Pts. obtenidos: / 34	

Objetivo: -Analizar e interpretar una novela.

Instrucciones: Lee atentamente la prueba. Marca con lápiz pasta sólo cuando estés seguro de tu respuesta definitiva. Puedes escribir el desarrollo en lápiz mina, con letra clara. No se acepta uso de corrector.

- I. **ALTERNATIVAS: COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LA OBRA.** Lee atentamente la pregunta y marca con un círculo la alternativa que consideres correcta. Utiliza lápiz pasta negro o azul.

1. ¿A quién se refiere la siguiente descripción?

“... Era ella, la arrogante figura de mujer casi masculina (...) con rasgos maternos, rasgos de severidad, rasgos de honda pasión, bella y atractiva, bella e inasequible, demonio y madre, destino y amante.”

- a) Beatrice
- b) Frau Eva
- c) Abraxas
- d) Ninguna de las anteriores

2. ¿Por qué Emil Sinclair cree que su vida ha sido destruida tras el episodio de las manzanas robadas?

- a) Debido a las amenazas de Franz Kromer, quien le pide que robe manzanas para él.
- b) Porque Franz le cuenta a su familia que ambos han robado las manzanas de la huerta.
- c) Porque ha mentido diciendo que ha robado, pero su mentira le juega en contra.
- d) Ya que miente diciendo que ha robado las manzanas de Kromer, y este lo descubre y lo chantajea.

3. ¿Cuál considera Sinclair que es el primer acto que realmente lo lleva al mundo de la oscuridad?

- a) Golpear a su hermana
- b) Los juegos que jugaba en su barrio
- c) Presumir falsamente de sus fechorías
- d) Robar dinero de su hucha (chanchito alcancía)

4. ¿En qué actividad ilícita Sinclair se involucra en el internado?

- a) Secuestro
- b) Beber alcohol siendo menor de edad
- c) Robo
- d) Asesinato

5. ¿Quién es Beatrice?

- a) Alguien que molestaba a Sinclair en su infancia
- b) La mujer que enfrenta a quien lo molestaba en su infancia.
- c) Un objeto de inspiración para Sinclair
- d) Una buen amiga de Sinclair

6. ¿Qué elemento de la casa de Emil llama la atención de Max Demian el primer día que este lo acompaña al salir de la escuela?

- a) Un cuadro que pertenecía a la familia por muchas generaciones.
- b) Una estructura de hierro forjado que perteneció a un convento.
- c) Un escudo con la figura de un gavilán, ubicado sobre la puerta de entrada.
- d) Un arco, que simboliza algo que solo Max Demian puede entender.

1

7. Demian señala que Sinclair es asustadizo ¿Cómo llega a esa conclusión?

- a) Porque el mismo Sinclair le dice
- b) Porque lee su diario de vida
- c) Porque al hablarle, Sinclair huye
- d) Porque lo vio conversando con Kromer

8. ¿Por qué Sinclair se alejó de Demian en la infancia?

- I. Lo encontraba rodeado de misterio
 - II. Sentía un compromiso con él
 - III. Porque sus padres se lo pidieron
- a) II y III
 - b) I y II
 - c) I y III
 - d) I, II y III

9. Lee el siguiente extracto del libro:

«El pájaro rompe el cascarón. El cascarón es el mundo. Quien quiera nacer, tiene que destruir un mundo. El pájaro vuela hacia Dios. El dios se llama Abraxas.»

¿Por qué esa frase llega a manos de Sinclair?

- a) Porque la saca de un libro
- b) Porque el profesor de filosofía la menciona
- c) Porque se la manda Frau Eva
- d) Porque se la manda Demian

10. ¿Qué acontecimiento NO sucede en la vida de Sinclair luego de conocer esa frase?

- a) Salva de la muerte a Knauer
- b) Vuelve a ver a Demian
- c) Conoce a la madre de Demian
- d) Abandona la universidad

11. ¿A qué personaje se refiere la siguiente cita?

“Era [...], el mayor del internado. A mí me resultaba simpático y no tenía nada contra él, excepto que siempre me trataba, como a todos los más pequeños, de una manera irónica y paternal. Todos le considerábamos el más fuerte; decían que tenía dominado al director del internado, y era el héroe de muchas leyendas escolares.”

- a) Alfons Beck
- b) Max Demian
- c) Franz Kromer
- d) Knauer

12. En la primera etapa de la vida de Sinclair (10 años), ¿qué relación tenía con el mundo de la oscuridad?

- a) Ni siquiera lo conocía, por lo tanto, lo ignoraba por completo
- b) Le causaba curiosidad y se sentía atraído por él.
- c) Lo conocía pero lo rechazaba constantemente.
- d) En ese momento no se daba cuenta que vivía en ese mundo.

13. Según la interpretación de Demian, ¿qué significaba realmente la marca de Cain?

- a) Que era una distinción para indicar que era superior, fuerte.
- b) Que marcaba que era una persona débil, que se deja llevar por sus impulsos
- c) Que Dios lo había marcado al ser una persona que había pecado
- d) Una señal que marca la locura de Cain, que se cree superior al resto

14. ¿Quién influye directamente sobre Sinclair para que ingrese al “mundo de la oscuridad” estando en el internado?

- a) Knauer
- b) Demian
- c) A. Beck
- d) Kromer

15. ¿Cuál NO ES una consecuencia de que Sinclair conociera a Beatrice?

- a) Empieza a pintar
- b) Pierde interés en los estudios
- c) Deja de ir a bares
- d) Ordena su conducta

2

16. ¿Qué importancia tiene una pequeña iglesia y la música de un órgano en la historia?

- a) Representa un símbolo para Sinclair
- b) Se relaciona con cómo conoce a Pistorius
- c) Sinclair toma esto como una señal en su vida
- d) Está asociada a la situación en que reencuentra a Demian

17. ¿Cuál de las siguientes alternativas es la mejor descripción de la novela *Demian* en su conjunto?

- a) Diario de vida de un adolescente.
- b) Las aventuras de un muchacho travieso
- c) Reflexiones de un viejo respecto a su infancia.
- d) Novela sobre el desarrollo mental del protagonista, en retrospectiva.

III. PREGUNTAS DE DESARROLLO: Interpretación de la obra. Lee atentamente cada pregunta y responde en el espacio dado. Escribe con letra clara. (5 puntos)

1. ¿Cuál es el rol que juega la religión en el desarrollo de Sinclair? Fundamenta refiriendo dos hechos de la vida de Sinclair.

Indicador	Pts obtenidos	Ptje ideal
Indica la presencia de la religión en al menos dos etapas del crecimiento de Sinclair		2
Señala la influencia de la religión en las ideas y puntos de vista sobre la vida que tenía Sinclair		1
La respuesta es coherente : se observa una redacción adecuada.		1
No hay faltas ortográficas (cada 3 se descontará en este indicador)		1
TOTAL		5 pts

.....

.....

.....

.....

IV. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA NOVELA. A continuación, se presentan distintos temas sobre la obra. Selecciona uno de ellos y desarróllalo en un texto breve. (12 puntos)

- a) Semejanzas y diferencias en la relación que tiene Sinclair con Demian y con Pistorius.
- b) Diferencias entre Demian y Frau Eva y forma en que estos personajes influyen en el desarrollo de Sinclair.
- c) Desarrollo y evolución de Sinclair como persona a lo largo de la obra.
- d) Significado de las pinturas de Sinclair.

(Encierra en un círculo el tema seleccionado)

3

Formula un título original para tu texto, acorde al tema elegido.

(Por ejemplo: *Frau Eva y Demian: personalidades distintas*)

Título:.....

Párrafo introductorio: Para comenzar, presenta el propósito de tu texto y el tema que desarrollarás en detalle en los párrafos siguientes.

.....

.....

.....

Desarrollo: Habiendo planteado el tema en el párrafo introductorio, desarróllalo con claridad, aludiendo a al menos dos hechos de la novela y explicando su importancia.

.....

.....

.....

.....

.....

Conclusión: Para cerrar el texto, haz una síntesis de lo expuesto en el desarrollo y concluye con una reflexión en torno al tema elegido (su importancia en la obra, tu visión respecto al tema, o tu valoración del tema elegido)

.....

.....

.....

.....

Indicadores de evaluación	Ptje obtenido	Ptje ideal
El texto tiene un título original , acorde al tema elegido.		1 pto
La introducción presenta el tema y la idea principal del texto		1 pto
El desarrollo aborda coherentemente el tema elegido.		1 pto
El desarrollo refiere a al menos dos episodios de la obra, los cuales son apropiados al tema seleccionado		2 pts
El desarrollo evidencia una interpretación de lo leído, dándole significado a elementos presentes en la obra.		2 pts
La conclusión sintetiza el texto, y finaliza con una reflexión en torno al tema elegido.		1 pts
El texto es coherente y claro en su redacción,		2 pto
El texto no tiene faltas ortográficas (cada 3 se descontará en el indicador)		2 pts
TOTAL		12 pts

TABLA DE ESPECIFICACIONES

	Recuperar info. explícita			Recuperar información implícita					Evaluar		
Ítem	Recordar	Reconocer	Describir	Interpretar	Aplicar	Comparar	Analizar	Inferir	Sintetizar	Organizar	Evaluar
I	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15	9, 11		2, 16, 17							
II				1							
III				1							

Lectura Domiciliaria "Demian"

Nombre: _____

Puntaje total: 36 PTS

Puntaje obtenido: _____

Fecha: ____/____/____ Curso: _____

Calificación: _____

Objetivo: Evaluar la lectura domiciliaria de Demian de Hermann Hesse.

Actividad

A continuación, encontrarás 17 preguntas de selección única en las que deberás determinar la única opción que consideres correcta para cada caso. Recuerda traspasar tus respuestas a la tabla que aparece al final de la evaluación.

¡Éxito!

I. ALTERNATIVAS: COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DE LA OBRA. Lee atentamente la pregunta y marca con un círculo la alternativa que consideres correcta. Utiliza lápiz pasta negro o azul.

1. ¿A quién se refiere la siguiente descripción?

"... Era ella, la arrogante figura de mujer casi masculina (...) con rasgos maternos, rasgos de severidad, rasgos de honda pasión, bella y atractiva, bella e inasequible, demonio y madre, destino y amante."

- a) Beatrice
- b) Frau Eva
- c) Abraxas
- d) Ninguna de las anteriores

2. ¿Por qué Emil Sinclair cree que su vida ha sido destruida tras el episodio de las manzanas robadas?

- a) Debido a las amenazas de Franz Kromer, quien le pide que robe manzanas para él.
- b) Porque Franz le cuenta a su familia que ambos han robado las manzanas de la huerta.
- c) Porque ha mentido diciendo que ha robado, pero su mentira le juega en contra.
- d) Ya que miente diciendo que ha robado las manzanas de Kromer, y este lo descubre y lo chantajea.

3. ¿Cuál considera Sinclair que es el primer acto que realmente lo lleva al mundo de la oscuridad?

- a) Golpear a su hermana
- b) Los juegos que jugaba en su barrio
- c) Presumir falsamente de sus fechorías
- d) Robar dinero de su hucha (chanchito alcancía)

4. ¿En qué actividad ilícita Sinclair se involucra en el internado?

- a) Secuestro
- b) Beber alcohol siendo menor de edad
- c) Robo
- d) Asesinato

5. ¿Quién es Beatrice?

- a) Alguien que molestaba a Sinclair en su infancia
- b) La mujer que enfrenta a quien lo molestaba en su infancia.
- c) Un objeto de inspiración para Sinclair
- d) Una buena amiga de Sinclair

6. ¿Qué elemento de la casa de Emil llama la atención de Max Demian el primer día que este lo acompaña al salir de la escuela?

- a) Un cuadro que pertenecía a la familia por muchas generaciones.
- b) Una estructura de hierro forjado que perteneció a un convento.
- c) Un escudo con la figura de un gavián, ubicado sobre la puerta de entrada.
- d) Un arco, que simboliza algo que solo Max Demian puede entender.

7. Demian señala que Sinclair es asustadizo ¿Cómo llega a esa conclusión?

- a) Porque el mismo Sinclair le dice
- b) Porque lee su diario de vida
- c) Porque al hablarle, Sinclair huye
- d) Porque lo vio conversando con Kromer

8. ¿Por qué Sinclair se alejó de Demian en la infancia?

- I. Lo encontraba rodeado de misterio
- II. Sentía un compromiso con él
- III. Porque sus padres se lo pidieron

- a) II y III
- b) I y II
- c) I y III
- d) I, II y III

9. Lee el siguiente extracto del libro:

«El pájaro rompe el cascarón. El cascarón es el mundo. Quien quiera nacer, tiene que destruir un mundo. El pájaro vuela hacia Dios. El dios se llama Abraxas.»

¿Por qué esa frase llega a manos de Sinclair?

- a) Porque la saca de un libro
- b) Porque el profesor de filosofía la menciona
- c) Porque se la manda Frau Eva
- d) Porque se la manda Demian

10. ¿Qué acontecimiento NO sucede en la vida de Sinclair luego de conocer esa frase?

- a) Salva de la muerte a Knauer
- b) Vuelve a ver a Demian
- c) Conoce a la madre de Demian
- d) Abandona la universidad

11. ¿A qué personaje se refiere la siguiente cita?

“Era [...], el mayor del internado. A mí me resultaba simpático y no tenía nada contra él, excepto que siempre me trataba, como a todos los más pequeños, de una manera irónica y paternal. Todos le considerábamos el más fuerte; decían que tenía dominado al director del internado, y era el héroe de muchas leyendas escolares.”

- a) Alfons Beck
- b) Max Demian
- c) Franz Kromer
- d) Knauer

12. En la primera etapa de la vida de Sinclair (10 años), ¿qué relación tenía con el mundo de la oscuridad?

- a) Ni siquiera lo conocía, por lo tanto, lo ignoraba por completo
- b) Le causaba curiosidad y se sentía atraído por él.
- c) Lo conocía pero lo rechazaba constantemente.
- d) En ese momento no se daba cuenta que vivía en ese mundo.

13. Según la interpretación de Demian, ¿qué significaba realmente la marca de Caín?

- a) Que era una distinción para indicar que era superior, fuerte.
- b) Que marcaba que era una persona débil, que se deja llevar por sus impulsos
- c) Que Dios lo había marcado al ser una persona que había pecado
- d) Una señal que marca la locura de Caín, que se cree superior al resto

14. ¿Quién influye directamente sobre Sinclair para que ingrese al “mundo de la oscuridad” estando en el internado?

- a) Knauer
- b) Demian
- c) A. Beck
- d) Kromer

15. ¿Cuál NO ES una consecuencia de que Sinclair conociera a Beatrice?

- a) Empieza a pintar
- b) Pierde interés en los estudios
- c) Deja de ir a bares
- d) Ordena su conducta

16. ¿Qué importancia tiene una pequeña iglesia y la música de un órgano en la historia?

- a) Representa un símbolo para Sinclair
- b) Se relaciona con cómo conoce a Pistorius
- c) Sinclair toma esto como una señal en su vida
- d) Está asociada a la situación en que reencuentra a Demian

17. ¿Cuál de las siguientes alternativas es la mejor descripción de la novela *Demian* en su conjunto?

- a) Diario de vida de un adolescente.
- b) Las aventuras de un muchacho travieso
- c) Reflexiones de un viejo respecto a su infancia.
- d) Novela sobre el desarrollo mental del protagonista, en retrospectiva.

<u>Preg.</u>	<u>Resp.</u>
1	
2	
3	
4	
5	
6	

<u>Preg.</u>	<u>Resp.</u>
7	
8	
9	
10	
11	
12	
<u>Ptje.</u> Total: 17	

<u>Preg.</u>	<u>Resp.</u>
13	
14	
15	
16	
17	
<u>Ptje.</u> <u>Obt.</u>	

A continuación, te presentamos distintas preguntas de las que debes elegir una sola opción para desarrollar una interpretación personal sobre un aspecto del libro. Para responder esta pregunta debes prestar atención a la tabla de respuesta. En cada caso deberás dar una interpretación a partir de la lectura del libro que deberás argumentar y respaldar con antecedentes del libro. Para dejar todo claro, a continuación, debes marcar la opción de pregunta que responderás.

- | Descriptor | Ptje.
Ideal | Ptje.
Obt. |
|--|----------------|---------------|
| ¿Cuál es tu interpretación?: Propone claramente una decisión determinante (1 pto.) a partir de lo propuesto en la obra y da características (al menos [lugar, espacio, situación] 1 pto.). Tu propuesta debe ir subrayada para evitar ambigüedades. | 2 | |
| ¿Por qué crees eso?: Apoya su respuesta con dos argumentos claramente delimitados que expliquen tu propuesta inicial. Cada argumento debe ir numerado para evitar ambigüedades (2 c/u). | 4 | |
| ¿De dónde salió eso?: Como respaldo, presenta, al menos, <u>un total de dos referencias</u> DETALLADAS del libro (una para cada base) que sirvan como ejemplo para sus argumentos y respalden la propuesta inicial. Si las referencias no tienen relación directa y explícita con la respuesta no se considerará puntaje (2 c/u). | 4 | |
| Estructura: el texto redactado cuenta con la estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión. No se aceptarán listados de conceptos o sucesos, debes desarrollar las ideas. | 1 | |
| Ortografía. En la respuesta se aceptará un máximo de 5 errores acentuales o literales, luego de eso se descontarán 0.2 por cada error. | 1 | |
| TOTAL | 12 | |

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

[illegible]

TABLA DE ESPECIFICACIONES

	Recuperar info. explícita			Recuperar información implícita					Evaluar		
Ítem	Recordar	Reconocer	Describir	Interpretar	Aplicar	Comparar	Analizar	Inferir	Sintetizar	Organizar	Evaluar
I	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15	9, 11		2, 16, 17							

**PAUTA DE EVALUACIÓN: CONFECCIÓN DE UN PERIÓDICO SOBRE *MOMO*
LENGUA Y LITERATURA**

PRIMER AÑO MEDIO

Nombres:			NOTA:
Curso:	Fecha:	Pts. obtenidos: /	

Objetivo:

- Analizar e Interpretar la lectura complementaria leída (*Momo*, de Michael Ende)
- Crear textos periodísticos y de opinión a partir de la obra leída.

Instrucciones:

- **Formar grupos de 3 – 4 personas.**
- **Cada grupo de trabajo deberá crear un diario (ficticio) de la ciudad en la que ocurre la historia en *Momo*.**
- **Este diario debe contener:**
 - o Un nombre original (el nombre debe tener alguna relación con la obra).
 - o Una noticia principal, la cual debe ser sobre algún hecho importante del **desenlace** de la historia.
 - o Una imagen que acompañe a la noticia principal.
 - o 4 titulares sobre otros hechos importantes en la obra.
 - o 2 avisos publicitarios relacionados con la historia.
 - o 3 citas del libro (las citas deben ser sobre alguno de los siguientes temas: el **tiempo**, el **trabajo** o **la infancia**, y **deben ir con número de página**).
 - o 1 meme alusivo a la obra.
 - o 2 cartas al director (las cartas deben ser sobre un tema controvertido presente en la obra, y deben mostrar opiniones opuestas sobre ese tema).
- **Se dedicarán dos clases a la confección del diario.**
- **El diario terminado debe entregarse el día _____ de agosto al comienzo de la clase. El grupo que no cumpla con esta exigencia tendrá un descuento en la nota final.**
- **El trabajo debe venir acompañado de esta hoja; en caso contrario habrá un descuento en la nota final.**
- **Materiales sugeridos para elaborar el diario:**
 - o Papel Kraft (para la portada y las hojas del diario)
 - o Imágenes
 - o Plumones de colores (para marcar el nombre del diario y los titulares de la portada)
 - o Imágenes (pueden ser recortes, imágenes impresas o dibujos): estas se utilizarán para la noticia principal, el meme y la publicidad en el diario.
 - o Textos (pueden ser impresos, o escritos a mano, con letra clara).

Los textos del diario (excepto las citas) deben ser originales. El uso de textos copiados, o la copia de fragmentos de texto será considerada copia, y se procederá acorde al Reglamento de Evaluación en estos casos.

Lista de tareas para la confección del diario:

- Formular un nombre original para el diario.
- Redactar el titular de la noticia principal (debe tener epígrafe, título y bajada)
- Incluir al menos una imagen que complemente la noticia principal
- Redactar otros 4 titulares para la portada (Ejemplos: "*Nuevos depósitos de niños solucionan problema de pérdida de tiempo en la infancia*", "*Increíble tortuga es capaz de ver el futuro*").
- Diseñar dos avisos publicitarios para el diario (deben consistir en texto e imagen)
- Redactar la noticia central del diario (recuerda: debe informar sobre un hecho importante del **desenlace** de la obra. La noticia debe informar las preguntas básicas: *qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué*. Debes utilizar un estilo periodístico, es decir, ser **claro, preciso, objetivo**).

- Buscar citas del libro para incluir en el diario.
- Redactar cartas al director (cada carta al director debe contener una opinión y un argumento, al menos).
- Diseñar el *meme* alusivo a la obra (puede ser impreso o dibujado).

Ejemplo de noticia:

Hallazgo histórico:

Descubren ciudad más antigua de Europa

Los restos tendrían 2 mil años más que las pirámides de Egipto.

Un grupo de arqueólogos halló los restos de la que consideran la ciudad más antigua de Europa, de unos 7 mil años de antigüedad, y a los que creen son los vestigios de "los primeros mini-Estados" de ese continente.

Luego de más de tres años de investigaciones, expertos alemanes desenterraron partes de más de 150 templos construidos con tierra y madera, cuya fecha data entre los años 4800 y 4600 AC, los que están esparcidos en una zona que se expande entre Alemania, Austria y Eslovaquia.

Los edificios habrían sido construidos unos 2 mil años antes de las Pirámides de Egipto y del monumento de Stonehenge en Gran Bretaña, según dijo el diario inglés "The Independent".

• Epígrafe o antetítulo

• Titular

• Bajada o subtítulo

• Lead o Entradilla

• Cuerpo de la noticia

Ejemplo de carta al director:

Vitacura

Señor Director:

Ayer se logró la detención de al menos seis delincuentes en Vitacura. Unos en el sector de Escrivía de Balaguer y otros frente a El Mercurio. Esto fue posible gracias a la coordinación de vecinos, Seguridad Vitacura y la 37a Comisaría de Carabineros. Esperamos que el esfuerzo y los riesgos asumidos por todos los que participaron de estas detenciones tengan sentido y que el trabajo de fiscales y jueces esté a la altura. Necesitamos que los delincuentes —y no los vecinos— estén tras las rejas.

Cristián Araya
Coordinador Denuncia Vitacura

Utilicen la siguiente pauta de evaluación para tener claridad sobre qué debe contener el trabajo terminado.

Indicador de evaluación	Ptje obtenido	Ptje ideal
Sobre la portada: El diario tiene un nombre original y relacionado con la obra.		2
La portada muestra claramente un titular principal, el cual tiene que ver con el desenlace de la obra.		4
Se incluyen otros cuatro titulares, los cuales informan de hechos de la historia.		4
Se incluye al menos una imagen que complementa el titular principal.		2
Sobre el interior del diario: La noticia principal contiene información sobre las seis preguntas básicas (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué)		4
La información contenida en la noticia principal es acorde a los sucesos del libro.		3
Los avisos publicitarios incluidos tienen relación con la obra.		4
Los avisos publicitarios incluidos buscan persuadir a través del uso de la imagen y el texto.		2
Las citas del libro que se incluye en el diario están entre comillas, y tienen que ver con los temas del tiempo, la infancia o el trabajo .		6
Las cartas al director expresan un punto de vista respecto al mundo que presenta la obra.		4
Las cartas al director muestran perspectivas opuestas sobre un mismo hecho, y cada una se apoya en al menos un argumento.		2
El <i>meme</i> incluido tiene relación con la obra		4
Sobre el diario en general El trabajo en su conjunto está hecho con limpieza y orden.		6
Se evidencia creatividad y originalidad en el trabajo realizado.		4
Se utiliza letra clara y legible.		2
TOTAL		53 pts

Fuego a los grises

Nombre: _____

Puntaje total: 114 PTS

Fecha: ____/____/____ Curso: _____

Puntaje obtenido: _____

Calificación: _____

➤ **Objetivo:**

- Evaluar la lectura domiciliaria de *Momo* de Michael Ende.

➤ **Habilidades a evaluar:**

- Evaluar: deberás ofrecer una tesis para la realización de tu texto a partir de la lectura a partir de los diversos temas propuestos.
- Sintetizar: deberás redactar de manera precisa y concisa en enunciados puntuales las distintas tesis y bases a trabajar, las que serán explicadas y aumentadas en el desarrollo del texto.
- Analizar: deberás demostrar el trabajo de lectura analítico a partir del desarrollo de las bases, debidamente respaldadas de manera coherente con la lectura del libro.
- Aplicar: deberás aplicar los criterios propios del esquema argumentativo y discursos públicos.
- Recordar: deberás referir a diversos hechos del libro, en los que tendrás que referir a personajes, lugares y situaciones para la resolución de cada respaldo.

¡Éxito!

Actividad

A continuación, tienes la pauta a seguir para desarrollar la manifestación más brutal, ruda, audaz, valiente y revolucionaria que este permitido hacer dentro de una sala de clases en una instancia formal de evaluación de lectura.

Dentro de la historia de Momo recordarás que hubo un momento en el que los niños se reunieron y se alzaron para protestar en contra de los adultos por el ritmo de vida que estaban llevando. Como bien sabemos, Momo logró resolver esa situación en la década del 70 en Alemania, pero en nuestra actualidad pareciera ser que los grises nuevamente han cobrado protagonismo en el estilo de vida de la sociedad. En la presente evaluación tú deberás encabezar esta marcha de los niños elaborando un discurso de enunciación

pública que podría ser dicho en ese contexto, para lo que deberás recordar diversos hechos sucedidos en el libro y argumentar con mucho cuidado para lograr espantar a los grises.

La actividad consta de la realización, por escrito, de un discurso de enunciación pública en la que desarrolles un texto argumentativo refiriendo, como respaldo, diversos hechos y personajes del libro. Además de esto, para la realización del discurso deberán asumir el papel de alguno de los personajes de la historia, por lo que tendrán que presentarse como tal, reconociendo sus principales características.

Pauta de evaluación

Descriptor	Ptje Ideal	Ptje Obt
El discurso desarrolla una tesis clara que convenza al grupo en la manifestación a apoyar su causa contra los grises. La tesis debe estar escrita de manera clara y precisa. La tesis debe estar en directa relación con el contenido del libro, de lo contrario no se considerará la argumentación, además debe estar subrayada para evitar ambigüedades.	2	
La tesis debe contar con, al menos, dos bases. Las bases deben ser coherentes con la tesis planteada y con el contenido del libro. Cada base tendrá un puntaje de 4 puntos.	8	
El discurso debe utilizar, al menos, cuatro respaldos, o sea, sucesos del libro en el que se refieran a lugares, personajes y situaciones por cada uno. Cada respaldo tendrá un puntaje de 4 pts.	14	
Los respaldos deberán ser expuestos como un recurso textual propio del discurso público tal	2	

como se ha trabajado en clases.		
En la presentación del discurso, el expositor deberá presentarse como uno de los personajes del libro, por lo que deberá dar cuenta del nombre y, al menos, dos características propias del personaje.	2	
El discurso debe evidenciar su planificación, por lo que debe ser coherente con el público a quien se emitirá el discurso.	2	
La redacción del discurso cuenta con la estructura de texto argumentativo trabajado en clases de introducción, desarrollo y conclusión con sus respectivas características.	4	
El discurso es redactado como un texto coherente y cohesionado, por lo que no se aceptarán listados de conceptos por separado.	2	
La extensión del discurso debe oscilar entre las 2 y 3 planas.	2	
El texto debe responder a las formalidades de formato de: hoja tipo carta, interlineado 1,15, margen simple y letra Times new roman 12 o Arial 11. Todo el texto debe estar justificado (ctrl+j).	2	
El trabajo es presentado limpio, ordenado y dentro de los plazos estipulados previamente.	2	
En la respuesta se aceptará un máximo de 3 errores de ortografía acentual, luego de eso se descontarán 0.2 por cada error.	2	
TOTAL	44	

Asignación de puntajes

La asignación de puntajes va a depender de los requerimientos de cada actividad, donde se especificará en cada descriptor según corresponda. Para el resto de las actividades se considerarán, en términos generales, la siguiente escala de valoración.

Descriptor del Índice de logro / Nivel de dificultad de la actividad ↓	Fácil	Medio	Difícil
Pulento, fino, del corte, nítido: el trabajo realizado cumple con las expectativas de desarrollo de la actividad. Se reconoce como un trabajo de calidad y desempeño correcto y prolijo. Esta descripción corresponde a la puntuación máxima.	2	4	6
Piola: el trabajo realizado presenta algún déficit o falencia. Esto puede estar dado por la parcialidad en la realización de la actividad o por la despreocupación de detalles.	1	3	4
Vamos que se puede: integra lo solicitado, pero no cumple con los requisitos del descriptor, por lo que su trabajo está descontextualizado y sin contenido.	0,5	1	2
Hay salud: no presenta lo solicitado o el trabajo realizado no presenta un desarrollo suficiente que justifique la evaluación. Para esta consideración no bastará con la mera presencia, por lo que el entregar o exponer no implica la asignación de puntaje necesariamente.	0	0	0

Entero ficha/Sobresaliente: confiere puntaje adicional proporcional a la escala en la que destaque el grupo. La consignación de sobresaliente implica un trabajo que sobrepasa las expectativas e integra elementos que aporten información y enriquezcan el producto final de la actividad sin haber sido solicitado.

Observaciones:

Juicio de Frankenstein

Nombres: _____ _____ _____ _____	Fecha: ____/____/_____ Curso: _____ Ptaje. Total: 58 Ptaje. Obt.: _____
--	--

Objetivo: Evaluar la lectura domiciliaria de Frankenstein de Mary Shelley.

Actividad

A continuación, te presentamos la evaluación de lectura domiciliaria de *Frankenstein* de Mary Shelley. Esta evaluación consiste en la realización de distintos juicios a los personajes del libro, para lo que deberán reunirse en grupos para atacar o defender a diversos personajes.

Los juicios constan de tres momentos bien marcados y ciertos participantes clave.

En primer lugar, un fiscal y el abogado defensor deberán hacer los *alegatos de apertura*, donde presentarán el caso y las diferentes posturas.

Luego, deberán presentar e interrogar a tres testigos cada uno (3 de fiscalía y 3 de la defensa), donde los primeros testigos deberán ser, en cada caso, los involucrados en el juicio (demandante y demandado), y, además de ellos, se deberán invitar a testificar a otros personajes de la historia.

Por último, se procederá a realizar el *alegato de clausura*, donde nuevamente el fiscal y el abogado defensor deberán hacer un cierre para convencer al jurado de la culpabilidad o inocencia. Para efectos prácticos, el jurado será el resto del curso y el cargo de juez y actuario estará destinado a los profesores.

La actividad comprende el trabajo de dos grupos de cuatro personas para poder representar, por una parte, al fiscal, el demandante y dos testigos. Por otro lado, un segundo grupo estará constituido por el abogado defensor, el demandado y dos otros testigos. Cada grupo deberá trabajar de manera independiente, por lo que solo en el juicio estarán las ocho personas juntas, sin embargo, la calificación será por separado para cada grupo.

Cabe considerar que la evaluación no estará determinada, necesariamente, por quién gane el juicio, sino que deben estar atentos a demostrar la lectura del libro y cumplir con todos los requerimientos de la pauta.

Los juicios se desarrollarán en torno a tres casos, donde el Dr. Frankenstein, el monstruo y diversos personajes del pueblo serán demandantes o demandados, los que serán designados por el profesor. De este modo, las posibilidades pueden ser:

- 1° El Dr. Frankenstein demanda al monstruo por la muerte de Elizabeth.
- 2° El Dr. Frankenstein demanda a Cornelio A., Paracelso y Alejandro Magno por enseñarle falsa ciencia.
- 3° El monstruo demanda al Dr. Frankenstein por no crear a su pareja.
- 4° El monstruo demanda a Félix y su familia por discriminarlo.
- 5° Clerval demanda al Dr. Frankenstein por descuidar su creación.
- 6° Justine demanda al monstruo de Frankenstein por ser el real culpable de la muerte de William.

Elijan con calma y sabiduría. ¡¡¡Éxito!!!

Para efectos prácticos de la presente pauta, cabe considerar que se considerarán los mismos criterios tanto para el grupo demandante como para los demandados, por lo que, en adelante, solo se referirán como *el grupo*. Asimismo, para los representantes que asuman el rol de *fiscal* y de *abogado defensor*, solo se referirá como el *abogado*.

Eje	Descriptor	Ptje. Ideal	Ptje. Obt
Apertura	El abogado realiza una contextualización de los hechos en la que refiere con claridad a los personajes involucrados y a las situaciones relevantes para su caso. Esto lo deberán realizar refiriendo, al menos, tres sucesos del libro que consideren necesarios para presentar su caso.	6	
	En la contextualización el abogado debe realizar una <i>incriminación / defensa</i> de su cliente argumentando el porqué es <i>culpable / inocente</i> (bases).	2	
Interrogatorio	El abogado presenta a los testigos de su caso. Para esto debe hacer una breve referencia de su rol dentro de la obra, por ejemplo: <i>Se solicita que se presente William, hermano de Victor Frankenstein</i> .	2	
	El abogado realiza al menos tres preguntas pertinentes al libro a cada uno de los testigos. Estas deben ser preguntas abiertas, de modo que permitan que el testigo también logre desarrollar la explicación de diversos eventos sucedidos en el libro. Cada pregunta tendrá un valor 2 <u>pto.</u>	12	
	Si un abogado realiza una pregunta impertinente, el abogado de la bancada contraria tendrá derecho a objetar la pregunta realizada, asimismo, quien sea objetado podrá defender su pregunta. Si un abogado objetado no logra justificar su pregunta, se considerará inválida.		
	El testigo responde a cada pregunta realizada por el abogado de su bancada, por lo que logra dar cuenta de tres hechos relevantes dentro de la obra. La referencia a cada suceso del libro responde a las preguntas de <i>quién hizo qué dónde y cuándo</i> . Cada referencia tendrá un valor de 2 <u>ptos.</u>	6	
	El testigo responde a cada pregunta realizada por el abogado de la bancada contraria, por lo que logra dar cuenta de su lectura al atender a diversas situaciones del libro. Cada respuesta correctamente respondida tiene un valor de 1 <u>pto.</u>	3	
	Las respuestas de los testigos deben ser pertinentes al libro, por lo que no se podrá mentir ni inventar hechos del libro. Los distintos sucesos solo pueden ser interpretados. En el caso de que un testigo entregue información falsa o errónea, esta podrá ser objetada por el abogado de la bancada contraria. El puntaje por pertinencia al texto es de 1 <u>pto.</u> por pregunta a cada testigo (9 <u>ptos.</u> en total). Si una respuesta es objetada, se considerará el descuento para el grupo y representará 1 <u>pto.</u> adicional para la bancada contraria.	9	
Cierre	El abogado realiza una conclusión de su participación en juicio. Para esto deberá reforzar sus argumentos y referirse a los resultados del interrogatorio realizado a todos los testigos.	4	
	El abogado realiza una crítica a los alegatos realizados por la bancada contraria, de modo que pueda desacreditar su postura.	2	
Formalidades	Todos los integrantes deben asumir una actitud formal, propia para un juicio, y mantener la actitud del papel que le toca asumir durante toda la evaluación. Para efectos de la puntuación, los descuentos se realizarán a todo el grupo.	4	
	Utilizan un lenguaje formal, apropiado al contexto y se expresan de manera clara y precisa.	2	
	Utilizan un volumen de voz apropiado para que todos puedan escuchar sus aportes.	2	
	El grupo demuestra organización en la realización de la actividad, lo que se reconoce en el respeto y desarrollo de las distintas etapas del juicio: alegatos de apertura, interrogatorio de los testigos del demandante, interrogatorio de los testigos de los demandados, alegatos de cierre.	4	
PUNTAJE TOTAL		58	

Asignación de puntajes

La asignación de puntajes va a depender de los requerimientos de cada actividad, donde se especificará en cada descriptor según corresponda. Para el resto de las actividades se considerarán, en términos generales, la siguiente escala de valoración.

Descriptor del Índice de logro / Nivel de dificultad de la actividad ↓	Fácil	Medio	Difícil
Logrado: el trabajo realizado cumple con las expectativas de desarrollo de la actividad. Se reconoce como un trabajo de calidad y desempeño correcto y prolijo. Esta descripción corresponde a la puntuación máxima.	2	4	6
Medianamente logrado: el trabajo realizado presenta algún déficit o falencia. Esto puede estar dado por la parcialidad en la realización de la actividad o por la despreocupación de detalles.	1	3	4
Cumple solo con el formato: integra lo solicitado, pero no cumple con los requisitos del descriptor, por lo que su trabajo está descontextualizado y sin contenido.	0,5	1	2
Por lograr: el trabajo realizado no presenta un desarrollo suficiente que justifique la evaluación. Para esta consideración no bastará con la mera presencia, por lo que el entregar o exponer no implica la asignación de puntaje necesariamente.	0	0	0

Sobresaliente: confiere puntaje adicional proporcional a la escala en la que destaque el grupo. La consignación de sobresaliente implica un trabajo que sobrepasa las expectativas e integra elementos que aporten información y enriquezcan el producto final de la actividad sin haber sido solicitado.

Comentarios

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

PRUEBA COEFICIENTE 1
EL TÚNEL, ERNESTO SÁBATO

Puntaje	Nota
---------	------

Nombre:		II año medio:
Fecha:	Puntaje total: 24 puntos	
Objetivos: Aplicar estrategias de comprensión lectora. Argumentar de manera convincente una tesis de lectura.	Habilidades: Recordar, identificar, analizar, argumentar.	
Instrucciones: - Lea atentamente las preguntas de esta prueba. - Responda el ítem de Selección Única en la Hoja de Respuestas aparte. El ítem de Desarrollo debe responderlo CON LÁPIZ PASTA AZUL O NEGRO en el espacio designado para hacerlo. - Responda con letra clara. Si su respuesta presenta letra ilegible, será considerada como errónea. - No exceda el espacio designado para responder. Todo lo que sobrepase de él, no será corregido. - Puede utilizar corrector en las respuestas de Desarrollo, pero anula su derecho a <u>recorrección</u> . - No puede utilizar corrector en la Hoja de Respuestas del ítem de Selección Única.		

Item I: Selección Única (12 puntos)

Habilidades: Recordar – Identificar.

Responda este ítem en la Hoja de Respuestas anexa.

1.- El **título** "El Túnel" se refiere a:

- a) A la soledad de protagonista.
- b) A la esperanza de encontrar la salida.
- c) Al trabajo agobiante del narrador del relato.
- d) A la desconfianza del protagonista con respecto a los demás.

2.- El **narrador** de la historia es:

- a) En tercera persona.
- b) Omnisciente.
- c) Ernesto Sábato.
- d) Protagonista.

3.- Juan Pablo conoció a María en:

- a) La sala de maternidad.
- b) La Fiesta de la Primavera.
- c) Un salón de arte.
- d) Un parque de Buenos Aires.

4.- El **esposo** de María se llamaba:

- a) Hunter
- b) Allende
- c) Marín
- d) Juan Pablo

5.- El **tema** central de la obra es:

- a) El amor idealizado.
- b) La soledad y la obsesión.
- c) La muerte y la injusticia.
- d) Los celos

6.- Un **hecho** objetivo respecto a María es:

- a) Fue engañada por Juan Pablo
- b) Es infiel.
- c) No debió morir en manos de Juan Pablo.
- d) Ella amaba incondicionalmente a Allende.

7.- El **género literario** al que pertenece la obra a partir de su tema central es:

- a) Novela Policial.
- b) Novela Histórica
- c) Crónica Periodística
- d) Novela Psicológica

8.- La **profesión** de Juan Pablo Castel era:

- a) Psicólogo
- b) Conductor
- c) Pintor
- d) Detective

9.- El **cuadro** que le llamó la atención a María fue el denominado:

- a) Maternidad
- b) Playa Solitaria
- c) La ventana
- d) El túnel

10.- El otro **amante** de María resultó ser:

- a) Allende
- b) Hunter
- c) El primo de Castel
- d) El doctor Prato

11.- ¿Cuál es la **reacción** de Juan Pablo cuando sospecha que María lo engaña?

- a) Bebe incontrolablemente, se pelea en bares y maltrata prostitutas.
- b) Se aleja de todo y de todos, reclusándose en su departamento.
- c) Se obsesiona con la pintura y crea cuadros con el tema de la infidelidad.
- d) Intenta suicidarse.

12.- El **tiempo** de la narración de esta novela, corresponde a:

- a) Una narración Ab Ovo
- b) Una narración en Raconto
- c) Una narración donde se privilegia el Flash Forward
- d) Una narración In Media Res

Ítem II: Desarrollo (12 puntos)

Habilidades: Analizar - Argumentar

1.- Realice una **etopeya** completa del protagonista de la novela. Argumente de forma **CONVINCENTE** por qué **USTED** considera que el protagonista es de la manera que lo caracteriza. (2 puntos: etopeya, 2 puntos: argumentación)

Etopeya: _____

Argumento de la Etopeya: _____

Criterios evaluativos pregunta 1

Aspecto evaluado	0 punto	1 punto	2 puntos
<u>Caracterización</u>	Etopeya inexistente o completamente errónea.	Etopeya incompleta o con algún elemento incorrecto.	Etopeya completa y pertinente al personaje..
<u>Argumentación</u>	Argumentación inexistente o completamente errónea.	Argumentación convincente parcialmente correcta, incompleta o con algún elemento erróneo. O persuasivo	Argumentación convincente, correcta y pertinente a la caracterización
Total pregunta 1= 4 puntos			

2.- Elija UNA de las siguientes **TESIS DE LECTURA**. Redacte de manera completa y detallada un **cuerpo argumentativo CONVINCENTE** Mencione 2 razones (**2 ARGUMENTOS DISTINTOS**) por los cuales esta afirmación ES CORRECTA. Como RESPALDOS deberá utilizar su investigación sobre el Existencialismo y La Soledad del Individuo como tema literario.

TESIS DE LECTURA 1 “La vida de Juan Pablo Castel es un túnel psicológico”
TESIS DE LECTURA 2 “La novela El Túnel es una novela existencialista”

TESIS ESCOGIDA: _____

ARGUMENTO 1

RESPALDOS:

ARGUMENTO 2

RESPALDOS:

Aspecto evaluado	0 punto	1 punto	2 puntos
ARGUMENTOS	Argumentos inexistentes o completamente erróneos.	Argumentos convincentes parcialmente correctos, incompletos con algún elemento erróneo o confuso.	Argumentos convincentes, correctos, pertinentes y suficientes.
Respaldo argumento	No presenta respaldos o son completamente erróneos.	Los respaldos no presentan una fuente fidedigna o presentan elementos ambiguos	Los respaldos son sólidos y demuestran coherencia con el argumento presentado.
Total pregunta 2 = 8 puntos			

Tabla de especificaciones

Habilidad Ítemes	Recuperar información explícita			Recuperar información implícita					Evaluar información explícita e implícita			
	Recordar	Reconocer	Describir	Interpretar	Aplicar	Comparar	Analizar	Inferir	Sintetizar	Organizar	Evaluar	TOTAL
Ítem I	1 a 12	1 a 12										12 pts
Ítem II		1 - 2			1 - 2		1 - 2				1 - 2	12 pts

RÚBRICA INFORME ESCRITO LECTURA COMPLEMENTARIA

NOMBRE:		II año medio:
Objetivos	OA1: Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos. OA2: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. OA3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión. OA8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis	



CRITERIOS	3 OPTIMO	2 SATISFACTORIO	1 SUFICIENTE	1 INSUFI CIENTE	Puntaje obtenido
INTRODUCCIÓN: En la introducción a) Contexto: explica los elementos extralingüísticos que rodean la obra escogida. Autor, importancia artística, histórica y/o social de la obra. b) Propósito del informe: Indicará de manera breve la finalidad de dicho informe, es decir, qué motivo persigue el contenido incluido. c) Descripción de los puntos tratados: De manera esquemática y clara se detallan todos los puntos de la presentación.	Presenta todos los elementos requeridos	Presenta solo 2 elementos requeridos	Presenta solo un elemento.	No presenta introducción	
DEARROLLO Parte 1: Síntesis de la trama de la obra, dando cuenta de: - Situación inicial de los personajes. - Conflicto principal del protagonista. - Clímax o momento de máxima tensión. - Desenlace.	Presenta y explica todos los elementos de manera clara, ordenada y completa.	Presenta 3 o 2 elementos o alguno no es expuesto en forma clara, ordenada y completa	Presenta solo un elemento o no lo realiza de manera clara, ordenada y completa	Indicador ausente	
Parte 2: Análisis de personajes : - Identifica protagonista y antagonista. - Caracterización física y psicológica de los personajes principales. - Presentación y explicación de la relevancia de 2 personajes secundarios a elección.	Presenta todos los elementos de manera clara, ordenada y completa.	Presenta 3 o 2 elementos o alguno no es expuesto en forma clara, ordenada y completa	Presenta solo un elemento o no lo realiza de manera clara, ordenada y completa	Indicador ausente	
Parte 3: Análisis interpretativo Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:	Presenta todos los elementos de manera clara, ordenada y completa.	Presenta solo 2 elementos o alguno no es expuesto en forma clara, ordenada y completa	Presenta solo un elemento o no lo realiza de manera clara, ordenada y completa	Indicador ausente	

a) Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. b) Una crítica de la obra sustentada con argumentos y respaldada con citas o ejemplos. c) Explicar el TEMA principal de la obra, desde la problemática humana que trabaja					
CONCLUSIÓN: • Retomar el objetivo de lectura principal y explica su nivel de logro • Sintetizar las ideas de manera adecuada. • Explicar la razón de la elección del libro.	Presenta todos los elementos de manera clara, ordenada y completa.	Presenta solo 2 elementos o alguno no es expuesto en forma clara, ordenada y completa	Presenta solo un elemento o no lo realiza de manera clara, ordenada y completa	No realiza conclusión.	
FORMATO: a) Membrete institucional b) Letra Arial o Times New Roman 12 c) Interlineado 1 ½ d) Presentación formal, limpieza y orden.	Presenta todos los elementos de manera adecuada	Presenta 3 o 2 elementos.	Presenta solo un elemento	Formato completamente ausente	
CITAS Y BIBLIOGRAFÍA	Cumple cabalmente con aspectos de formato APA, tanto en citas como en bibliografía	El formato solo respeta un aspecto (o cita o bibliografía)	Ambos aspectos se encuentran sin formato APA	No presenta citas ni bibliografía	



SI ALGUNA SECCIÓN DEL INFORME, POR MÍNIMA QUE SEA, INVALIDARÁ EL INDICADOR QUE LO EVALÚA, OBTENIENDO 0 PUNTOS.

Puntaje	Nota

Pauta de Evaluación Noticiero La Metamorfosis

Nombre: _____

El medio: _____

Puntaje ideal: 54 pts.

Objetivos:

OA2: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno

OA3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión.

OA8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.

La presente rúbrica evaluará el trabajo de elaboración de un Noticiero sobre la Lectura Complementaria La Metamorfosis, de Franz Kafka.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

LOGRADO: El indicador se presenta en un 100% bien desarrollado, sin errores ni faltas.

MEDIANAMENTE LOGRADO: El indicador presenta un desarrollo parcialmente sin errores o faltas.

NO LOGRADO: El indicador contiene mayoritariamente errores, faltas o se encuentra totalmente ausente.

La no presentación de los videos el día indicado por la profesora, se considerará como NO LOGRADO EN TODOS LOS INDICADORES, obteniendo la calificación mínima. Por esta razón, cada integrante deberá disponer de una copia del video en un pendrive, formato MP4, teléfono celular con cable, etc. No se aceptará descargar el video desde una fuente de almacenamiento conectada a la red durante el desarrollo de la clase. Se debe llegar con el video listo para su exhibición el día designado.

CRITERIOS	2 pts LOGRADO	1 pto MEDIANA MENTE LOGRADO	0 pto NO LOGRA DO
PARTE 1: ROLES			
1.- El Noticiero presenta un <u>Conductor</u> que presenta y vincula cada segmento noticioso de manera coherente y cohesiva.			
2.- El Noticiero presenta un <u>Periodista</u> o reportero en terreno, el que cubre un hecho noticioso relacionado con la trama de la novela La Metamorfosis.			
3.- El Noticiero presenta un <u>Crítico Literario</u> que realice una reseña crítica de la novela.			
4.- El Noticiero presenta un <u>Entrevistador</u> y un <u>Personaje Entrevistado</u> .			
PARTE 2: SEGMENTOS			
5.- El Noticiero presenta los 3 segmentos solicitados: noticia, reseña crítica y entrevista.			
- La noticia:			
6.- La información de la noticia está organizada según una pirámide invertida (desde lo más importante hasta los detalles)			
7.- La noticia tiene un carácter objetivo, sin incluir opiniones, valoraciones o marcas de subjetividad.			
8.- La noticia está desplegada de manera llamativa, creativa y que atraiga la atención de un público masivo.			
9.- La noticia responde clara y objetivamente a las preguntas <i>qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué</i> .			
- La entrevista:			
10.- El entrevistador saluda y entrega una pequeña contextualización (presentación del personaje y aspectos más importantes de él) de manera atractiva.			

11.- La entrevista denota preparación y la selección de las preguntas es coherente, pertinente y relevante para el personaje y la obra. No hay improvisación visible.			
12.- Durante el desarrollo de la entrevista tanto entrevistador como entrevistado son claros, afables, miran a la cámara y se apropian de sus respectivos roles.			
13.- Las respuestas del entrevistado son coherentes con el personaje al que representa.			
- La reseña crítica			
14.- La reseña comienza con un estilo llamativo y con una breve contextualización de la obra y su autor.			
15.- La reseña expone el tema central de la obra, sus partes más importantes y no relata el final de la novela.			
16.- La reseña tiene un evidente carácter argumentativo: expone una tesis de lectura y sus correspondientes argumentos convincentes y por autoridad.			
17.- La reseña culmina con una conclusión reflexiva y entrega una evaluación o calificación coherente y justificada con el análisis y la argumentación dados.			
PARTE 3: FORMATO			
18.- El Noticiero cumple con los requisitos de tiempo, sin sobrepasar el máximo.			
19.- El audio es comprensible y no existen problemas en su claridad.			
20.- Las imágenes son claras.			
21.- El nombre y el logo del noticiero son creaciones originales del grupo.			
22.- La caracterización de los integrantes es atinente y bien representada.			
23.- El noticiero tiene un formato atractivo y que cumple con los requisitos de estar dirigido a un receptor colectivo.			
24.- Los integrantes del grupo se expresan en un registro formal			
25.- La ambientación de los segmentos del noticiero es acorde a la temática periodística y mediática.			
26.- El despliegue audiovisual es atractivo para un receptor colectivo.			
27.- Incluyen elementos variados para llamar la atención de manera efectiva.			
PUNTAJE OBTENIDO			

COMENTARIOS

ANEXO 2: TABLA DE OBJETIVOS DECLARADOS POR LAS EVALUACIONES.

Nº	Obra	Instrumento	Objetivo(s)
1	Cruzada en jeans	Prueba	Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación.
2	Mi planta de naranja lima	Prueba	1. Interpretar y relacionar: secuenciar eventos o pasos expresados explícitamente y dispuesto de manera cronológica. 2. Inferir la causa de la consecuencia directa de un hecho.
3	Charlie y la fábrica de chocolate	Prueba	1. Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación. 2. Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora
4	Campos de fresas	Prueba	1. Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación. 2. Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora.
5	Chicas de alambre	Prueba	1. Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación. 2. Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora
6	Mala Onda	Prueba	1. Evaluar las habilidades y destrezas de comprensión lectora específicas de la asignatura de lenguaje y comunicación. 2. Leer textos aplicando estrategias de comprensión lectora.
7	Demian	Prueba	1. Analizar e interpretar una novela
8	Demian	Prueba	1. Analizar e interpretar una novela
9	Demian	Prueba	Evaluar la lectura domiciliaria de Demian de Hermann Hesse
10	Frankenstein	Pauta de evaluación	Evaluar la lectura domiciliaria de Frankenstein de Mary Shelley.
11	Momo	Pauta de evaluación	-Analizar e Interpretar la lectura complementaria leída (<i>Momo</i> , de Michael Ende) -Crear textos periodísticos y de opinión a partir de la obra leída.
12	Momo	Pauta de evaluación	Evaluar la lectura domiciliaria de <i>Momo</i> de Michael Ende.
13	El túnel	Prueba	Aplicar estrategias de comprensión lectora. Argumentar de manera convincente una tesis de lectura.
14	Un mundo feliz	Rúbrica	OA1: Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos. OA2: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno. OA3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión. OA8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis
15	La metamorfosis	Pauta de evaluación	OA2: Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno OA3: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión. OA8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.

ANEXO 3: INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR JUECES EXPERTOS

Instrucciones para la validación:

A continuación se presenta una selección de reactivos y de instrumentos de evaluación que deben ser clasificados según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007). Según esta, el aprendizaje se inserta en una tabla de dos dimensiones: la primera incluye los tres sistemas de pensamiento – el equivalente a las habilidades cognitivas de Bloom se encuentra en los niveles de procesamiento del sistema cognitivo en Marzano y Kendall – y la segunda incluye tres dominios del conocimiento, esto es, tres grandes ámbitos en torno a los cuales se puede aprender: información (conocimiento conceptual); procedimientos mentales (conocimiento procedimental) y procedimientos psicomotores.

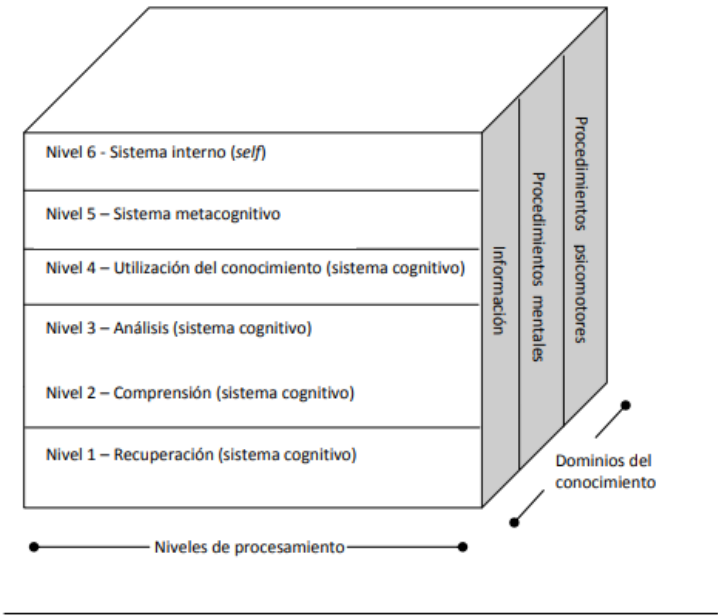


Figura 2. La Nueva Taxonomía (tomado de Marzano y Kendall, 2007).

De acuerdo a esta taxonomía, un reactivo se puede clasificar según las características del aprendizaje que quiere evaluar, de acuerdo al nivel de procesamiento y al dominio del conocimiento en el que se enfoca. En cuanto al nivel cognitivo, los niveles de la taxonomía son: 1. Recuperación, 2. Comprensión, 3. Análisis, 4. Utilización del conocimiento. Los niveles 5 y 6 refieren a otros sistemas de procesamiento, como son el metacognitivo y el *self*, respectivamente. En cuanto al dominio del conocimiento, cada ámbito se compone de subniveles. Así, el dominio de la información tiene los niveles a. Detalles y b. Organización de ideas. El dominio de los procedimientos mentales tiene los niveles de a. Habilidades, y b. Procesos. El nivel de los procedimientos psicomotores utiliza los mismos subniveles.

En la primera parte, se presenta una selección de reactivos de pruebas escritas sobre obras literarias que son parte del Plan de Lecturas Domiciliarias de la asignatura de Lengua y Literatura. En su segunda parte, lo que se deberá clasificar serán los indicadores de evaluación de los instrumentos de evaluación de situaciones de desempeño. Al comienzo de cada instrumento, se describe en qué consiste la situación de desempeño a evaluar.

Por favor, para la validación siga los siguientes pasos:

1. Lea cada reactivo/indicador e indique, completando en la casilla correspondiente, el nivel cognitivo implicado en él, el dominio del conocimiento y el sub nivel a partir del dominio indicado. En esta tabla encontrará el resumen de las clasificaciones posibles para cada casilla. El subnivel está asociado al dominio del conocimiento indicado; por ejemplo, para el dominio de la información los dos subniveles son Detalles y Organización de ideas.

Niveles de procesamiento	Domínios del conocimiento	Subnivel
1. Recuperación	Información	Detalles
2. Comprensión		Organización de ideas
3. Análisis.	Procedimientos mentales	Habilidades
4. Utilización del conocimiento.		Procesos
5. Sistema metacognitivo.	Procedimientos psicomotores	Habilidades
6. Sistema interno (<i>self</i>).		Procesos

2. Una vez marcada la categoría, y solo si lo amerita, realice **comentarios** asociados a la construcción del reactivo, tales como eventuales modificaciones, reelaboraciones o errores de conceptualización.
3. Independientemente de sus comentarios en cada reactivo, puede realizar comentarios generales al final del instrumento, sobre aspectos como la taxonomía ocupada, los reactivos o la metodología para clasificar los reactivos.

Si requiere más información sobre la taxonomía, los instrumentos o más detalles sobre la investigación, puede solicitarlos a raalfaro@uc.cl.

PRIMERA PARTE: REACTIVOS DE PRUEBAS ESCRITAS.

Cód	Reactivo	Nivel cognitivo	Dominio del conocimiento	Subnivel	Comentarios
7a0101_001	1.- ¿Por qué los científicos solo envían animales al pasado? a. Porque el riesgo de experimentar con humanos es muy elevado. b. Porque no tienen los conocimientos para enviar humanos. c. Porque no hay humanos dispuestos a realizar el viaje. d. Porque un ser humano podría alterar la historia irremediamente.				
7a0101_004	4.- ¿Cuál es el objetivo de la cruzada de los niños? a. Llegar al mar de Génova para presenciar un milagro. b. Evangelizar los pueblos por los que pasen hasta llegar a tierra santa. c. Llegar a tierra santa para conquistarlas con fuerza y astucia. d. Liberar tierra santa de los sarracenos.				
7a0101_005	5.- ¿Por qué a Dolf le sorprende que los niños beban el agua del río Rin? a. Porque en su época estaba contaminado. b. Porque se sacan la mugre del cuerpo a la vez que beben el agua. c. Porque era considerado un río sagrado. d. Porque el lo conoció cuando estaba lleno de fauna muerta.				
7a0101_008	8.- ¿Cuál fue el mensaje que supuestamente Nicolás recibió de Dios? a. Que organizara un ejército de niños para llevarlos a tierra santa.. b. Que llevara a los niños a Génova por si lograba abrir el mar. c. Que fuera un líder arrogante, siempre a la cabeza de su grupo sin pensar en los más pequeños. d. Que al llegar a Génova aceptara cualquier variación en los designios de Dios.				

7a0101_009	(Esta pregunta va acompañada de un fragmento de texto) 9.-¿Quién pronunció este discurso? a. Dolf. b.Dom Thaddeum. c. Nicolás. d. Leonardo.												
7a0101_013	13.- ¿Quién fue el autor de la enfermedad de los frailes? a. El cólera. b. Dios. c. Dom Thaddeus. d. Leonardo.												
7a0101_016	16.- ¿Cómo rechaza Dolf el cargo de rey de Jerusalén? a. Diciendo que él no tiene sangre de rey. b.Diciéndoles que asumiría su puesto solo cuando llegaran a tierra santa. c. Diciendo que él es solo un siervo y no pretende reinar. d. Diciendo una herejía para que lo quisieran un poco menos.												
7a0101_019	19.- ¿Qué sucede cuando Nicolás no logra abrir las aguas del mar? a. Se pone a llorar y se va de Génova corriendo. b. Los niños le piden a Dolf que intente realizar el milagro. c. Llega Anselmus a ofrecer navíos para cruzar el mar en ellos. d. Un cangrejo le muerde el pie y Nicolás aprovecha de culparlo.												
7a0101_022	Ordena cronológicamente del uno al cuatro (1, 2, 3 y 4), los hechos que a continuación señalan y que tienen relacion con los “Milagros Del Pan” <table><tr><td></td><td>Cambia sus monedas por dinero de la época</td></tr><tr><td></td><td>Va donde Gandulfo y lo convence</td></tr><tr><td></td><td>Pide a los niños que busquen leña</td></tr><tr><td></td><td>Ayuda al panadero a hacer los panes</td></tr></table>		Cambia sus monedas por dinero de la época		Va donde Gandulfo y lo convence		Pide a los niños que busquen leña		Ayuda al panadero a hacer los panes				
	Cambia sus monedas por dinero de la época												
	Va donde Gandulfo y lo convence												
	Pide a los niños que busquen leña												
	Ayuda al panadero a hacer los panes												
7a0101_024	1. ¿En qué consistió el plan de Dolf para rescatar los niños apresados por el conde Romhild de Scharnitz?												
7a0101_025	2. Explique en qué consistió el plan de Anselmus y Augustus para engañar a los niños. Desde sus inicios hasta su desenlace.												

7a0201_003	3.- ¿A qué se refería en la expresión “cuando el niño Dios naciera para mí”? a. A que dejara de ser un niño malvado. b. A que nadie volviera a pegarle desenfrenadamente. c. A que pudiera morir producto de la tristeza. d. A que también pudiera recibir obsequios como los otros niños.				
7a0201_007	7.- ¿ Por qué Zezé dice tantas groserías? a. Porque en la escuela las aprende creyendo que debe repertirlas. b. Porque no sabe bien qué significan, solo repite lo que oye. c. Porque Jandira se las enseña. d. Porque tiene el diablo adentro.				
7a0201_010	10.- ¿ Cuántos juguetes reciben Zezé y su hermanito del camión navideño? a. Muchos juguetes, era una gran oportunidad para la navidad. b. Ninguno. c. Ninguno, pero encuentran uno botado que Zezé regala su hermanito. d. Solo uno cada uno.				
7a0201_014	14.- ¿ Quién era don Manuel Valadares? a. El chofer del Mangaratiba. b. El dueño de la ferretería. c. Su amigo. d. Su padrino.				
7a0201_015	15.- ¿ Qué era el Mangaratiba? a. El tren del sector. b. La estación de trenes. c. La tienda de abastos. d. La tienda de empeños.				
7a0201_019	19.- ¿ Cómo se deshace de su pajarito? a. Lo deja libre cuando pasa una nube. b. Nunca se deshace de él. c. Se muere en una de las fiebres de Zezé. d. Se va solo, cuando Zezé madura.				
7a0201_029	29.- ¿Cómo se hiere el pie con un vidrio? a. Escapando de una zurra b. Escapando luego de asustar a la mujer embarazada c. Tratando de desenterrar un tesoro magnífico d. Tratando de robar guayabas				
7a0201_032	32.- ¿Cuáles fueron las dos peticiones que Zezé le hizo a Manuel?				

	a. Llamarlo de tú y decirle portugués b. Que lo adopte o se lo robe c. Que le prometa regalarle su auto y le compre más bolitas d. Salir con él y su hermanito de paseo				
7a0201_042	42.- ¿Por qué Zezé se entristeció cuando supo de la muerte de Portuga? a. Porque él representaba una mejora en su vida b. Porque era la única persona a la quería en el mundo c. Porque Portuga le quería a él también d. Todas son correctas				
7a0201_043	1. - ¡Qué desgracia es tener un papá pobre!... ¿Cuándo dice eso Zezé? Narra lo que sucede para que lo diga y lo que sucede después como directa consecuencia.				
7a0301_001	1-El narrador del texto leído es: a) protagonista b) omnisciente c) testigo d) no se puede determinar				
7a0301_002	2-El texto leído es predominantemente: a) informativo b) narrativo c) lírico d) dramático				
7a0301_003	3-El texto comienza con: a) la descripción de la fábrica Wonka b) la descripción física de Charlie c) la presentación de la familia de Charlie d) la presentación del concurso				
7a0301_005	5- ¿Cuál era el mayor sueño de Charlie? a) comer chocolates todos los días del año b) ir a otra escuela c) salir de vacaciones d) conocer la fábrica del señor Wonka				
7a0301_006	6- ¿Qué le pidió el Príncipe Pondicherry al Sr. Wonka? a) una casa con paredes de chocolate b) un palacio de chocolate				

	c) el cierre de la fábrica de chocolate d) ninguna de las anteriores				
7a0301_007	7.-Sobre la familia de Charlie podemos afirmar: I- Era muy pobre II- Siempre comían chocolates III- Sus integrantes eran siete a) Sólo I b) Sólo II c) I y II d) I y III				
7a0301_009	9-Según el texto, la vida de los abuelos adquiriría sentido cuando: a) Charlie los visitaba por las noches b) Salían de paseo c) Comían chocolates d) Todas las anteriores				
7a0301_010	10-Una característica del abuelo Joe es que: a) era el más anciano b) era el más enojón c) no le gustaba contar historias d) todas las anteriores				
7a0301_014	¿Cómo consiguió Charlie la chocolatina premiada?				
7a0301_015	¿Por qué razón el Sr. Wonka decide realizar el concurso de los billetes dorados?				
8a0401_004	4.- Con respecto a la figura de Eloy. ¿Cuál de las siguientes proposiciones es falsa? a) Era un buen estudiante y asumía los exámenes con disciplina. b) Sus padres habían salido de la ciudad, visitaban a sus abuelos c) Recurre a diversos medios para salvar a Luciana. d) La familia Salas lo aceptaba con gran facilidad.				
8a0401_006	6.- Según el contenido de la novela, podemos decir que: I.- Es una novela realista. II.- Es portadora de una realidad vigente y contingente. III.- Los jóvenes caen fácilmente en las garras de las modas. IV.- Muchas veces no se consideran los riesgos ni las consecuencias del uso y abuso de mecanismos de escapes.				

	a) I y II b) I, II y III c) II, III y IV d) I, II, III y IV				
8a0401_007	7.- La noticia del caso de Luciana fue publicada con el titular de: a) Alerta roja b) El último viaje c) Campos de fresas d) Bailando con la muerte				
8a0401_010	10.- ¿Quién es la protagonista de la novela? a) Luciana. b) Loreto. c) Cinta. d) Norma.				
8a0401_014	14.- El proveedor mayor de las drogas es: a) EL señor Poli García. b) EL señor Alejandro Castro. c) EL señor Vicente Espinós. d) El Señor Mariano Zapata.				
8a0401_017	2) ____ Cinta y Luciana se conocieron en el colegio.				
8a0401_021	6) ____ Luciana era una hábil jugadora de damas. (Verdadero o Falso)				
8a0401_022	7) ____ El primer paso para la cura de Loreto era la aceptación.				
8a0401_023	Interpretación: ¿A qué se refiere el siguiente fragmento? ¿Cómo se relaciona con el libro? ¿En qué contexto se señala? “... Mis peones acosan. El fin está cerca. Jaque. Una jugada más y... Jaque mate. Quiero vivir.”				
8a0401_024	2.- Imagina que: Te transformaste en Luciana y tienes la posibilidad de expresar los sufrimientos y angustias vividos en el estado de agonía al que estuviste expuesto. Redacta un diario de vida que represente lo anteriormente señalado. (utilice todo el espacio disponible para responder)				

8a0501_001	1. ¿Qué idea se puede extraer del siguiente fragmento? <i>“Todos tenemos una imagen de nosotros mismos, pero nunca coincide con la que tienen los demás. Y debemos entender la de los demás, aunque sin dejar de ser nosotros mismos”.</i> a) Que debemos basar nuestras acciones en la opinión de los demás. b) Que por más que nos esforcemos, nunca seremos capaces de exteriorizar nuestro verdadero yo, debido a lo compleja que está la sociedad actual. c) Que siempre debemos ser auténticos con nosotros mismos y con los demás, a pesar de existir diferencias. d) Que debemos parecernos a lo que los otros perciben de uno.				
8a0501_003	3. <i>“Con su largo cabello negro, sus ojos grises, profundos, dulcemente tristes siempre, la nariz recta y afilada, el mentón redondo, los labios carnosos, su imagen de perenne inocencia juvenil”.</i> ¿A cuál de las <i>wire-girls</i> corresponde la anterior descripción? a) Jess b) Vania c) Sofía d) Cyrille				
8a0501_005	5. ¿Cuál era el nombre del joven periodista de Z.I.? a) John Boix b) Johnny Box c) Jon Boxi d) Jon Boix				
8a0501_009	9. ¿Cuáles fueron los detalles que observó Jon y que le indicaron que Vania estaba viva? a) Las manos limpias de pintura de Noraima. b) Las flores debajo del nicho de Vania. c) Los movimientos de su cara. d) Los colores en sus manos.				

8a0501_010	10. La relación que unía a las <i>Wire-girls</i> se daba porque: a) Eran modelos de <i>elite</i> que necesitaban de otros modelos de <i>elite</i> para triunfar. b) Compartían un mismo contrato de exclusividad que las unía en todos los aspectos. c) Al ser top models no podían relacionarse con otros modelos que no lo fueran. d) Estaban unidas por sus triunfos, alegrías y penas, eran casi una persona, tres amigas de verdad.				
8a0501_011	1. ¿Qué opinas del trabajo infantil? Fundamenta tu respuesta				
8a0501_012	Lee con atención los derechos de los niños y responde: [el reactivo contiene un afiche informativo de título <i>¿Cuáles son los derechos de los niños y las niñas?</i>] 2. ¿Crees que ser modelo a los 14 años es vulnerar estos derechos o es justificable su elección? Explica las razones.				
8a0501_014	4. ¿Cuáles fueron las pistas que llevaron a Jon a la verdad sobre Vania?				
8a0501_015	5. Jon Boix no se considera un <i>papparazzi</i> , sino un periodista. ¿Qué diferencias aprecias, desde un punto de vista valórico y moral, entre estas dos profesiones?				
8a0501_016	6. Cyrille se suicida al saber que tiene sida, ¿Cuál crees que fue la verdadera razón que llevó a la <i>top model</i> a tomar esta decisión?				
8a0601_001	1-El narrador que predomina en el texto leído es: a) Protagonista b) Omnisciente c) Testigo d) No se puede determinar				
8a0601_003	3-El mundo descrito en la obra representa a: a) Los adolescentes de la clase baja chilena de los 60 b) Los adolescentes chilenos que no tenían interés en política de los 60				

	c) Los adolescentes de clase baja chilena de los 80 Los adolescentes de la clase alta chilena de los 80				
8a0601_004	4- La familia de Matías es: a) Un núcleo que le brinda contención a sus hijos b) Un núcleo que sustenta solo materialmente a sus hijos c) Un núcleo que apoya académicamente a sus hijos Un núcleo que apoya espiritualmente a sus hijos				
8a0601_005	5- Matías vuelve de Brasil: a) Deprimido, no quiere volver b) Contento, pues le gusta Chile c) Ansioso de regresar a Chile Feliz de ver otra vez a su familia.				
8a0601_006	6- En Brasil, Matías conoció a: a) Antonia b) Flora c) Cassia d) Luisa				
8a0601_007	7- Flora Montenegro era: I. Profesora de lenguaje del protagonista II. Una mujer que apoyaba a Pinochet III. Mujer con quien Matías se reúne a hablar de diversos temas fuera del colegio a) Solo I y III b) I y II c) II y III III				
8a0601_010	10- Matías, cuando escapa de la fiesta familiar, se lleva: I Gramos de cocaína II Un cheque en blanco III El libro de Salinger a) Solo I b) Solo II c) Solo I y II d) I, II y III				
8a0601_011	11- El suceso histórico que se va a votar, mientras se relata la historia, corresponde:				

	a) Al Plebiscito de 1980 b) La elección de Patricio Aylwin c) Al Toque de queda d) Cambio en la Constitución chilena.				
8a0601_013	13- Se concluye de la obra (<i>Mala Onda</i>), que Matías: a) Odia su vida, por eso se quiere suicidar. b) Necesitaba experimentar la vida como un abismo, pues experimenta una sensibilidad extrema. c) Vive la vida entre el alcohol, la droga y el dinero, con absoluta naturalidad, a pesar de su insatisfacción interna y con los demás. d) Era un adicto que cuestionaba su actuar, solo cuando reflexionaba sobre las injusticias sociales.				
8a0601_014	14- La amistad y el amor para el protagonista eran: a) Ejes esenciales en su adaptación al medio que lo rodea b) Factores imprescindibles para su sano desarrollo psicológico c) Conceptos relativos, adaptables a su estado de ánimo d) Valores absolutos que todo ser humano debía cultivar				
8a0601_015	1.- ¿Cómo se sentía Matías con su vida en Chile? Justifica tu respuesta y Ejemplifica con un episodio del libro su respuesta.				
8a0601_016	2.- ¿Por qué el libro se llama “Mala Onda”? Fundamente su respuesta con al menos dos ejemplos del libro.				
1b0701_001	1. ¿A quién se refiere la siguiente descripción? <i>“... Era ella, la arrogante figura de mujer casi masculina (...) con rasgos maternos, rasgos de severidad, rasgos de honda pasión, bella y atractiva, bella e inasequible, demonio y madre, destino y amante.”</i> a) Beatrice b) Frau Eva c) Abraxas d) Ninguna de las anteriores				
1b0701_004	4. ¿En qué actividad ilícita Sinclair se involucra en el internado? a) Secuestro b) Beber alcohol siendo menor de edad c) Robo				

	d) Asesinato				
1b0701_006	6. ¿Qué elemento de la casa de Emil llama la atención de Max Demian el primer día que este lo acompaña al salir de la escuela? a) Un cuadro que pertenecía a la familia por muchas generaciones. b) Una estructura de hierro forjado que perteneció a un convento. c) Un escudo con la figura de un gavián, ubicado sobre la puerta de entrada. d) Un arco, que simboliza algo que solo Max Demian puede entender.				
1b0701_009	9 Lee el siguiente extracto del libro: «El pájaro rompe el cascarón. El cascarón es el mundo. Quien quiera nacer, tiene que destruir un mundo. El pájaro vuela hacia Dios. El dios se llama Abraxas.» ¿Por qué esa frase llega a manos de Sinclair? a) Porque la saca de un libro b) Porque el profesor de filosofía la menciona c) Porque se la manda Frau Eva d) Porque se la manda Demian				
1b0701_012	12. En la primera etapa de la vida de Sinclair (10 años), ¿qué relación tenía con el mundo de la oscuridad? a) Ni siquiera lo conocía, por lo tanto, lo ignoraba por completo b) Le causaba curiosidad y se sentía atraído por él. c) Lo conocía pero lo rechazaba constantemente. d) En ese momento no se daba cuenta que vivía en ese mundo.				
1b0701_013	13. Según la interpretación de Demian, ¿qué significaba realmente la marca de Caín? a) Que era una distinción para indicar que era superior, fuerte. b) Que marcaba que era una persona débil, que se deja llevar por sus impulsos c) Que Dios lo había marcado al ser una persona que había pecado d) Una señal que marca la locura de Caín, que se cree superior al resto				
1b0701_016	16. ¿Qué importancia tiene una pequeña iglesia y la música de un órgano en la historia? a) Representa un símbolo para Sinclair b) Se relaciona con cómo conoce a Pistorius c) Sinclair toma esto como una señal en su vida				

	d) Está asociada a la situación en que reencuentra a Demian				
1b0701_017	17. ¿Cuál de las siguientes alternativas es la mejor descripción de la novela <i>Demian</i> en su conjunto? a) Diario de vida de un adolescente. b) Las aventuras de un muchacho travieso c) Reflexiones de un viejo respecto a su infancia. d) Novela sobre el desarrollo mental del protagonista, en retrospectiva.				
1b0701_018	1. ¿Cuál es el rol que juega la religión en el desarrollo de Sinclair? Fundamenta refiriendo dos hechos de la vida de Sinclair.				
1b0701_019	A continuación, se presentan distintos temas sobre la obra. Selecciona uno de ellos y desarróllalo en un texto breve. a) Semejanzas y diferencias en la relación que tiene Sinclair con Demian y con Pistorius. b) Diferencias entre Demian y Frau Eva y forma en que estos personajes influyen en el desarrollo de Sinclair. c) Desarrollo y evolución de Sinclair como persona a lo largo de la obra. d) Significado de las pinturas de Sinclair. (Encierra en un círculo el tema seleccionado)				
2d1001_001	1.- El título "El Túnel" se refiere a: a) A la soledad de protagonista. b) A la esperanza de encontrar la salida. c) Al trabajo agobiante del narrador del relato. d) A la desconfianza del protagonista con respecto a los demás.				
2d1001_001	4.- El esposo de María se llamaba: a) Hunter b) Allende c) Marín d) Juan Pablo				
2d1001_003	3.- Juan Pablo conoció a María en: a) La sala de maternidad. b) La Fiesta de la Primavera. c) Un salón de arte. d) Un parque de Buenos Aires.				

2d1001_005	5.- El tema central de la obra es: a) El amor idealizado. b) La soledad y la obsesión. c) La muerte y la injusticia. d) Los celos				
2d1001_007	7.- El género literario al que pertenece la obra a partir de su tema central es: a) Novela Policial. b) Novela Histórica c) Crónica Periodística d) Novela Psicológica				
2d1001_008	8.- La profesión de Juan Pablo Castel era: a) Psicólogo b) Conductor c) Pintor d) Detective				
2d1001_009	9.- El cuadro que le llamó la atención a María fue el denominado: a) Maternidad b) Playa Solitaria c) La ventana d) El túnel				
2d1001_011	11.- ¿Cuál es la reacción de Juan Pablo cuando sospecha que María lo engaña? a) Bebe incontrolablemente, se pelea en bares y maltrata prostitutas. b) Se aleja de todo y de todos, reclusándose en su departamento. c) Se obsesiona con la pintura y crea cuadros con el tema de la infidelidad. d) Intenta suicidarse.				
2d1001_012	12.- El tiempo de la narración de esta novela, corresponde a: a) Una narración Ab Ovo b) Una narración en Racconto c) Una narración donde se privilegia el Flash Forward d) Una narración In Media Res				
2d1001_013	Realice una etopeya completa del protagonista de la novela. Argumente de forma CONVINCENTE por qué USTED considera que el protagonista es de la manera que lo caracteriza.				
2d1001_014	Elija UNA de las siguientes TESIS DE LECTURA . Redacte de manera completa y detallada un cuerpo argumentativo CONVINCENTE Mencione 2 razones (2 ARGUMENTOS DISTINTOS) por los cuales esta afirmación ES CORRECTA. Como RESPALDOS deberá utilizar su investigación sobre el Existencialismo y La Soledad del Individuo como tema literario.				

	TESIS DE LECTURA 1 “La vida de Juan Pablo Castel es un túnel psicológico” TESIS DE LECTURA 2 “La novela El Túnel es una novela existencialista”				
--	---	--	--	--	--

SEGUNDA PARTE: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE SITUACIONES DE DESEMPEÑO (pautas, rúbricas, listas de cotejo).

Situación de desempeño 1: Creación de un periódico sobre la novela *Momo*. Curso: Primer Año Medio.

Indicador de evaluación	Nivel cognitivo	Dominio del conocimiento	Subnivel	Comentarios
Sobre la portada: El diario tiene un nombre original y relacionado con la obra.				
La portada muestra claramente un titular principal, el cual tiene que ver con el desenlace de la obra.				
Se incluyen otros cuatro titulares, los cuales informan de hechos de la historia.				
Se incluye al menos una imagen que complementa el titular principal.				
Sobre el interior del diario: La noticia principal contiene información sobre las seis preguntas básicas (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué)				
La información contenida en la noticia principal es acorde a los sucesos del libro.				
Los avisos publicitarios incluidos tienen relación con la obra.				
Los avisos publicitarios incluidos buscan persuadir a través del uso de la imagen y el texto.				
Las citas del libro que se incluye en el diario están entre comillas, y tienen que ver con los temas del tiempo, la infancia o el trabajo .				
Las cartas al director expresan un punto de vista respecto al mundo que presenta la obra.				
Las cartas al director muestran perspectivas opuestas sobre un mismo hecho, y cada una se apoya en al menos un argumento.				
El <i>meme</i> incluido tiene relación con la obra				

Sobre el diario en general El trabajo en su conjunto está hecho con limpieza y orden.				
Se evidencia creatividad y originalidad en el trabajo realizado.				
Se utiliza letra clara y legible.				

Situación de desempeño 2: Representación de un juicio a personajes de la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Los estudiantes asumen roles en el juicio (de personajes, jueces y defensores de los personajes acusados) el cual tiene distintas etapas. Curso: Primer año Medio.

Indicadores de evaluación	Nivel cognitivo	Dominio del conocimiento	Subnivel	Comentarios
El abogado realiza una contextualización de los hechos en la que refiere con claridad a los personajes involucrados y a las situaciones relevantes para su caso. Esto lo deberán realizar refiriendo, al menos, tres sucesos del libro que consideren necesarios para presentar su caso.				
En la contextualización el abogado debe realizar una <i>incriminación / defensa</i> de su cliente argumentando el porqué es <i>culpable / inocente</i> (bases).				
El abogado presenta a los testigos de su caso. Para esto debe hacer una breve referencia de su rol dentro de la obra, por ejemplo: <i>Se solicita que se presente William, hermano de Víctor Frankenstein.</i>				
El abogado realiza al menos tres preguntas pertinentes al libro a cada uno de los testigos. Estas deben ser preguntas abiertas, de modo que permitan que el testigo también logre desarrollar la explicación de diversos eventos sucedidos en el libro. Cada pregunta tendrá un valor 2 pto. Si un abogado realiza una pregunta impertinente, el abogado de la bancada contraria tendrá derecho a objetar la pregunta realizada, asimismo, quien sea objetado podrá defender su pregunta. Si un abogado objetado no logra justificar su pregunta, se considerará inválida.				
El testigo responde a cada pregunta realizada por el abogado de su bancada, por lo que logra dar cuenta de tres hechos relevantes dentro de la obra. La referencia a cada suceso del libro responde a las preguntas de <i>quién hizo qué dónde y cuándo</i> . Cada referencia tendrá un valor de 2 ptos.				
El testigo responde a cada pregunta realizada por el abogado de la bancada contraria, por lo que logra dar cuenta de su lectura al atender a diversas situaciones del libro. Cada respuesta correctamente respondida tiene un valor de 1 pto.				

Las respuestas de los testigos deben ser pertinentes al libro, por lo que no se podrá mentir ni inventar hechos del libro. Los distintos sucesos solo pueden ser interpretados. En el caso de que un testigo entregue información falsa o errónea, esta podrá ser objetada por el abogado de la bancada contraria. El puntaje por pertinencia al texto es de 1 pto. por pregunta a cada testigo (9 ptos. en total). Si una respuesta es objetada, se considerará el descuento para el grupo y representará 1 pto. adicional para la bancada contraria.				
El abogado realiza una conclusión de su participación en juicio. Para esto deberá reforzar sus argumentos y referirse a los resultados del interrogatorio realizado a todos los testigos.				
El abogado realiza una crítica a los alegatos realizados por la bancada contraria, de modo que pueda desacreditar su postura.				
Todos los integrantes deben asumir una actitud formal, propia para un juicio, y mantener la actitud del papel que le toca asumir durante toda la evaluación. Para efectos de la puntuación, los descuentos se realizarán a todo el grupo.				
Utilizan un lenguaje formal, apropiado al contexto y se expresan de manera clara y precisa.				
Utilizan un volumen de voz apropiado para que todos puedan escuchar sus aportes.				
El grupo demuestra organización en la realización de la actividad, lo que se reconoce en el respeto y desarrollo de las distintas etapas del juicio: alegatos de apertura, interrogatorio de los testigos del demandante, interrogatorio de los testigos de los demandados, alegatos de cierre.				

Situación de desempeño 3: Escritura de un discurso público enmarcado en el mundo de la novela *Momo*. Curso: Primer Año Medio.

Indicadores de evaluación	Nivel cognitivo	Dominio del conocimiento	Subnivel	Comentarios
El discurso desarrolla una tesis clara que convenza al grupo en la manifestación a apoyar su causa contra los grises. La tesis debe estar escrita de manera clara y precisa. La tesis debe estar en directa relación con el contenido del libro, de lo contrario no se considerará la argumentación, además debe estar subrayada para evitar ambigüedades.				
La tesis debe contar con, al menos, dos bases. Las bases deben ser coherentes con la tesis planteada y con el contenido del libro. Cada base tendrá un puntaje de 4 puntos.				

El discurso debe utilizar, al menos, cuatro respaldos, o sea, sucesos del libro en el que se refieran a lugares, personajes y situaciones por cada uno. Cada respaldo tendrá un puntaje de 4 pts.				
Los respaldos deberán ser expuestos como un recurso textual propio del discurso público tal como se ha trabajado en clases.				
En la presentación del discurso, el expositor deberá presentarse como uno de los personajes del libro, por lo que deberá dar cuenta del nombre y, al menos, dos características propias del personaje.				
El discurso debe evidenciar su planificación, por lo que debe ser coherente con el público a quien se emitirá el discurso.				
La redacción del discurso cuenta con la estructura de texto argumentativo trabajado en clases de introducción, desarrollo y conclusión con sus respectivas características.				
El discurso es redactado como un texto coherente y cohesionado, por lo que no se aceptarán listados de conceptos por separado.				
La extensión del discurso debe oscilar entre las 2 y 3 planas.				
El texto debe responder a las formalidades de formato de: hoja tipo carta, interlineado 1,15, margen simple y letra Times new roman 12 o Arial 11. Todo el texto debe estar justificado (ctrl+j).				
El trabajo es presentado limpio, ordenado y dentro de los plazos estipulados previamente.				
En la respuesta se aceptará un máximo de 3 errores de ortografía acentual, luego de eso se descontarán 0.2 por cada error.				

Situación de desempeño 4: Redacción de un informe escrito sobre la novela *Un mundo feliz*. Curso: Segundo Año Medio.

(Nota: el presente instrumento es una rúbrica; solo se deja la descripción de los indicadores, pues los niveles de logro solo describen qué tan completo está lo indicado en el indicador).

Indicadores	Nivel cognitivo	Dominio del conocimiento	Subnivel	Comentarios
INTRODUCCIÓN: - En la introducción - Contexto: explica los elementos extralingüísticos que rodean la obra escogida. Autor, importancia artística, histórica y/o social de la obra. - Propósito del informe: Indicará de manera breve la finalidad de dicho informe, es decir, qué motivo persigue el contenido incluido. - Descripción de los puntos tratados: De manera esquemática y clara se detallan todos los puntos de la presentación.				
DEARROLLO				

Parte 1: Síntesis de la trama de la obra, dando cuenta de: a) Situación inicial de los personajes. b) Conflicto principal del protagonista. c) Clímax o momento de máxima tensión. d) Desenlace.				
Parte 2: Análisis de personajes: a) Identifica protagonista y antagonista. b) Caracterización física y psicológica de los personajes principales. c) Presentación y explicación de la relevancia de 2 personajes secundarios a elección.				
Parte 3: Análisis interpretativo Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: a) Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. b) Una crítica de la obra sustentada con argumentos y respaldada con citas o ejemplos. c) Explicar el TEMA principal de la obra, desde la problemática humana que trabaja				
CONCLUSIÓN: - Retomar el objetivo de lectura principal y explica su nivel de logro - Sintetizar las ideas de manera adecuada. - Explicar la razón de la elección del libro.				
FORMATO: a) Membrete institucional b) Letra Arial o Times New Roman 12 c) Interlineado 1 ½ d) Presentación formal, limpieza y orden.				
CITAS Y BIBLIOGRAFÍA Cumple cabalmente con aspectos de formato APA, tanto en citas como en bibliografía				

Situación de desempeño 5: Grabación de un noticiero basado en la novela *La metamorfosis*. Este debe contar con distintas secciones en los que el grupo se reparte distintos roles.

Indicadores de evaluación	Nivel cognitivo	Dominio del conocimiento	Subnivel	Comentarios
1.- El Noticiero presenta un Conductor que presenta y vincula cada segmento noticioso de manera coherente y cohesiva.				
2.- El Noticiero presenta un Periodista o reportero en terreno, el que cubre un hecho noticioso relacionado con la trama de la novela La Metamorfosis.				
3.- El Noticiero presenta un Crítico Literario que realice una reseña crítica de la novela.				
4.- El Noticiero presenta un Entrevistador y un Personaje Entrevistado .				
5.- El Noticiero presenta los 3 segmentos solicitados: noticia, reseña crítica y entrevista.				
- La noticia: 6.- La información de la noticia está organizada según una pirámide invertida (desde lo más importante hasta los detalles)				
7.- La noticia tiene un carácter objetivo, sin incluir opiniones, valoraciones o marcas de subjetividad.				
8.- La noticia está desplegada de manera llamativa, creativa y que atraiga la atención de un público masivo.				
9.- La noticia responde clara y objetivamente a las preguntas <i>qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué</i> .				
- La entrevista: 10.- El entrevistador saluda y entrega una pequeña contextualización (presentación del personaje y aspectos más importantes de él) de manera atractiva.				

11.- La entrevista denota preparación y la selección de las preguntas es coherente, pertinente y relevante para el personaje y la obra. No hay improvisación visible.	.			
12.- Durante el desarrollo de la entrevista tanto entrevistador como entrevistado son claros, afables, miran a la cámara y se apropian de sus respectivos roles.				
13.- Las respuestas del entrevistado son coherentes con el personaje al que representa.				
- La reseña crítica				
14.- La reseña comienza con un estilo llamativo y con una breve contextualización de la obra y su autor.				
15.- La reseña expone el tema central de la obra, sus partes más importantes y no relata el final de la novela.				
16.- La reseña tiene un evidente carácter argumentativo: expone una tesis de lectura y sus correspondientes argumentos convincentes y por autoridad.				
17.- La reseña culmina con una conclusión reflexiva y entrega una evaluación o calificación coherente y justificada con el análisis y la argumentación dados.				
18.- El Noticiero cumple con los requisitos de tiempo, sin sobrepasar el máximo.				
19.- El audio es comprensible y no existen problemas en su claridad.				
20.- Las imágenes son claras.				
21.- El nombre y el logo del noticiero son creaciones originales del grupo.				
22.- La caracterización de los integrantes es atinente y bien representada.				
23.- El noticiero tiene un formato atractivo y que cumple con los requisitos de estar dirigido a un receptor colectivo.				
24.- Los integrantes del grupo se expresan en un registro formal				
25.- La ambientación de los segmentos del noticiero es acorde a la temática periodística y mediática.				
26.- El despliegue audiovisual es atractivo para un receptor colectivo.				
27.- Incluyen elementos variados para llamar la atención de manera efectiva.				

Estimado/a Juez:

Agradecemos su colaboración en la revisión de los reactivos que se reúnen en este instrumento. Las recomendaciones serán de gran utilidad para reelaborar, ajustar y mejorar el etiquetado a partir de la taxonomía.

Recomendaciones generales

Nombre del Juez/a	

Contacto con investigador a cargo:

Rodrigo Alfaro – raalfaro@uc.cl

ANEXO 4: CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

XXXXXX, 20 de agosto de 2018

Sr. XXXXXXXXXXXXXXXX
Director
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Presente

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Junto con saludarlo, me dirijo a Usted con el propósito de solicitar la participación del Liceo en la investigación titulada “Los instrumentos de evaluación del Plan de Lecturas Domiciliarias en el Ciclo de Formación General de Enseñanza Media en un Liceo municipal de la Región Metropolitana”, llevado a cabo por el profesor Rodrigo Alfaro Palma (correo de contacto: raalfaro@gmail.com), estudiante del Programa de Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La profesora guía de esta investigación es la Dra. Maili Ow González, de la Facultad de Educación de la mencionada casa de estudios. Esta investigación está diseñada para realizarse en el XXXXXXXXXXXXXXXX, y su objetivo es analizar la forma en que los objetivos de aprendizaje ligados a la lectura literaria se plasman en determinadas estrategias e instrumentos de evaluación.

El propósito de esta investigación es analizar las prácticas evaluativas específicas con las que los docentes buscan recoger evidencia sobre los aprendizajes asociados a la lectura de obras literarias en la asignatura de Lengua y Literatura. El análisis de estos instrumentos se hará considerando los reactivos que lo componen, y por medio de él se busca enriquecer el conocimiento respecto a la forma en que en la asignatura de Lengua y Literatura se evalúa y califica la lectura literaria.

Por estos motivos, a través de esta misiva se solicita su autorización y colaboración como director del XXXXXX. Su participación consistirá en entregar todas las facilidades disponibles para la recolección de los instrumentos de evaluación de los libros del Plan de Lecturas Domiciliarias aplicados en el primer semestre del presente año en los niveles que van desde séptimo básico a segundo año medio.

Acerca de beneficios y riesgos de la participación

Sobre la recolección de los instrumentos de evaluación: los instrumentos de evaluación constituyen un documento en el que se evidencian las tareas que el estudiante debe realizar para dar cuenta del dominio de ciertos aprendizajes del currículum. Se trata, en consecuencia, de evidencia concreta de las estrategias evaluativas con las que los docentes implementan el currículum en una asignatura y del modo en que el logro de dichos aprendizajes se plasma en una calificación. Tratándose de recursos de gran valor para esta investigación, se solicita contar con las facilidades para acceder al registro de la Unidad Técnico Pedagógica (y, eventualmente, tomar contacto con los docentes implicados) para recoger evidencia de los instrumentos aplicados durante el primer trimestre de 2018 entre los cursos de séptimo básico a segundo medio destinados a evaluar el Plan de Lecturas Domiciliarias (también llamado Plan Lector o Plan de Lecturas Complementarias). Las pruebas, pautas de evaluación, rúbricas o cualquier otro instrumento aplicado con este fin, serán requeridas tal como fueron aplicadas en los cursos respectivos (es decir, en blanco y con el formato original del establecimiento).

Sobre el uso de los resultados obtenidos: Se ofrecerá al establecimiento un informe de los resultados de la investigación, que podrá ser un insumo para mejorar las prácticas evaluativas y el Plan de Lecturas Domiciliarias que implementan los docentes de Lengua y Literatura.

Cabe señalar que la participación del establecimiento y de los docentes participantes es de carácter voluntaria y libre, por lo que pueden decidir continuar o retirarse de este proceso, en cualquier momento que lo estimen conveniente, y sin necesidad de justificación.

Sobre la confidencialidad de los datos:

La investigación resguardará en todo momento el nombre del establecimiento, refiriéndolo como fórmulas genéricas como “Liceo municipal de la Región Metropolitana”, o “Liceo municipal de la comuna de San Miguel”. Del mismo modo, la identidad de los docentes y directivos implicados no será revelada en la investigación, y para dar cuenta de los distintos profesores involucrados en el diseño y la aplicación de los instrumentos, se optará por la expresión “Docente A”, “Docente B”, etc.

Para resguardar lo anterior, el almacenamiento, análisis y difusión de los resultados será efectuado única y exclusivamente por el investigador encargado, quien se compromete a tratar de manera anónima los datos, protegiendo la identidad de los docentes participantes.

Sobre aseguramiento de la veracidad de la investigación:

El análisis que se hará a los reactivos e indicadores que compondrán los instrumentos a recoger ha sido objeto de evaluación y revisión de expertos en las asignaturas “Proyecto de Magíster I” y “Proyecto de Magíster II” del Programa de Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica. Dicho análisis, además, será sometido a validación a través de una evaluación de un experto en el área de la evaluación y de la didáctica de la Literatura.

El investigador responsable facilitará el acceso a los resultados y a toda la evidencia recogidas así como a su análisis, en cualquier momento de la investigación.

Esperando que haya claridad acerca de la relevancia de este proyecto como asimismo una acogida favorable a colaborar con éste, se despide,

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

INVESTIGADOR RESPONSABLE DE PROYECTO

“Los instrumentos de evaluación del Plan de Lecturas Domiciliarias en el Ciclo de Formación General de Enseñanza Media en un Liceo municipal de la Región Metropolitana”

Contacto: xxxxxxxxxxxx / [xxxxxxxxxxxxx](#)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESOR COORDINADOR

Yo _____ (nombre) estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: “Los instrumentos de evaluación del Plan de Lecturas Domiciliarias en el Ciclo de Formación General de Enseñanza Media en un Liceo municipal de la Región Metropolitana”, compartiendo los instrumentos de evaluación de mi propiedad que fueron implementados en el primer semestre de este año. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el profesor xxxxxxxxxxxxxxxx. Sé que puedo contactarme con el investigador principal en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del Participante:

Nombre del Establecimiento:

Firma del Participante:

Fecha: