

**COMPRENSIÓN LECTORA: CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS PROFESORES DE
ENSEÑANZA BÁSICA DE UN COLEGIO PARTICULAR
SUBVENCIONADO DE TEMUCO, CHILE¹**

*Reading Comprehension, Conceptions and Evaluation Practices of
Basic Schoolteachers in a Private School in Temuco, Chile.*

Rodrigo Neira ²

Jacqueline Viveros ³

Abstract

This article is about Reading Comprehension, its teaching and evaluation as a cross skill for the development of integrated students and components in any area of curriculum.

The approaches or methodological models underlying its teaching are revised and the teachers' role as guides and helpers of the Reading process is examined, frequently conditioned to their conceptions and performance inside the classrooom.

Based on the bibliographical revision, the premise that teachers consider Reading as an effective strategy of teaching is stated, constituting it as a means and not as an aim.

Key Words: *Evaluation of learning - conceptions - reading comprehension - evaluation practices.*

¹ Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Mención Evaluación Educacional, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Profesor Guía: Dra. Jacqueline Viveros Lopomo.

² Magíster en Educación, Mención Evaluación Educacional. Colegio Innov-Arte de Temuco, Chile. Email: rneira83@gmail.com

³ Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. E-mail: jacqueline.viveros@ufrontera.cl

Resumen

En este artículo se aborda el tema de la comprensión lectora, su enseñanza y evaluación, como habilidad transversal para el desarrollo de alumnos íntegros y competentes en cualquier área del currículum.

Se revisan los enfoques o modelos metodológicos que subyacen a su enseñanza y se examina el rol de los profesores como guías y facilitadores del proceso lector, condicionado muchas veces por sus concepciones y accionar dentro del trabajo de aula.

A partir de la revisión bibliográfica, se plantea la premisa de que los profesores consideren la lectura como una estrategia efectiva de enseñanza, constituyéndola en un medio y no en un fin.

Artículo Recibido: 10 de julio de 2013

Artículo Aceptado: 12 de septiembre de 2013

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje - concepciones - comprensión lectora prácticas evaluativas.

Introducción

De acuerdo a las Nuevas Bases Curriculares de Lenguaje (MINEDUC, 2012), debe ser prioridad de las instituciones educativas chilenas formar niños lectores que sean activos y críticos, a fin de utilizar la lectura como una herramienta para informarse, aprender y recrearse en múltiples ámbitos de la vida. En palabras simples, se busca formar lectores competentes.

En el transcurso de los años, la enseñanza de la comprensión lectora ha sido abordada con distintos enfoques metodológicos: desde prácticas pedagógicas tradicionales que conciben la lectura como una mera transferencia de información hasta mecanismos de trabajo que confieren al acto lector características de un proceso más dinámico e interactivo entre quien lee y el propio texto.

Algunas investigaciones recientes acerca de la Comprensión Lectora, tales como la de Solé (1996) revelan que, tanto los conceptos que los docentes manejan sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se desarrollan en el aula, no incluyen efectivamente aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esta idea pondría de manifiesto que los profesores comparten mayoritariamente la visión de la lectura asociada a la decodificación del texto, con ejercicios que sólo pretenden que los alumnos y alumnas extraigan el significado del escrito. Ésta es una realidad que se encuentra tan arraigada en los sistemas escolares, que basta visualizar los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación, como también los libros de texto existentes, para encontrar un sinnúmero de actividades que asemejan la lectura a una transferencia de información, a pesar de la premisa expresada en las Bases Curriculares que actualmente prevalecen en el sistema escolar chileno.

Siguiendo la idea precedente, un estudio nacional refleja que en Chile se ha detectado que los profesores del área de Lenguaje y Comunicación “desarrollan instrumentos evaluativos que privilegian el reconocimiento de características y acciones de personas, fenómenos o situaciones tal como aparecen en los textos leídos, minimizando de este modo la posibilidad de que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones” (Prieto y Contreras, 2008:257). La investigación refleja que dentro de las evaluaciones, los docentes favorecen la ejercitación de destrezas básicas, por sobre el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, cuestión que se ve empeorada al descubrir inconsistencias entre las creencias que orientan la enseñanza y las que orientan los procesos evaluativos que desarrollan. Es decir, profesores que declaran la importancia de desarrollar la comprensión lectora, pero que en la práctica no vehiculizan procesos que potencien esta habilidad.

Por otro lado, en los resultados obtenidos por los estudiantes de nuestro país durante la prueba de lectura SIMCE (2011), en 4° año básico, un 42% de los evaluados alcanzaría un nivel avanzado, un 27% el nivel intermedio y un 31% el nivel inicial. En comparación con la evaluación del año anterior, se observaría una disminución significativa del porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel ideal y un aumento del porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel inicial, aspecto que evidencia una vez más las deficiencias existentes en la lectura comprensiva de nuestros niños y niñas, quienes no serían capaces de extraer y construir el significado

de los textos que leen a nivel interpretativo, sino más bien a un mero nivel literal.

En esta línea y de acuerdo al análisis de los resultados SIMCE a nivel nacional, los logros de aprendizaje están determinados por una multiplicidad de factores tanto internos como externos a los establecimientos educacionales. La calidad del desempeño del docente y la gestión escolar, por ejemplo, son variables que pueden ser mejoradas por los establecimientos. Por el contrario, la condición socioeconómica de los estudiantes o el nivel educacional de sus padres, son variables externas que no pueden ser modificadas por los centros educativos. En consecuencia, aspectos de cobertura curricular, enfoques metodológicos, capacitación de docentes, prácticas evaluativas, entre otros, constituyen las instancias a través de las cuales se puede mejorar la calidad de la educación a nivel general, siendo todas ellas posibles de gestionar por la escuela y, por ende, por los profesores.

La presente investigación tiene alta pertinencia y se justifica, debido a que pone un marcado énfasis en conocer y reflexionar acerca de las concepciones y prácticas evaluativas en comprensión lectora que desarrollan los profesores de Enseñanza Básica, entre 1° y 6° Año, a partir de lo cual surge la necesidad de preguntarse: Las concepciones y prácticas evaluativas más recurrentes utilizadas por los profesores de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Básica en Comprensión Lectora ¿favorecen el aprendizaje en los estudiantes y dan respuesta a los planteamientos del Marco Curricular Nacional?

Objetivo general

Conocer cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas más recurrentes utilizadas por los profesores de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Año Básico en Comprensión Lectora en una Escuela Particular- Subvencionada de la comuna de Temuco.

Metodología

La investigación se inscribe bajo el paradigma cualitativo, ya que de acuerdo

a los objetivos planteados interesa la descripción, interpretación y los significados que los profesores involucrados en el proceso pedagógico atribuyen a la evaluación de la comprensión lectora en el contexto de sus prácticas docentes. En este sentido, la mirada está puesta en la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de los participantes, es decir, quienes viven y participan de la realidad (Vieytes, 2004).

Así entonces, el estudio consiste en la elaboración de descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando lo que los participantes dicen; sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como el investigador quisiera plantearlo.

El diseño metodológico de la investigación corresponde a un “estudio de caso”, ya que desde la descripción exhaustiva de la realidad particular se busca la comprensión e interpretación de un fenómeno de estudio, tomando como base el marco teórico.

Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1996:92), señalan: *“el estudio de caso como estrategia de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que hizo posible la obtención de información”*.

Ahora bien, la metodología utilizada es mixta por cuanto se utilizó técnicas de recolección de datos tanto del enfoque cualitativo como del enfoque cuantitativo por separado, integrándose ambas y combinando los procesos para llegar a resultados más holísticos.

La investigación tuvo lugar en el Colegio Particular Subvencionado “Scole Creare”, el cual se encuentra ubicado en el sector poniente de la Comuna de Temuco, y atiende desde el nivel de Enseñanza Pre-Básica hasta el nivel de Enseñanza Media Científico-Humanista, bajo la modalidad de enseñanza diurna mixta.

Los participantes del estudio corresponden a los docentes de Enseñanza Básica que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación entre Primero y Sexto Año, quedando la muestra conformada por:

- Dos docentes de Primer Año Básico.
- Dos docentes de Segundo Año Básico.
- Un docente de Tercer y Cuarto Año Básico.
- Un docente de Quinto Año Básico.
- Un docente de Sexto Año Básico.

Como el muestreo es heterogéneo, se consideró algunos criterios para efectos de aproximación a la comprensión del fenómeno estudiado, como se presenta en los Cuadro siguientes.

Cuadro N°1
Experiencia Laboral Docente

Años de experiencia laboral	N° de docentes
0 a 5 años	3
6 a 10 años	3
11 a 15 años	0
16 a 20 años	0
Más de 20 años	1

Cuadro N°2
Especialidad/ Perfeccionamiento

Especialidad	N° de docentes
Lenguaje y Comunicación	2
Otra: Inglés	1
Otra: Ciencias Naturales	1
Otra: Primer Ciclo	1
Sin especialidad	2

En coherencia con el paradigma y enfoque metodológico que subyace a este trabajo investigativo, la información fue recogida a través de las técnicas de recolección de datos que se describe a continuación.

Entrevista semi-estructurada: técnica consistente en una conversación con los docentes de Enseñanza Básica pertenecientes a la muestra, orientada a recoger información respecto a las concepciones y prácticas evaluativas de la comprensión lectora, recabando información más cualitativa y profunda al respecto. La entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Cuestionario: Esta técnica supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas, en unos casos de manera textual y en otros de forma codificada (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Las preguntas que conforman el cuestionario reflejan lo que se piensa acerca del problema que se está investigando, así como su marco teórico, pudiéndose explicar las respuestas obtenidas desde ese mismo esquema conceptual. Fue aplicado también a los docentes de Enseñanza Básica pertenecientes a la muestra.

Pauta de análisis de instrumentos evaluativos de la comprensión lectora

Mediante los instrumentos de evaluación sobre comprensión lectora existentes en el colegio para los distintos niveles representados en la muestra, se recoge información sobre el nivel de validez a la luz de los Objetivos de Aprendizaje del eje de lectura que tienen progresión entre 1° y 6° año básico, estipulados en las nuevas Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, según el Decreto 439/2012.

Cada uno de los instrumentos de recogida de información fue sometido a procesos de validación de juicio de experto, por medio de 5 académicos de Universidades Nacionales con Grado de Doctor, los cuales como especialistas en el ámbito educativo y de Lenguaje y Comunicación, revisaron cada uno de los instrumentos y plantearon sugerencias de mejora.

Los tres instrumentos permitieron complementar la información obtenida, llevándose a cabo el proceso de triangulación. Según Vera y Villalón (2005), cuando se decide triangular, existe el gran desafío de cómo poder responder a la pregunta de investigación desde dos aproximaciones, que desde un punto de vista epistemológico se sustentan en premisas muy distintas. Desde la aproximación cuantitativa, se habla de variables. En cambio, desde la perspectiva cualitativa más bien se habla de dominios, dimensiones y categorías a estudiar. Esto, porque es propio de los métodos cualitativos el hecho de que durante el proceso de investigación surgen las dimensiones y realidades que son relevantes para el tema que se investiga, y no es posible “fijar” tales dimensiones antes de la ejecución de la investigación misma, al modo como se hace con las variables en la investigación cuantitativa.

En el caso de esta investigación en particular, se mezclaron instrumentos cualitativos y cuantitativos para acercarse y enriquecer la investigación en una misma realidad. Se aplicó un cuestionario y una entrevista semi-estructurada para conocer las expectativas, prejuicios y creencias que tienen los profesores sobre la evaluación de la comprensión lectora y cómo éste incide en su trabajo pedagógico. Se utilizó, además, pautas de análisis para banco de datos, a fin de comparar lo declarado por los docentes con las evaluaciones que efectivamente utilizan en sus prácticas pedagógicas.

Análisis de los resultados

La principal función del análisis de datos fue organizar la información de manera tal que se diera respuesta al problema planteado al inicio de la investigación. “El análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin

de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez et al., 1999). Para ésto, se interpretó los datos en base al marco teórico, realizando una reducción de éstos mediante categorizaciones y codificación.

La reducción de datos correspondió a la descomposición del todo en partes que permitiera establecer relaciones y extraer conclusiones. Al respecto, Rodríguez et al. (1999:200) sostiene que *“puede darse una reducción de datos anticipada cuando el investigador decide el marco conceptual del estudio o las cuestiones de investigación y cuando focalizamos y delimitamos los casos a estudiar...”*

El análisis de contenido se realizó a partir de la delimitación de unidades de codificación o de registro. Este tipo de análisis puede denominarse análisis categorial, que toma en consideración la totalidad de un texto para clasificarlo y enumerarlo considerando la frecuencia de presencia o ausencia de los ítemes categorizados para el análisis.

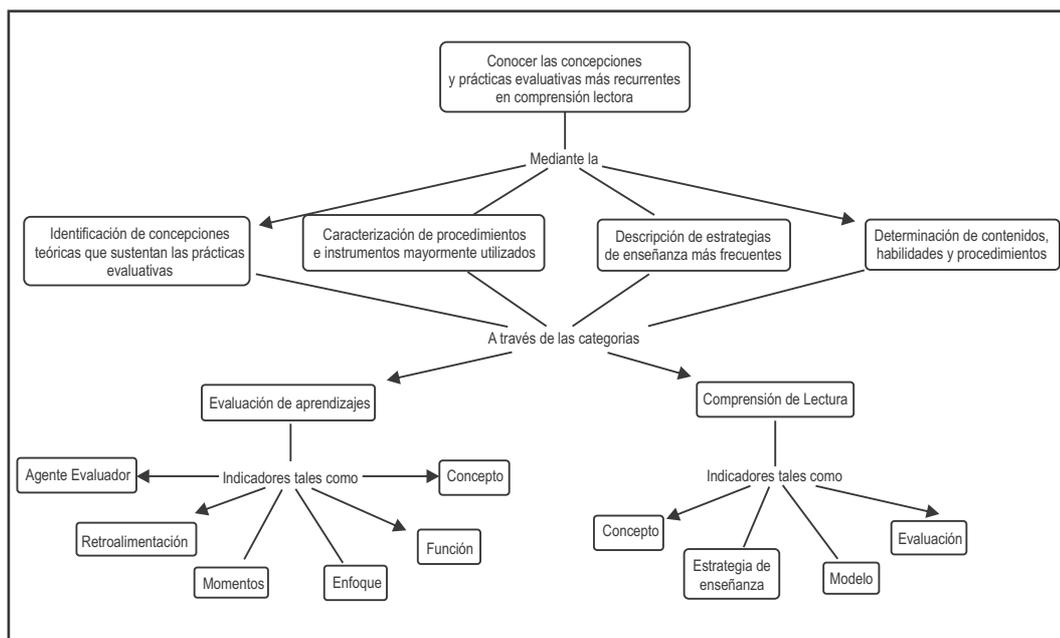
Las categorías de análisis se sustentaron en el marco teórico, respondiendo a los propósitos de la investigación. La categorización facilitó la clasificación de los datos registrados, permitiendo simplificar el proceso investigativo, ya que la indagación cualitativa por naturaleza se mueve en un volumen considerable de datos.

Evaluación de Aprendizajes: Corresponde a la primera categoría, la cual se divide en seis subcategorías que emergen desde el Marco Teórico, cuyos contenidos temáticos tienen relación directa con lo expuesto en los instrumentos de recolección de datos. Cada agrupamiento de subcategorías responde a la naturaleza temática de la misma.

Comprensión de lectura: Corresponde a la segunda categoría, la cual se divide en cuatro subcategorías emergidas desde el Marco Teórico, cuyos contenidos temáticos tienen relación directa con lo expuesto en los instrumentos de recolección de datos. Cada agrupamiento de subcategorías responde a la naturaleza temática de la misma.

Las categorías de análisis pueden observarse en el siguiente esquema:

Esquema N°1 Categorías de Análisis



Para el análisis de las entrevistas se utilizó el procedimiento analítico propuesto por Glaser y Strauss citados en Rodríguez et al., (1999), quienes señalan las siguientes etapas de análisis de los datos obtenidos:

- Codificación abierta o categorización inicial: Los registros de las entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios serán codificados según segmentos o
- Desarrollo de categorías iniciales: Consistente en la configuración de categorías con las cuales clasificar conceptualmente las unidades que se encuentran dentro de un mismo tópico.
- Codificación axial: Etapa en la que se espera realizar subcategorías, a partir de las categorías iniciales.
- Interacción de categorías y subcategorías: Establecimiento de relaciones entre cada categoría y subcategoría, según el planteamiento de los supuestos y los fenómenos encontrados.

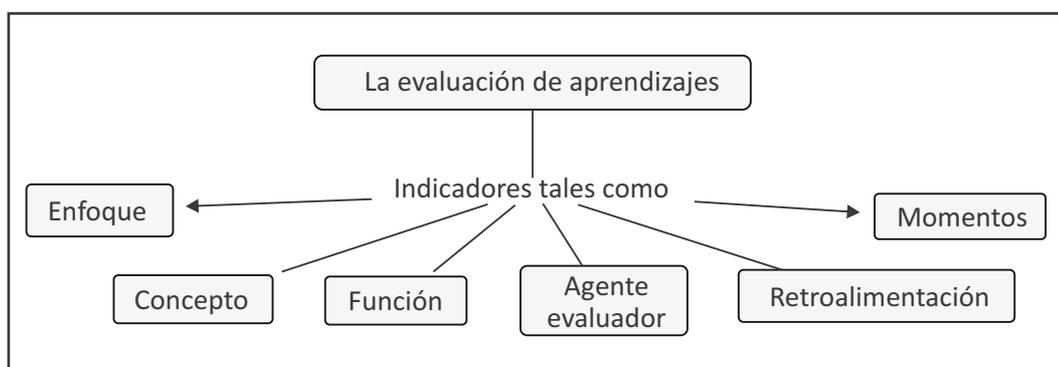
De esta manera, se analizó la información referida a los constructos que los profesores poseían respecto a la comprensión lectora y las prácticas evaluativas de la misma, en relación con lo sustentado en el marco teórico y respondiendo así a los objetivos de la investigación.

Discusión e interpretación de los resultados

A continuación, se describen y analizan los instrumentos metodológicos utilizados en la investigación, considerando las categorías de análisis planteadas para este estudio.

Entrevista Semi-estructurada

Esquema N°2 Evaluación de Aprendizajes



En relación a esta categoría, se puede concluir que los profesores, en torno a la evaluación de aprendizajes, no conocen un enfoque determinado desde el cual definir el concepto de evaluación, recurriendo preferentemente a asociar el proceso evaluativo con un paradigma constructivista, sin embargo, intentando en la práctica, incorporar siempre el trabajo de acuerdo a las características de los cursos en los cuales imparten clases. Todo este proceso es desarrollado, además, en función de los

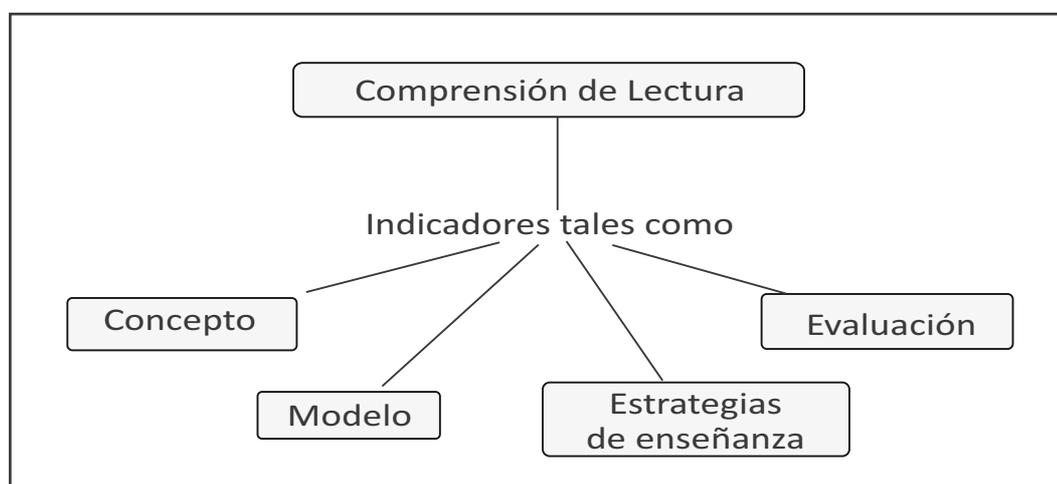
objetivos que el mismo profesor posee, pero también según los objetivos que el establecimiento educacional impone.

En relación al concepto de evaluación, los docentes reconocen las evaluaciones como un instrumento que posee la finalidad de percibir el aprendizaje de los alumnos, pero también como una forma de recibir retroalimentación, ya que los resultados de las evaluaciones reflejarían si el método o enfoque utilizado por ellos está obteniendo los resultados esperados, o debe ser modificado.

En cuanto a la elección de un agente evaluador, los profesores declaran combinar diferentes actores, sin embargo privilegian el valor de la heteroevaluación, de preferencia pruebas escritas elaboradas por ellos mismos, sin intervención de pares o de una Unidad Técnica Pedagógica. Pese a esto, el agente de la autoevaluación también posee una mayoría de utilización al igual que de valoración, debido a que de esta forma el alumno puede catalogar su conocimiento según el esfuerzo realizado, el cual debe ser demostrado. Este punto no se condice correctamente con el valor que la autoevaluación devela, como instancia reflexiva y de autoconocimiento que los propios estudiantes debieran generar.

Por último, se percibe que los profesores evalúan los aprendizajes de los estudiantes en los tres momentos de la evaluación: inicio, proceso y final; aunque propician el valor de lo formativo a través del proceso, en su discurso dejan ver claramente el carácter certificador de la nota y la función sumativa del proceso, instancia que, de alguna manera, validaría el proceso pedagógico impartido.

Esquema N° 3 Comprensión de Lectura



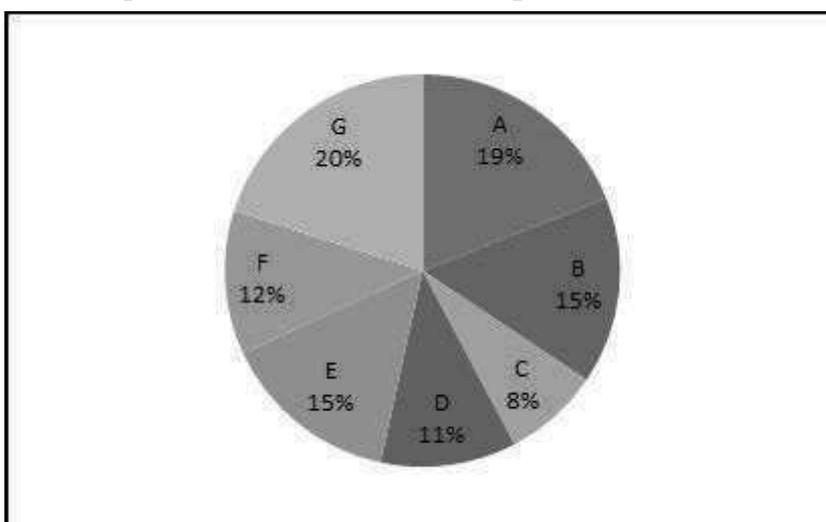
En lo que se refiere a la comprensión de lectura los profesores entrevistados manifiestan que no poseen un modelo definido en torno al tema, ya que no desean encasillarse en alguno en particular, pues podrían dejar de tomar otros igual de útiles e interesantes para su ejercicio docente. Pese a ésto, y en base a su discurso, se aprecia la presencia de un modelo tradicional o ascendente, predominante en sus prácticas pedagógicas. Por otra parte, para estos profesionales el concepto de comprensión de lectura hace referencia a la unión, mezcla e internalización de la lectura, considerándola fundamental debido a la transversalidad que posee, ya que no es algo exclusivo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino que se extiende a la vida personal de las personas, por lo que su desarrollo resulta fundamental. En base a ésto, se aprecia una mirada más integral del concepto, siendo relacionada con un modelo más interactivo y comunicativo que no se condice con el modelo tradicional antes expuesto. Esto podría explicarse por la falta de conocimiento teórico respecto a las características de los modelos y también a la falta de especialidad en la asignatura, ya que sólo dos de los siete profesionales poseen la mención en el área de estudio. En torno a las estrategias para impartir la comprensión lectora, ésta difiere según el nivel en el que se encuentran los estudiantes, al igual que según las características que poseen, por lo que en cursos de primer y segundo año básico se busca una lectura más fluida, mientras que en cursos superiores se busca una asociación de conceptos. En la

misma línea, los profesores utilizan diferentes materiales para realizar la competencia de la comprensión de lectura, ya que de esta forma buscan llamar la atención e incentivar al alumno con temas adecuados al contexto, pues se trata de aspectos relacionados con la cotidianidad de los estudiantes, por lo que las lecturas se hacen más interesantes para éstos, lo cual es apoyado por una óptima cantidad de horas destinadas para el desarrollo de la comprensión de lectura, tratándose de un problema que es recurrente dentro de la sociedad.

Por último y, en lo referente a la evaluación de la comprensión de lectura, los profesores buscan que los estudiantes logren extraer información, interpreten datos y sean frecuentes en sus lecturas para desarrollar la competencia. En este aspecto, los docentes construyen ellos mismos sus instrumentos según sus propios criterios, además de validarlos de diferentes formas, ya sea por otras entidades o por sus pares del colegio, aunque en algunas ocasiones no se realiza una validación, sino más bien un análisis de éste, el cual es ocupado para comunicar los resultados obtenidos tanto a los propios alumnos, como también a los padres y a otros profesores, con la finalidad de tomar decisiones, apoyar al estudiante y que se logre un aprendizaje óptimo de esta competencia fundamental.

Cuestionario para profesores

Gráfico N° 1
Aspectos Relevantes de la Comprensión Lectora



En relación a este análisis, y resumiendo los principales hallazgos al respecto, se indicó a los docentes que ordenaran siete aspectos relacionados con la comprensión lectora, según la importancia que le atribuyeran, donde 1 representaba la menor importancia y 7 la mayor. Al respecto y, en orden decreciente, un 20% de los profesores manifestó que lo más importante tenía relación con que los estudiantes dieran a conocer sus juicios de valor sobre lo leído; seguido de esto, un 19% concluyó en que sus conocimientos y suposiciones acerca del contenido de la lectura eran muy relevantes al momento de comprender un texto. Un 15% de los docentes manifestó que lo importante a la hora de evaluar la comprensión era que se utilizara estrategias para identificar la intención del autor del texto, así como para distinguir entre ideas principales y secundarias. Con el mismo porcentaje, destaca la habilidad para distinguir información y opinión, datos e ideas, hechos y argumentos. Posteriormente, un 12% valora la capacidad para seleccionar en el texto la información relevante y la información complementaria, seguido de un 11% que piensa que lo más importante es que los alumnos puedan inferir al leer, en función de los aspectos sintácticos y semánticos del texto. Finalmente, solo un 8% cree que un aspecto relevante para comprender textos se relaciona con la capacidad de los alumnos para identificar el tipo de texto, su estructura interna y su contexto de emisión.

Análisis de instrumentos evaluativos de la comprensión lectora (banco de datos)

En virtud de este análisis, cabe destacar que:

- a) En Primer Año Básico las evaluaciones corresponden principalmente a pruebas escritas organizadas en ítemes que van ordenados de forma decreciente según complejidad de las actividades. Principalmente se observan ejercicios centrados en la decodificación, asociación de palabras-imagen, escritura de sílabas y copia caligráfica.
- b) En Segundo Año Básico las evaluaciones corresponden principalmente a pruebas escritas organizadas en ítemes que van ordenados de forma decreciente según complejidad de las actividades. Inicialmente se observan textos literarios y no

literarios, a partir de los cuales se responden preguntas cerradas vinculadas al reconocimiento del tipo de texto, contenido explicitado literalmente en la lectura y reconocimiento de categorías gramaticales. Concluyen con la escritura descontextualizada de palabras que deben asociar a imágenes.

- c) En Tercer Año Básico las evaluaciones corresponden, principalmente, a pruebas escritas organizadas en ítemes que van ordenados de forma decreciente según complejidad de las actividades. Inicialmente, se observan textos literarios y no literarios, a partir de los cuales se responden preguntas cerradas y abiertas vinculadas al reconocimiento del tipo de texto, propósito comunicativo, estructura textual, breve contenido explicitado literalmente en la lectura y reconocimiento de categorías gramaticales. Se incluye, además, actividades relacionadas con la clasificación de palabras según reglas de acentuación y conjugación verbal.

Finalmente, se concluye con la escritura de textos (cuentos, fábulas) a partir de imágenes, incorporando contenido gramatical trabajado.

- c) En Cuarto Año Básico las evaluaciones corresponden principalmente a pruebas escritas organizadas en ítemes que van ordenados de forma decreciente según complejidad de las actividades. Inicialmente, se observan textos literarios, a partir de los cuales se responden preguntas cerradas y abiertas vinculadas al reconocimiento del tipo de texto, propósito comunicativo, estructura textual, breve contenido explicitado literalmente en la lectura y reconocimiento de categorías gramaticales. Concluye con el análisis de aspectos sintácticos.

- d) En Quinto Año Básico las evaluaciones corresponden principalmente a pruebas escritas organizadas en ítemes que van ordenados de forma decreciente según complejidad de las actividades. Inicialmente se observan textos literarios y no literarios, a partir de los cuales se responden preguntas cerradas y abiertas vinculadas al reconocimiento del tipo de texto, propósito comunicativo, estructura textual, contenido literal, inferencial y valorativo, contenido relacionado con el tipo de texto, principalmente literario y reconocimiento de vocabulario en contexto. Concluye con el análisis de aspectos gramaticales, de lectura crítica y de producción de textos.

- e) En Sexto Año Básico las evaluaciones corresponden principalmente a pruebas escritas organizadas en ítemes que van ordenados de forma decreciente según complejidad de las actividades. Inicialmente se observan textos literarios y no literarios, a partir de los cuales se responden preguntas cerradas y abiertas además de discriminar entre verdadero y falso, actividades vinculadas al reconocimiento del tipo de texto, estructura textual, contenido literal, inferencial y valorativo, contenido relacionado con el tipo de texto, principalmente literario y reconocimiento de vocabulario. Concluye con el análisis de aspectos gramaticales, de lectura crítica y de producción de textos.

Conclusiones

De acuerdo al primer objetivo planteado que dice relación con identificar las concepciones teóricas que sustentan las prácticas evaluativas más recurrentes utilizadas por los profesores de Lenguaje y Comunicación en comprensión lectora, se puede concluir que los docentes orientan sus prácticas desde una concepción de evaluación formativa, fundamentada en un paradigma de enseñanza constructivista que no siempre se condice con sus prácticas evaluativas. Esto, porque a pesar de reconocer el carácter formativo que debe tener la evaluación, se ven enfrentados a evaluaciones estandarizadas externas como el SIMCE, que condiciona su accionar en el aula y prioriza el trabajo de sólo algunas habilidades relacionadas con la selección de alternativas cerradas que no permiten el desarrollo y comprobación de la comprensión lectora: *“Primero el tema de las habilidades que es lo que pide el Ministerio, porque en el fondo ellos van a ir después a una evaluación estandarizada, SIMCE, entonces me fijo de segregar el aprendizaje, el objetivo en distintas habilidades de la mínima, la más básica a la más compleja”* (Entrevistado N°2, 05 de Julio de 2012).

“Hubo una época que se focalizaba mucho en formato SIMCE formato PSU, y yo alegaba porque decía, cómo íbamos a enseñar a argumentar, a explicar, a desarrollar un tema si era sólo con alternativas, que el verdadero y falso ayudaba mucho, en fin, que el completar, el parear, el asociar y afortunadamente ahora estamos enfocado en a las habilidades, por lo tanto,

ahora es necesario que la prueba tenga diversas habilidades con un mismo contenido”.

Además, sus procedimientos e instrumentos evaluativos se caracterizan por pertenecer a modelos evaluativos tradicionales que responden al currículum conductista de la enseñanza y se contradicen con el discurso que inicialmente sustentan. A ésto se suma que los docentes carecen de fuentes bibliográficas o teóricas que respalden su accionar en el aula. *“Pruebas escritas al final de cada unidad, controlitos chiquititos escritos, que corrigen ellos mismos siempre, es autocorrección, coevaluación, yo la hago y la corrige el compañero de al lado, ponen su nota y me la dictan, así no me llevo cuadernos para la casa. Así se hace el refuerzo enseguida”* (Entrevistado N°6, 07 de Julio de 2012).

De acuerdo al segundo objetivo específico planteado que dice relación con describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje más utilizadas por los profesores de Enseñanza Básica para evaluar la comprensión lectora en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se puede decir que principalmente se recurre a la segmentación de contenido en pequeños fragmentos organizados en una secuencia predeterminada, que limita la cobertura y evidencia de desempeño por parte de los estudiantes. Se privilegia el reconocimiento de personajes, características y acciones relacionadas principalmente con textos narrativos, enfatizando la comprensión literal por sobre la inferencial y la valórica, y organizando las estrategias en los momentos de la lectura, pero sin mayor análisis. Del mismo modo, desarrollan instrumentos evaluativos caracterizados por la inclusión de alternativas de selección simple, incluyendo en los cursos superiores preguntas de desarrollo en donde existe un límite de hojas para escribir la respuesta correspondiente. Así entonces, se privilegia la ejercitación de destrezas básicas, sin evidenciar el desarrollo de habilidades superiores relacionadas con la competencia lectora.

“Trabajo varias cosas para la comprensión lectora, como te dije los controles de lectura, donde se les da un pequeño párrafo, palabras y oraciones entonces después se les pregunta acerca de eso, ellos leen y se les pregunta, porque en este nivel generalmente se está preocupado de poder leer, pero muchas veces no entendemos lo que estamos leyendo, entonces hay

que preocuparse de las dos cosas” (Entrevistado N°2, 05 de Julio de 2012).
“Antes de la lectura, que identifiquen por ejemplo, va depender del tipo de texto, pero pensando en cualquiera, a raíz de imágenes que adivinen de qué se trata, que encuentren palabras, que el título les diga más o menos para donde va el camino, que se haga una lectura general para que se entienda el tema principal, después a las características. Preguntas que tengan que ver con cosas explícitas, otras con inferencias, otras con valores, con opiniones que es lo que más cuesta trabajar” (Entrevistado N°6, 07 de Julio de 2012).

De acuerdo al tercer objetivo específico planteado que dice relación con caracterizar los procedimientos e instrumentos más utilizados por los profesores de Lenguaje y Comunicación para evaluar la comprensión lectora, se puede advertir que en muchas oportunidades, los procedimientos responden a pruebas escritas o controles de lectura y no a otras formas que permitan conocer el logro y avance de los estudiantes. Las evaluaciones, mayoritariamente utilizadas, poseen un formato similar en todos los niveles, partiendo siempre de un texto breve en torno al cual se generan preguntas abiertas y cerradas, con presencia también de ítems verdadero y falso y producción de textos. No se aprecian esquemas u otras formas de organización gráfica. En otras palabras, se pretende, principalmente, comprobar la reproducción del contenido del texto y no se busca establecer aquella interacción lector-texto de la que habla el modelo interactivo. Las prácticas evaluativas tradicionales coexisten con las prácticas de evaluación auténticas. Los resultados del estudio acreditan que los profesores utilizan pruebas de lápiz y papel entre sus instrumentos evaluativos, siendo su frecuencia de uso muy alta y habiendo una escasa inclusión de contenidos actitudinales y de planteamiento de situaciones de razonamiento y habilidades.

“Fichas, cuadernillos, pruebas con diferentes tipos de textos con preguntas cerradas porque todavía no he trabajado en el desarrollo de su opinión ni tampoco he trabajado en cómo redactan y es algo que me preocupa porque cuando yo les pido que terminen el final de un cuento se complican y después que lo leen se dan cuenta que no lo redactaron bien, entonces tienen que pasarlo a leerlo a delante y a veces ni ellos se entienden muy bien, entonces unas de mis falencias y que tengo que mejorar sí o sí es la redacción, pero la

verdad no manejo instrumento que me ayuden a la redacción, es súper difícil porque como hacer que un niño de 7 años entienda que no se pueden repetir conectores pero si se saben expresarse oralmente no tendrían problemas en escribir” (Entrevistado N°4, 06 de Julio de 2012).

“Pruebas siempre, pero además uso lo que te explicaba recién, por ejemplo, especialmente en las lecturas, la cosa oral, es lo que más uso generalmente, por eso la uso todas las clases, van leyendo y corroboramos al tiro si entendió, y por qué dijo eso, a ver para, y por qué quiso decir eso. Incluso en las pruebas de libros, se pone una frase y se pone abajo qué quiso decir con eso, cuando dijo se le metió una cosa al ojo, y se le metió una cosa al ojo cada vez que el hijo se iba, entonces ¿qué le pasaba niños? Es que estaba llorando, por qué creen que estaba llorando, entonces qué estaba tratando de decir...” (Entrevistado N°6, 07 de Julio de 2012).

De acuerdo al cuarto objetivo específico planteado que dice relación con determinar qué contenidos, habilidades y procedimientos evalúan los profesores mediante la aplicación de instrumentos en comprensión lectora y si estos dan respuesta a lo propuesto en el Marco Curricular Nacional, resulta interesante develar que, aunque los docentes reconocen la importancia de trabajar habilidades del pensamiento vinculadas a un trabajo progresivo de la competencia lectora, no existe variedad de contenidos ni alusión a lo estipulado en las Nuevas Bases Curriculares (D.439/2012), salvo en los niveles quinto y sexto, en donde puede apreciarse mayor correspondencia de los contenidos evaluados con los objetivos de aprendizaje solicitados por el MINEDUC. Los docentes exponen que, principalmente, trabajan en función del SIMCE para mejorar sus resultados a favor de los puntajes históricos que el colegio ha mantenido durante los últimos años. *“Primero el tema de las habilidades que es lo que pide el Ministerio, porque en el fondo ellos van a ir después a una evaluación estandarizada, SIMCE, entonces me fijo de segregar el aprendizaje, el objetivo en distintas habilidades de la mínima, la más básica a la más compleja” (Entrevistado N°2, 05 de Julio de 2012).* *“Los elementos en las pruebas son textos, contenido gramatical, preguntas de desarrollo, preguntas de alternativas, secuencia, unir, relacionar con columnas, verdadero y falso” (Entrevistado N°4, 06 de Julio de 2012).*

Así entonces, la relación entre las concepciones y las prácticas evaluativas denota un cierto grado de disonancia. El discurso de los profesores indica la presencia de un elevado compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, sin embargo, se observa que los docentes quedan como únicos agentes evaluativos sin permitir los espacios necesarios para una autoevaluación y coevaluación que facilite la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos, imperando la función certificadora de la evaluación.

“Al trabajar en equipo sí lo trabajamos con mi paralelo y en algunos casos cuando nos juntamos en el departamento de lenguaje compartimos los materiales con profesores de enseñanza media que tienen, entre comillas, el contenido y más experticia que uno para que ellos puedan observar y ellos también hacen sus acotaciones” (Entrevistado N°7, 07 de Julio de 2012).

Entre las proyecciones de este estudio, se podría visualizar de qué forma los hallazgos de esta investigación pueden ser tomados como referentes en escuelas particulares subvencionadas de Temuco, situación que proporcionaría evidencias para analizar críticamente, tanto las políticas públicas que enfatizan el uso indiscriminado de evaluaciones estandarizadas como la normativa de los propios colegios, por cuanto podrían estar condicionando las concepciones evaluativas de los docentes y, por ende, influyendo negativamente en sus prácticas.

Por último, podría proponerse, el desarrollo de una investigación - acción en la misma escuela, con el propósito de implementar un proceso que permita la generación de condiciones que faciliten la innovación, centrada en el desarrollo de espacios de reflexión e integración entre los diferentes actores educativos de la escuela.

REFERENCIAS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012) *Nuevas Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile.

PRIETO, M. Y CONTRERAS, C. (2008) Las concepciones que Orientan las Prácticas Evaluativas de los Profesores: Un Problema a Develar. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 34, N° 2, Valdivia. Artículo consultado el 10 de julio de 2012 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-7052008000200015&script=sci_arttext

RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.

RODRÍGUEZ, ET AL. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Artículo consultado el 01 de Marzo de 2011 en: <http://www.scribd.com/doc/7364677/Rodriguez-1999-Enfoques-en-la-investigacion-cualitativa>.

SOLÉ, I. (1996). *La Participación del Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

VERA, A. Y VILLALÓN, M. (2005). *La triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación*. Artículo de Educación Ciencias y Trabajo, consultado el 04 de mayo de 2012 en: <http://es.scribd.com/doc/156364205/Triang-u-Laci-On>.

VIEYTES, R. (2004) *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de las Ciencias.

Http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2011/IN_2010_web.pdf