



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN BÁSICA

“Análisis de la Transposición Didáctica en el Diseño de Instrumentos de Evaluación de la Comprensión Lectora de Textos Complementarios que realizan Profesores que ejercen en Cuarto Año de Enseñanza Básica en Establecimientos Municipalizados de la ciudad de Viña del Mar”.

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y MENCIÓN EN CIENCIAS NATURALES Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

Profesor guía: Dr. Livio Núñez Tapia

Estudiantes:

Tamara Baez González

Mayra González López

Francisca Montecino Behrendsen

Jocelyn Toro Rodríguez

Viña del Mar, 25 de agosto 2016

RESUMEN

Debido a que “Es prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida” (MINEDUC, 2012, p. 36), es necesario que los estudiantes sean capaces de extraer y construir el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo y reflexivo.

En esta línea y considerando que existen escasas evidencias de cómo llevan a cabo el proceso de trasposición didáctica los docentes, en lo que dice relación con el diseño de instrumentos de evaluación de la comprensión lectora alcanzada por sus estudiantes, es que el objetivo de esta investigación es conocer de qué manera los profesores realizan el proceso de trasposición didáctica al momento de construir instrumentos evaluativos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para abordar la comprensión de lecturas complementarias de textos narrativos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica realizada por Ibáñez (2012).

Considerando lo anteriormente señalado, es que en el Marco Teórico de esta investigación se abordan tres grandes temáticas en las que se basan el estudio: Evaluación, Comprensión Lectora y Evaluación de la Comprensión del discurso escrito. Asimismo, en el trabajo de campo se han investigado los casos de doce profesores de enseñanza básica que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico en establecimientos educacionales con dependencia municipalizada de la ciudad de Viña del Mar.

El estudio, por tanto, se plantea como un proceso de investigación con enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, ya que pretende describir y conocer la experiencia de los profesores participantes respecto de la temática y responder a la pregunta de investigación a través de un análisis e interpretación de datos.

Como conclusión y luego del análisis de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora de textos complementarios diseñados por profesores que ejercen en cuarto año de enseñanza básica en establecimiento municipalizados de la ciudad de Viña del Mar, cabe decir que los docentes no llevan a cabo de manera eficaz el proceso de transposición didáctica, pues sus instrumentos solo evalúan ciertos niveles de representación del discurso escrito, los cuales no dejan en total evidencia el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes.

ABSTRACT

Due to "it is a priority for the school to form active readers and critics, who come to reading as a means of information, learning and recreation in many areas of life" (MINEDUC, 2012, p. 36), it is necessary that students are able to extract and build the meaning from written texts, not only literal but also interpretive and reflective levels.

In this line and considering that there is little evidence of how they carry out the process of didactic transposition teachers, in what he says regarding the design of assessment instruments reading comprehension achieved by students, it is that the objective of this research is know how teachers perform the process of didactic transposition when building assessment tools in the subject of Language and Communication to address the understanding of further reading of narrative texts according to the theoretical and methodological proposal made by Ibanez (2012) . Considering the previously noted, it is that in the theoretical framework of this investigation presents the three major themes in where this study is based: Evaluation, Reading Comprehension and Assessment of written discourse. Also, in the field work they have been investigating cases of primary school twelve teachers who teach the subject of Language and Communication in fourth grade in public schools in Viña del Mar city.

The study, therefore, arises as a research process with a qualitative approach descriptive-interpretative as it seeks to describe and know the experience of the participating teachers about the subject and answer the research question through a data analysis and interpretation.

Therefore, after analysis of the reading comprehension assessment tools designed by teachers of 4th grade working on primary publics schools of Viña del Mar, conclusion was that teachers are not effective on the didactic transposition process, mainly because their tools only evaluate certain levels of writing speech representation, which do not reflect the real level of understanding achieved by students.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| MARCO TEÓRICO..... | 9 |
| INTRODUCCIÓN..... | 10 |
| | |
| CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN..... | 13 |
| 1.1 De la evolución del concepto de evaluación | 18 |
| 1.2 Tipología de la evaluación | 22 |
| 1.2.1 Su funcionalidad..... | 22 |
| 1.2.2 Su normotipo | 23 |
| 1.2.3 Su temporalización | 23 |
| 1.2.4 Sus agentes | 24 |
| 1.3 Procedimientos evaluativos | 24 |
| | |
| CAPÍTULO 2: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA..... | 29 |
| 2.1 Alfabetización: una necesidad imperiosa..... | 30 |
| 2.2 Lectura..... | 34 |
| 2.3 La lectura como un proceso prolongado, selectivo y deliberado..... | 36 |
| 2.4 Comprensión del discurso escrito..... | 37 |
| 2.5 Factores determinantes de la comprensión lectora | 41 |
| 2.5.1 Factores internos: el sujeto lector..... | 41 |
| 2.5.2 Factores externos: texto y contexto..... | 44 |
| 2.6 Modelos de Comprensión del Acto Lector | 47 |
| 2.6.1 Modelos Ascendente – Bottom Up | 47 |
| 2.6.2 Modelos Descendentes – Top Down..... | 48 |
| 2.6.3 Modelos Interactivos | 49 |
| 2.7 Modelo Estratégico Proposicional de Comprensión..... | 51 |
| 2.7.1 Modelo Psicolingüístico Estratégico - Van Dijk y Kintsch (1983)..... | 51 |
| 2.7.1.1 Niveles semánticos del texto | 52 |
| 2.7.1.2 Niveles de representación del discurso | 54 |

| | |
|---|-----------|
| 2.8 Comprensión lectora en el contexto del Currículum Nacional..... | 57 |
| CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA..... | 61 |
| 3.1 Concepción de comprensión lectora según Ibáñez (2012). | 63 |
| 3.2 Concepción de la evaluación según Ibáñez (2012). | 64 |
| 3.3 Propuesta teórica metodológica para la evaluación del discurso escrito, Ibáñez (2012) | 65 |
| 3.3.1 Coherencia Externa..... | 66 |
| 3.3.2 Coherencia Interna..... | 66 |
| 3.3.2.1 Elementos constitutivos del instrumento evaluativo..... | 67 |
| 3.3.2.1.1 Constructo Teórico: | 67 |
| 3.3.2.1.2 Técnica..... | 67 |
| 3.3.2.1.3 Texto o Género | 71 |
| 3.4 Transposición Didáctica..... | 71 |
| 3.5 Evaluación de la comprensión lectora en el contexto del Currículum Nacional. | 714 |
| MARCO EMPÍRICO..... | 76 |
| INTRODUCCIÓN | 77 |
| CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 81 |
| 4.1 Planteamiento del problema | 82 |
| 4.2 Objetivo General | 83 |
| 4.3 Objetivos específicos | 84 |
| 4.4 Justificación del problema..... | 85 |
| 4.5 Metodología de la investigación..... | 87 |
| 4.6 Enfoque..... | 87 |
| 4.7 Muestra de la investigación..... | 89 |
| 4.7.1 Criterios para la selección de la muestra..... | 89 |

| | |
|--|------------|
| 4.7.2 Definición y selección de la muestra | 92 |
| 4.7.3 Dificultades para la selección de la muestra | 94 |
| 4.8 Instrumentos utilizados para la recogida de información | 95 |
| 4.8.1 Entrevista | 96 |
| 4.8.2 Tabla de categorización | 97 |
| 4.8.3 Pauta de observación flexible..... | 98 |
| | |
| CAPÍTULO 5: ANALISIS DE LA INFORMACIÓN | 101 |
| 5.1 Análisis e interpretación de resultados de la investigación | 102 |
| 5.1.1 Resultados obtenidos en la parte I: Instrumentos evaluativos de la comprensión lectora sobre lecturas complementarias de textos narrativos. | 104 |
| 5.1.1.1 Tabla de categorización (TC)..... | 104 |
| 5.1.1.2 Pauta de observación flexible | 114 |
| 5.1.2 Resultados obtenidos en la parte II: Entrevistas a docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuarto básico en colegios municipalizados de la comuna de Viña del Mar. | 116 |
| 5.1.2.1 Coherencia externa de la evaluación de la comprensión lectora: | 117 |
| 5.1.2.2 Coherencia interna de la evaluación de la comprensión lectora: | 121 |
| 5.1.3 Resultados obtenidos parte III: Coherencia entre la información obtenida de la entrevista y el instrumento evaluativo facilitado por cada docente | 127 |
| 5.1.3.1 Aspectos globales respecto a los resultados obtenidos de la tercera parte del análisis en torno a la coherencia entre la información obtenida de la entrevista y el instrumento evaluativo facilitado por cada docente | 147 |
| | |
| CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES..... | 149 |
| 6.1 Conclusiones generales..... | 150 |
| 6.2 Conclusiones objetivos específicos: | 151 |
| 6.3 Sugerencias y/o propuestas a partir de las conclusiones obtenidas | 153 |
| 6.4 Limitaciones de la investigación..... | 156 |

| | |
|--|------------|
| BIBLIOGRAFÍA | 158 |
| ANEXOS | 162 |
| ANEXO 1: Objetivos de aprendizaje con sus respectivos indicadores de evaluación..... | 163 |
| ANEXO 2: Progresión eje curricular Lectura – Comprensión de narraciones - cuarto básico..... | 166 |
| ANEXO 3: Resultados SIMCE año 2013 según Dependencia Administrativa..... | 167 |
| ANEXO 4: Protocolo para la aplicación de entrevista a docentes que ejercen actualmente en cuarto básico en colegios Municipalizados de la ciudad de Viña del Mar..... | 168 |
| ANEXO 5: Carta solicitud profesora Marcela Jarpa y Gloria Contreras para validación de instrumentos utilizados en la investigación. | 170 |
| ANEXO 6: INSTRUMENTO 1: Entrevista realizada a docentes que ejercen actualmente en cuarto básico en colegios Municipalizados de la ciudad de Viña del Mar..... | 172 |
| ANEXO 7: INSTRUMENTO 2: Tabla de categorización para análisis de instrumento evaluativo “lectura complementaria texto narrativo” - cuarto básico..... | 174 |
| ANEXO 8: INSTRUMENTO 3: Pauta flexible para análisis de instrumento evaluativo “Lectura complementaria texto narrativo” – Cuarto Básico..... | 175 |
| ANEXO 9: Carta autorización Corporación Municipal Viña del Mar..... | 178 |
| ANEXO 10: Carta autorización directores escuelas Dependencia Municipalizada Viña del Mar..... | 180 |
| ANEXO 11: Tablas de Categorización según docente investigado | 182 |
| ANEXO 12: Pautas de observación flexibles según docente investigado | 226 |
| ANEXO 13: Transcripciones entrevistas docentes investigados..... | 250 |

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

“En la vida cotidiana los estudiantes están expuestos a una variedad de discursos orales y escritos provenientes de su vida privada, de los medios de comunicación masiva y del ámbito escolar. Para que puedan integrarse efectivamente en la sociedad es necesario que comprendan y evalúen estos discursos críticamente” (MINEDUC, 2012, p.23). Por lo cual, la comprensión lectora se vuelve una habilidad imprescindible y transversal a todos los ámbitos de la vida del alumno.

La comprensión de textos implica que el alumno sea capaz de interiorizar el conocimiento adquirido con el fin de reflexionar, ampliar sus conocimientos y utilizarlo en diversas situaciones de la vida. Por lo que comprender “constituye la base para el desarrollo de las competencias comunicativas, para el aprendizaje y generación de nuevos conocimientos” (MINEDUC, 2012, p.23).

Desde una perspectiva teórica, pareciera no existir mayor problema, sin embargo en la práctica y considerando los resultados obtenidos desde pruebas estandarizadas, como lo son PISA (2012) y SIMCE (2012, 2013, 2014) queda de manifiesto que existe una gran deficiencia tanto a nivel nacional como internacional. En nuestro país, desde el punto de vista de las propuestas curriculares se han realizado distintos esfuerzos por revertir esta situación, tal es lo realizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009) la cual pretende obtener mejoras sustanciales en este ámbito. Sin embargo, pareciera que los esfuerzos realizados hasta el momento por la UCE, si bien han dado algunos frutos, no han sido suficientes como para preparar de manera adecuada a nuestros niños y niñas en lo que respecta a la comprensión del discurso escrito.

Es por esto que, la presente investigación busca conocer de qué manera los profesores realizan la transposición didáctica al momento de construir instrumentos evaluativos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para abordar las lecturas complementarias de textos narrativos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica realizada por Ibáñez (2012), específicamente en docentes de cuarto año básico que se desempeñan en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada de la ciudad de Viña del Mar, quinta región de Chile.

A continuación, se detalla cada capítulo del marco teórico que sustenta esta investigación:

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Conceptualización de la evaluación

En este capítulo se conceptualizará la evaluación, como principal objeto de estudio de esta investigación, se abordarán distintos conceptos y temáticas en torno a la evaluación, tales como: conceptualización, tipologías, procedimientos evaluativos y la evaluación en el contexto del currículum nacional.

Capítulo 2: Conceptualización de la comprensión lectora.

Este capítulo está destinado a conceptualizar el segundo objeto de estudio de esta investigación, la comprensión lectora del discurso escrito. En este se detalla el proceso de alfabetización, de lectura, de comprensión lectora, factores que determinan este proceso, modelos de comprensión del acto lector y en específico el modelo estratégico proposicional de comprensión planteado por VanDijk y Kintsch (1983).

Capítulo 3: Evaluación de la comprensión lectora

Este capítulo está destinado a conceptualizar la evaluación de la comprensión lectora desde la perspectiva que propone el lingüista Romualdo Ibáñez (2012) a partir de las concepciones generales en cuanto a la evaluación y al proceso de comprensión lectora del discurso escrito.

CAPÍTULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Entendiendo que la evaluación impulsa al mejoramiento y compromiso con ciertos logros de objetivos de aprendizaje, así como también permite a los diferentes actores del sistema escolar tomar decisiones argumentadas de acuerdo a las necesidades de desarrollo de cada uno, en este caso tomar decisiones certeras en torno a la comprensión lectora que pueden llegar a alcanzar los estudiantes. Es que la evaluación se vuelve una temática sumamente relevante, por lo que en este capítulo se dan a conocer los fundamentos teóricos que serán la base para el desarrollo del presente trabajo investigativo.

A través de este capítulo, se abordarán distintos conceptos y temáticas en torno a la evaluación, tales como: conceptualización de la evaluación, tipologías de la evaluación, procedimientos evaluativos y la evaluación el contexto del currículum nacional.

Si se pudiese observar por algunos minutos la realidad de las aulas, son diferentes los elementos que llamarían la atención en cuanto a las estrategias utilizadas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, las actividades utilizadas, la evaluación, entre otros. En lo que respecta a evaluación existe una tendencia de los profesores a evaluar el producto entregado por los estudiantes, corregirlos, asignarles una calificación y hacer comparaciones entre los mismos. Estas acciones se han llevado a cabo de manera común y rutinaria dentro de las prácticas pedagógicas que todo docente, quiera o no, debe realizar en un momento determinado. La “normalización” de estas situaciones, conlleva a que hoy por hoy “nuestras escuelas estén caracterizadas por una débil cultura de la evaluación, lo que reafirma la percepción generalizada de la misma como requisito formal con escaso o nulo valor pedagógico” (Elola y Toranzos, 2006, citado en MINEDUC, 2009, p. 29)

Asumiendo los antecedentes anteriormente señalados, podríamos señalar que en la práctica “el proceso evaluativo sigue siendo entendido como un suceso y no como un proceso, es decir, cada vez que se realiza algún tipo de evaluación se

suele detener o interrumpir el continuo del aprender. Estos hechos han llevado a configurar un estilo evaluativo que prevalece en nuestros docentes y que no resulta fácil de modificar o erradicar” (Constela, 2007, p. 14)

Sin embargo, los profesionales de la educación cada día están más convencidos de la necesidad imperiosa de integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje un modelo evaluativo que proporcione información valiosa, acerca del desarrollo de los estudiantes con el fin de mejorar los aprendizajes y logros de los mismos.

Ahora bien, pareciera que se presenta de manera problemática el seguir o practicar este modelo de evaluación, pues tal como lo señala Casanova (1995)

“parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica este modelo de evaluación, bien sean estas, por la exigencia de cambio de mentalidad que implican, por la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo o por la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen y que favorecerían su adecuada aplicación. El problema de su incorporación al quehacer en el aula, proviene, precisamente, de que no supone solo adoptar un nuevo concepto de evaluación, estar de acuerdo con él en un plano meramente intelectual, sino que implica cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores” (Casanova, 1995, p. 53)

Considerando la realidad educativa, las practicas evaluativas actuales, el protagonismo que ha ido adquiriendo con el tiempo el rol del alumno como protagonista de su aprendizaje y el convencimiento de gran parte de los docentes por integrar el proceso evaluativo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es que surge la denominada “evaluación para el aprendizaje”, la cual , por un lado, se sustenta en la premisa de “que todos y todas los estudiantes pueden aprender,

pero de formas diferentes, por lo que lo central es potenciar los mayores logros, es decir, el máximo de las capacidades de los estudiantes”. (Lira, 2005, p. 5).

Por otro lado, evaluar para el aprendizaje presenta como objetivo primordial el fomentar la observación de lo que producen los alumnos “con el fin de hacer sugerencias concretas sobre cómo mejorar su desempeño independiente del nivel en que se encuentren” (MINEDUC, 2009, p. 7) por lo que el propósito más importante de la evaluación, no es “demostrar algo” sino que mejorar la calidad de los aprendizajes.

Ante tales lineamientos, es conveniente reconocer que este enfoque de la evaluación se sustenta en una “perspectiva constructivista, orientada a la formación de competencias, poniendo su acento en el carácter cíclico del aprendizaje y las posibilidades de organizar y reorganizar la información modificando continuamente la estructura cognoscitiva, por lo que representa una nueva forma de comprender el mundo y reconstruir el conocimiento de la realidad” (Lira, 2005, p.5)

En la misma línea, se puede señalar que “la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova, 1995, pág. 54).

Por lo tanto, la evaluación para el aprendizaje buscaría mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, atribuyendo responsabilidades tanto al profesor como al estudiante. Por un lado, el docente sería quien “debe conducir el aprendizaje y proveer a los estudiantes de las destrezas y estrategias requeridas para dar los pasos que necesitan para mejorar” (MINEDUC, 2009, p. 23).Y por

otro lado, el estudiante, junto con la evaluación del docente, es quien “puede y debe evaluarse con el fin de tomar el control de su propio aprendizaje” (MINEDUC, 2009, p. 23)

Ahora bien, ya que se cuenta con un acercamiento teórico sobre la evaluación para el aprendizaje, resulta necesario conocer ciertas implicancias que conlleva esta evaluación, por lo que a continuación considerando los lineamientos planteados por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (2009), se presenta un listado de los principios básicos de la evaluación para el aprendizaje:

1. Debe considerarse como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje. (p. 21)
2. Implica una planificación efectiva, es decir que debe ser diseñada de manera tal que proporcione oportunidades tanto para el alumno como para el profesor, permitiéndoles obtener información acerca del progreso hacia las metas aprendizaje. (p.26)
3. Implica promover un compromiso con metas de aprendizaje y criterios de evaluación, es decir, debe existir un entendimiento compartido entre profesor y alumno de lo que se evaluará y se espera lograr, situación que se obtiene cuando los estudiantes tienen una participación activa en la formulación de metas y criterios de evaluación. (p.28)
4. Debe centrarse en cómo aprenden los estudiantes, es decir, en el proceso mismo de aprendizaje y no tan solo en el “qué” aprenden. (p.26)
5. Debe centrarse en la actividad en aula, pues es en ella donde el docente puede observar e interpretar lo que dicen y hacen los estudiantes y del mismo modo los estudiantes pueden demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades. (p.27)

6. Demanda que el docente debe usar variados métodos para recolectar información sobre el aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo la observación y escucha de sus alumnos, planteamiento de preguntas abiertas y tareas exigentes, solicita a los estudiantes que comuniquen sus ideas de distintas maneras y discuten sobre las palabras claves. La información que se recoge usando estos métodos debe ser utilizada para tomar decisiones y actuar. (p. 23)

7. Implica una retroalimentación constante la cual debe ayudar a los aprendices a planificar los siguientes pasos en su aprendizaje. (p.29)

Junto con los principios básicos mencionados anteriormente, Castillo y Cabrerizo (2003) señalan que evaluar para el aprendizaje además implica orientar a los estudiantes para que ellos mismo se den cuenta de su progreso, lo que conlleva un “cambio de la función tradicional o habitual del docente y del estudiante, los cuales pasan, entre otros aspectos, a concebir el error como un elemento positivo dentro de la dinámica del aprendizaje” (Castillo y Cabrerizo, 2003, citado en Lira,2005, p. 2). Y por otro lado, Constela (2007), plantea que los procesos de autoevaluación y coevaluación pasan a tener un rol importante, ya que “interesa fundamentalmente que sea el propio estudiante quien recopile las evidencias y vivencias de aprendizaje y que sean sus propios pares los que entreguen información complementaria sobre su desempeño” (Constela, 2007, p. 12).

1.1 De la evolución del concepto de evaluación

Dentro de los últimos años, la evaluación ha adquirido un rol fundamental en la educación. “Después de un largo periodo en el que dominaba una concepción técnica de los procesos educativos (dentro de los cuales la evaluación consistía simplemente en comprobar el logro de los objetivos), afloran ahora

nuevos planteamientos teóricos que otorgan un lugar preponderante a la evaluación” (Castillo & Cabrerizo, 2003, p.1). Hoy en día, tanto educadores, padres, alumnos, y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones que tiene la acción de evaluar o de ser evaluado. Esto se debe a que los mismos, comprenden la evaluación como un elemento motivador y fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como bien señala House “La evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, desarrollada a tiempo parcial por académicos, a convertirse en una pequeña industria profesionalizada” (House,1993 citado en Castillo& Cabrerizo, 2003). Sin embargo, es fundamental destacar que este cambio no se ha generado de manera espontánea ni reciente, sino que este ha sido un cambio paulatino que surge a partir de la evolución histórica del concepto de evaluación y de los aportes realizados por las distintas disciplinas.

Si bien existe una variedad no menor de fuentes que detallan a cabalidad los antecedentes históricos que se tienen del concepto mismo de evaluación, para efectos de esta investigación hemos de destacar aquellos más trascendentes y que marcan un cambio en la manera de concebir la evaluación durante ese periodo, entendiendo que este concepto ha ido evolucionando en consonancia con el concepto de educación predominante.

A continuación se presenta una tabla (1.1) a modo de resumen basada en lo propuesto por Ahumada (2002) en el texto “La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo” y en Castillo & Cabrerizo (2003) en su libro “Evaluación y promoción escolar” en lo que respecta a la evolución del concepto de evaluación.

Tabla 1.1 Etapas e implicancias del concepto de evaluación

| Evaluación entendida como | Implicancias |
|----------------------------------|--|
| Juicio | “Determinación de un juicio de valor sobre la calidad de un objeto o proceso educativo”. (Ahumada, 2002, p. 21). |

| | |
|---------------------------|---|
| Medición | Se basa en “el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y, casi excluyente, la aplicación de test (testing), tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo”. (Castillo & Cabrerizo, 2003, p. 4) |
| Logro de objetivos | Se considera la “evaluación en función del logro de determinados objetivos formulados con antelación” (Ahumada, 2002, p.19), por lo que la evaluación se centra en los resultados del proceso de aprendizaje, disminuyendo de esta manera la cuantificación de los mismos. |
| Toma de decisiones | Se propicia una concepción de la evaluación entendida como “un proceso de recolección de información útil que permite facilitar la toma de decisiones” (Ahumada, 2002, p.18) En este periodo la orientación de la evaluación se realiza tanto hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones del programa, producto o procedimiento educativo, con el fin de mejorar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. |

Como se puede evidenciar, el concepto de evaluación ha de contemplar la conjugación de diversos factores que en cierta medida complejizan la posibilidad de definir de manera totalmente consensuada y universalmente aceptada dicho concepto. Mas, a pesar de la diversidad de definiciones que se tienen del concepto, es posible extraer de cada una elementos válidos que permiten definirla de manera completa y operativa.

Considerando las definiciones existentes sobre el concepto de evaluación posterior a la década de los 90, es preciso destacar las siguientes, la cuales permitirán un acercamiento respecto al concepto que guiará esta investigación:

- “La evaluación consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporada al proceso educativo desde su comienzo, de

manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova,1995, p. 54)

- “La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro lado, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa”. (Castillo, 2002 citado en Castillo & Cabrerizo, 2003, p.8)
- “Es el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora” (Ahumada, 2006, p.22)
- Es un proceso compuesto por un número amplio de acciones diversas, orientado a comprender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, el cual involucra la recolección sistemática de información, el análisis e interpretación de la evidencia recogida y la utilización de los datos resultante para documentar, explicar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes y docentes. (Himmel, 2003, p.25)

A pesar de toda esta diversidad y tomando como referencia estas definiciones, es posible mencionar que hay una serie de elementos que se destacan, como lo son: proceso, recogida de datos, obtención de información, juicio, toma de decisiones y análisis.

Finalmente, para efectos de esta investigación consideramos que la definición entregada por Himmel (2003) es la que mejor se adapta a la concepción de evaluación que se espera que todo profesional ligado a la educación comparta

e implemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo en su quehacer pedagógico.

1.2 Tipología de la evaluación

A partir de un concepto general de evaluación, se puede encontrar en la literatura que el proceso evaluativo contempla variadas tipologías que surgen en función de las necesidades de cada momento a lo largo de la enseñanza y aprendizaje, como es el caso de que la evaluación se puede establecer desde el punto de vista de su funcionalidad (función que cumple dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje), desde el punto de vista del normotipo (referente), en cuanto a su temporalización (momento en que se aplica la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje), como también desde el punto de vista de los agentes evaluativos, es decir, quienes son los que directamente realizan la acción de evaluar (auto y co- evaluación).

Para efectos de esta investigación, hemos utilizado las tipologías expuestas por Castillo & Cabrerizo (2003) y Casanova (1995) las cuales se sintetizan en la siguiente (tabla 1,2) ,en la cual se utilizan como criterios para establecer los tipos de evaluación: la función; el normotipo (o referente); la temporalización; y los agentes evaluativos.

Tabla 1.2: Tipologías y caracterización de la evaluación

| Según... | Puede ser... | Es decir tiene como función |
|---|--------------------|--|
| 1.2.1 Su funcionalidad (o función que cumple dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje) | Diagnóstica | Conocer las características y conocimientos previos de sus alumnos al inicio del proceso evaluativo. |
| | Formativa | Recoger información respecto del proceso de aprendizaje con la finalidad de mejorar y regular sobre la marcha los procesos educativos. |

| | | |
|---|---|--|
| | Sumativa | Comprobar el nivel de los logros alcanzados al final del proceso educativo. Esta es el único tipo de evaluación que tiene por función certificar o calificar. |
| Según... | Puede ser... | Es decir se puede dividir en |
| 1.2.2 Su normotipo (de acuerdo al referente o parámetro que se utilice para comparar o contrastar las evidencias –datos, resultados- de una evaluación) | Nomotética El referente es <i>externo</i> al sujeto u objeto evaluado. | -Normativa: Establece una comparación del sujeto u objeto evaluado respecto de cierto grupo. Por ejemplo, el rendimiento promedio de un curso. -Criterial: Se compara el sujeto u objeto evaluado con respecto a un parámetro previamente definido, por ejemplo un objetivo o criterio. |
| | Idiográfica El referente es <i>interno</i> al sujeto u objeto evaluado. | Compara el desempeño de un sujeto u objeto respecto a sus desempeños anteriores. El mismo sujeto se constituye en el referente para ver si avanza |
| De acuerdo... | Entendido como | Cuando se aplica |
| 1.2.3 Su temporalización (El momento en que se aplica una evaluación dentro del proceso E-A) | Inicial | Corresponde a la evaluación que se aplica al inicio de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (inicio del año, de una unidad, de una clase) |
| | Procesual | Corresponde a la evaluación que se aplica durante el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje. |
| | Final | Corresponde a la evaluación que se aplica al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje. |

| Según... | Puede ser... | Quién realiza la evaluación |
|--|-------------------------|--|
| 1.2.4 Sus agentes (quién realiza la evaluación) | Autoevaluación | Cada sujeto se evalúa a si mismo |
| | Coevaluación | Los individuos que están en el mismo plano, se evalúan entre ellos (por ejemplo cuando los alumnos se evalúan entre sí) El evaluador es diferente a los sujetos que son evaluados (la evaluación que realiza el profesor hacia los alumnos.) |
| | Heteroevaluación | Es la evaluación que realiza un evaluador que presenta un status académico diferente al de los evaluados (como es el caso de la evaluación de un(a) profesor(a) respecto de sus alumnos). |

1.3 Procedimientos evaluativos

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de un adecuado uso de la evaluación, para esto es necesario que el docente tenga una variedad de información de distintos tipos y con distintos propósitos para la toma de decisiones correspondiente al proceso evaluativo. Estas informaciones se pueden obtener adecuadamente mediante procedimientos evaluativos los cuáles según Santibáñez (1995) son “todos aquellos medios y recursos –estructurados con rigor científico- que permitan al docente recoger informaciones directas o indirectas, pero sistemáticas, sobre los comportamientos estudiantiles, destinadas a favorecer una oportuna y adecuada toma de decisiones frente a un hecho educativo” (p.89). Junto con esto es preciso que el docente conozca a cabalidad los distintos instrumentos y técnicas que se deben utilizar al momento de recoger la información necesaria para determinados propósitos. Ahumada (1983) sostiene que, bajo el enfoque actualizado de la evaluación, “se hizo aceptable que cualquier instrumento o técnica que permitiera obtener información sobre

aprendizajes cognoscitivos o psicomotores, debía ser considerada como un procedimiento evaluativo” (p.40)

Ahora bien, cabe señalar que existe una diferencia entre técnicas e instrumentos. Como señalan Castillo y Cabrerizo (2004) La primera de ellas “es un concepto más amplio, es una primera categorización que puede abarcar varios instrumentos. Es el conjunto de procedimientos y actividades que permiten que se manifieste y demuestre el aprendizaje obtenido, y tiene la finalidad de recabar información para valorar y comparar las competencias de cada individuo con los objetivos perseguidos”. En cambio, un instrumento “es una herramienta específica, un material estructurado formado por un conjunto de preguntas o ítems que sirve para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Es un recurso completo y estandarizado o no, para obtener información precisa sobre un aspecto muy determinado” (p.149).

Con el fin de comparar las principales características entre instrumentos y técnicas se expone la siguiente tabla 1.3.

Tabla 1.3: Comparación entre instrumentos y técnicas evaluativas

| PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS | |
|---|--|
| INSTRUMENTOS EVALUATIVOS | TECNICAS EVALUATIVAS |
| Son un conjunto de tareas que debe superar el alumno para demostrar logro de objetivos. | Son una serie de actividades o pasos secuenciales que debe seguir el docente a fin de obtener información sobre aprendizajes o actitudes del alumno. |
| Miden eminentemente aspectos cognoscitivos. | Miden principalmente aspectos psicomotores y afectivos. |
| Proporcionan información fácilmente cuantificable. | Proporcionan información más cualitativa que cuantitativa. |

| | |
|---|---|
| Dan origen a formatos determinados que requieren el cumplimiento de una serie de requisitos para ser elaborados técnicamente. | Constituyen una metodología de trabajo que necesita ser dominada para ser efectiva desde el punto de vista de obtención de información. |
|---|---|

Extraído de Ahumada, (1983, p. 41)

Una vez establecida la diferencia entre las técnicas e instrumentos que constituyen los procedimientos evaluativos, es que se puede tipificar de acuerdo a ciertos criterios que establece Ahumada (1983) por lo que a continuación se caracteriza por medio de la tabla 1.4 cada uno de los procedimientos evaluativos.

Tabla 1.4 Procedimientos evaluativos

| Según su intencionalidad | Se encuentran... | Se incluyen... |
|--|--|---|
| I. Procedimientos de evaluación utilizados preferentemente en el ÁREA COGNOSCITIVA | Los diversos tipos de pruebas orales y escritas. | Pruebas orales Interrogaciones orales, técnicas de discusión grupal, la disertación o exposición, controles orales de lectura de textos, etc. |
| | | Pruebas escritas Pruebas de ensayo, las pruebas de respuesta guiada, las pruebas de respuesta breve y las pruebas objetivas. |
| | | Informes de investigación Todos aquellos trabajos destinados a poner en práctica la capacidad de indagación, de reflexión y de organización como papers, informes, protocolos, memorias, tesis, monografías, etc. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>II. Procedimientos de evaluación utilizados preferentemente en el ÁREA PSICOMOTORA</p> | <p>Todos aquellos instrumentos o técnicas que apuntan a obtener información sobre ejecuciones o trabajos prácticos.</p> | <p>De ejecución indirecta Pruebas de situación simulada y de comportamiento verbalizado (oral o escrito).</p> <p>De ejecución directa Todas aquellas pruebas de habilidad práctica, en que se quiere demostrar habilidades físicas y destrezas simples y complejas, para las cuales se utilizan, como pautas de observación, las listas de cotejo y las escalas de calificación.</p> |
| <p>III. Procedimientos de evaluación utilizados preferentemente en el ÁREA AFECTIVA</p> | <p>Todos aquellos instrumentos que entregan información sobre aspectos actitudinales o valóricos.</p> | <p>Escalas de apreciación Escalas numéricas, conceptuales y gráficas.</p> <p>Escalas de actitudes Escala de Lickert, escala de Thurstone y diferencial semántico.</p> <p>Técnicas Sociométricas Todos los métodos utilizados para evaluar aceptación y estructura social.</p> <p>Procedimientos de encuesta Instrumentos de obtención de información utilizados en investigación, como cuestionarios, inventarios, entrevistas, etc.</p> |

Por último y considerando que los objetivos de esta investigación se relacionan directamente con el estudio de los procedimientos evaluativos que utilizan los profesores para construir instrumentos evaluativos de la comprensión lectora, es que ha sido necesario contar con este breve marco de referencia. Por lo que a continuación se presenta el siguiente aspecto central de la línea investigativa, denominado comprensión del discurso escrito.

CAPÍTULO 2: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Considerando los objetivos propuestos para esta investigación es que es necesario conceptualizar y detallar los aspectos ligados a la temática que conduce el trabajo investigativo: La comprensión del discurso escrito, mas para comprenderlo como el complejo proceso que involucra, será necesario comenzar desde los cimientos más esenciales en los cuales se sustenta la comprensión.

2.1 Alfabetización: una necesidad imperiosa

Para entender desde donde nace la urgencia y preocupación de abordar la temática de la comprensión lectora se hace necesario reconocer que hoyen día muchos esfuerzos a nivel mundial, se enfocan en el hecho de lograr la alfabetización de la población. La mayoría de los países se han ocupado de gestionar programas que permitan a las personas incorporarse, desarrollarse y desenvolverse en la sociedad; se ha tratado de otorgar espacios, cada vez más significativos, dentro de las escuelas para cumplir con esta meta mundial. Sin embargo, diversas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales han dejado de manifiesto que aún se está en deuda en este aspecto, así lo demuestra el último informe PISA 2009 (resumen de resultados PISA, 2009).

Para comprender este complejo proceso, es preciso en primera instancia definir el concepto de alfabetización, para esto podemos citar a Paulo Freire (1970) quien señala que “la alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra” (p.24) se entiende de esta manera que el alcance de la alfabetización va mucho más allá de aprender a decodificar correctamente palabras, sino que más bien representa “la llave de acceso a la cultura y al conocimiento” (Colomer, 1997,p.1), permite expandir el conocimiento en torno al mundo que nos rodea, el cual funciona en base a la comunicación y el lenguaje escrito mayoritariamente.

La UNESCO define la alfabetización como “un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida”, además señala que “por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía en miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo” (UNESCO, 2009).

El término de alfabetización ha de ser aplicado a distintos ámbitos de la vida en sociedad, mas, para efectos de esta investigación, nos centraremos en la alfabetización lectora la cual atiende a la necesidad de lograr el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para leer y comprender de buena manera la diversidad de textos que nos ofrece la sociedad de la información.

En efecto, resulta casi imposible imaginar cómo serían nuestras vidas sin leer y escribir, ya que cada una de estas habilidades permite relacionarnos con los demás y el mundo en general. Al no estar alfabetizados, situaciones básicas y cotidianas como por ejemplo leer un letrero en el supermercado para comprar un determinado producto, representaría toda una proeza para el ser humano.

En relación a la alfabetización, Wells (1986) señala que “quien está alfabetizado en el área de la lengua escrita tiene la capacidad de estar en condiciones de enfrentarse convenientemente a textos diferentes para acudir a la acción, sentimientos u opiniones que se proponen, en el contexto de un campo social determinado”, por su parte, Cassany (2003), plantea que la adquisición del lenguaje “fomenta el respeto hacia todas las comunidades, hacia todas las lenguas y hacia todas las variedades. Además de ser un factor motivador del aprendizaje de la lengua, porque relaciona los conocimientos lingüísticos con los conocimientos sobre otras personas y sobre otras realidades” (p. 436) Por lo que

se entiende entonces, que el lenguaje es el primer eslabón de la cadena de alfabetización.

En esta línea, es que se ha argumentado que la lectura y la escritura sirven para la adquisición de un código, para el desarrollo personal y social, permitiendo de esta manera, establecer conversaciones y debates en torno a la realidad que enfrentan las personas, dando paso a la posibilidad de transformación y evolución de la sociedad. Bajo esta mirada es que los sistemas educativos no pueden dejar de lado este aspecto social de la enseñanza de la lengua, ya que tal como explicita Cassany (2003) “las personas son seres sociales en tanto se relacionan con las demás personas y la lengua es el principal medio de relación social” (p.435).

Por lo anterior, es que se hace preciso concebir el proceso de alfabetización como una instancia crucial y progresiva que se da a lo largo de toda nuestra vida, que permite desenvolvemos en la sociedad y mejorar nuestra realidad en la medida que se interactúa con otras personas. El no logro o desarrollo de alfabetización, representaría “un obstáculo en la consecución de una calidad de vida superior e incluso puede ser el caldo de cultivo de la exclusión y la violencia” (UNESCO, 2009).

Es así como, a nivel mundial, la alfabetización ha adquirido gran importancia, pues se asume que es gracias a este proceso por el cual se accede al mundo letrado. La alfabetización, permite al ser humano entender, manejar y transformar el mundo en el que interactúa y también debería contribuir a “la consecución de la autonomía personal, o sea a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas” (Cassany, 2003,p.36) Sin duda, que alfabetizar a la población representa un gran desafío que ha intentado ser abordado desde hace una cantidad no menor de años, el esfuerzo de distintas entidades internacionales y el trabajo de la mayoría de los

países que en virtud de favorecer este proceso han implementado campañas, programas y talleres de lectura y escritura, tratando de asumir de la manera más responsable el objetivo de alfabetizar a su gente.

Sin embargo, si consideramos los resultados de PISA 2009; prueba internacional cuyo objetivo es “evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad del saber” (PISA, 2012) podemos encontrar la exposición de una cruda realidad en lo que respecta al proceso de alfabetización que se está intentando desarrollar.

“Todos los países latinoamericanos, se ubicaron bajo del promedio OCDE, obteniendo puntajes de entre 449 (Chile) y 370 (Perú)” (PISA, 2009,p.4)

“Entre todos los países latinoamericanos participantes los estudiantes chilenos obtuvieron los más altos puntajes en Lectura: 41 puntos sobre el puntaje promedio latinoamericano. Sin embargo, el resultado está distanciado en 44 puntos respecto del promedio de la OCDE” (PISA,2009,p.5) esta situación nos indicaría que a pesar de que nuestro país no está dentro de aquellos con más bajo rendimiento, seguimos en deuda, pues nuestros estudiantes no son capaces de hacer análisis muy profundos de textos, de manera tal de lograr una comprensión detallada de la información explícita e implícita que se le presenta, lo que deriva en que a su vez no pueden reflexionar y evaluar de manera eficaz el contenido que los mismos textos exponen.

Si nos propusiéramos desglosar y analizar los informes que emanan de la OECD, respecto a las pruebas PISA, todo indicaría que al menos en Chile, los programas implementados por los diferentes gobiernos, no están respondiendo al objetivo primordial que representa la alfabetización, algo está fallando en el

proceso, que no está permitiendo que nuestros estudiantes, desde que son pequeños, transiten por un sendero que les permita el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje y la comunicación.

2.2 Lectura

Desde una dimensión pedagógica la alfabetización puede estar centrada en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. “Para algunos autores la alfabetización alude al proceso de cambio en el propio individuo que se alfabetiza –el aprendizaje–, es decir, aquel que se evidencia en la adquisición de ciertos saberes (conceptos, habilidades o valores) que se producen en el sujeto y que le permiten participar en actividades letradas de su comunidad” (Manghi, et al.,2016, p.81)

Podríamos señalar, en virtud de lo anteriormente expuesto que la alfabetización abarca tanto escritura como lectura, ambas habilidades han de ser el foco de atención desde una perspectiva educativa.

Sin embargo, para el estudio que se busca en este Trabajo de Título, abordaremos solo uno de estos elementos: la lectura

Las concepciones que se tienen respecto de la lectura, han ido cambiando a lo largo del tiempo en consonancia con las transformaciones experimentadas en la sociedad. El concepto de aprendizaje, y en particular el concepto de aprendizaje continuo, ha expandido la percepción sobre la comprensión lectora y sobre las demandas que descansan en este proceso. La lectura ya no es solamente considerada una habilidad adquirida en la primera infancia, sino que se concibe como un conjunto en expansión de conocimiento, habilidades y estrategias sobre las cuales los individuos construyen a lo largo de su vida en variadas situaciones e interacciones con otros.

Las primeras concepciones que se tenían de lectura apuntaban a que los lectores recorrían con la vista las secuencias de grafías, que habían aprendido a asociar con los fonemas correspondientes, traduciendo así el código gráfico al fónico. Considerando lo anterior, es que el logro de la automatización del grafema-fonema o fonema-grafema, por parte del individuo, era el indicador por excelencia de que se había logrado leer.

Sin embargo con los aportes realizados desde la psicología cognitiva y lingüística del texto, es que se da un nuevo impulso a las concepciones vigentes hasta ese entonces; profundizando en conceptos como “el lector como constructor o reconstructor del contenido de lo leído según sus propios esquemas mentales; la importancia del conocimiento previo almacenado en las memorias semántica y episódica y la lectura comprensiva como proceso estratégico, adecuado a las múltiples finalidades o metas perseguidas con ella” (Peronard, 2002, pág 99)

La lectura entendida como un conjunto de procesos complejos implica el manejo de dos tipos de información a través de la cual es posible diferenciar dos tipos de lectores: lector novato, quien maneja información a nivel lingüístico, lo que involucra diferenciar sintaxis, tipo de texto y vocabulario y el lector experto; quien logra manejar información extralingüística, que implica el conocimiento del tema, audiencia y situación comunicativa en la cual se encuentra inmerso.

Considerando lo anteriormente expuesto, es que se puede llegar a aseverar que es el lector experto quien alcanza el dominio de la competencia lectora, la cual es entendida como “la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar su conocimientos, posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2002, Pág 22). Por lo tanto, el lector experto es aquel capaz de anticiparse al propósito de la lectura y a su estructura textual, tomando en consideración las pistas textuales e

involucrándose en una serie de procesos que contribuyen a la comprensión cabal del discurso escrito.

2.3 La lectura como un proceso prolongado, selectivo y deliberado

El leer implica un proceso cognitivo altamente complejo y demandante; lograr la construcción de significados a partir de lo que se está leyendo, requiere que el lector ponga en juego una serie de estrategias de procesamiento de información, formule inferencias, utilice sus conocimientos previos, entre otras acciones.

Siguiendo la idea de que la lectura es un proceso complejo, es que se ha llegado a establecer que existen al menos tres elementos determinantes e ineludibles en para lograr ser un lector experto.

El primero de ellos y siguiendo la línea de los trabajos propuestos por Chase y Simon (1973), es que para llegar a ser expertos en algún dominio o competencia se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo. De hecho, en lo que respecta a la lectura, también parece cumplirse la denominada regla de los diez años o las 10.000 horas de práctica, es más, existe evidencia que demuestra que las “habilidades más simples no se han consolidado tras seis años de escolarización” (Sánchez, 2010,p.15) , lo que corrobora la idea de que el aprender a leer no es una labor sencilla, sino que requiere de mucho esfuerzo sostenido en el tiempo.

El segundo de los elementos hace alusión a la selectividad del proceso, pues sabido es que no todas las personas que se inician en una actividad logran alcanzar un nivel de experticia, sino que más bien, el progreso y los resultados están condicionados por las características o facultades del sujeto y el nivel de dificultad de las tareas (Sánchez, 2003) Es por esta razón que las tareas deben ir

orientadas a cumplir diferentes objetivos dependiendo siempre de la capacidad que se pretenda desarrollar, de las fortalezas y debilidades del lector.

En último lugar, los dos rasgos o elementos anteriores, ineludiblemente deben darse de manera deliberada en el trayecto hacia el logro de la competencia lectora. Para Ericsson (1993) un factor fundamental es que los aprendices experimenten lo que denomina una práctica deliberada, que en esencia contiene dos condiciones generales:

La primera dice que el aprendiz debe plantearse la tarea de aprendizaje (en este caso la tarea de leer) como una oportunidad para mejorar el nivel de ejecución ya conseguido (por esa razón, los ejercicios realizados de manera rutinaria, mecánica o a ciegas no constituyen práctica deliberada)

Y la segunda señala que el aprendiz debe comprometerse con la tarea de tal manera que busque alcanzar la mejor ejecución posible (este rasgo excluye actividades dirigidas a la diversión o a la exhibición de la competencia). La práctica deliberada requiere, pues, determinación, energía, supervisión y atención sostenida; complementada con apoyo familiar y social.

2.4 Comprensión del discurso escrito

Como hemos planteado en los apartados anteriores la concepción actual del proceso lector apunta al logro de una comprensión cabal de textos, más que al hecho de la mera decodificación. De esta manera, se busca que el lector utilice diversos mecanismos cognitivos que le permitan apropiarse del discurso escrito, realizando análisis profundos en torno a la información que el mismo le entrega, desarrollando de esta manera una actividad productiva, pues no solo recibe un texto sino que es capaz de utilizarlo y transformarlo.

“La lectura en el mundo actual despierta una increíble cantidad de interrogantes y se presenta como un problema del cual existe preocupación a varios niveles y jerarquías sociales, culturales e ideológicas” (Parodi, Peronard & Ibáñez, 2010, p. 19)

Por su parte la comprensión de textos entendida como competencia ha sido objeto de investigaciones durante largo tiempo, debido a su vital importancia en el desarrollo cognitivo y social del ser humano. “El procesamiento del lenguaje, en general, y el discursivo, en particular, es un fenómeno fascinante, complejo y multifacético, pero de enormes repercusiones, cuyo conocimiento permite adentrarse en la esencia misma del ser humano” (Parodi, 2005, págs. 25-26)

Ante esto cabe preguntarnos ¿Qué significa realmente comprender? ¿Qué implica comprender un texto escrito?

Pensando primeramente en el acto de comprender algo, es que podemos señalar que la comprensión “consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada, y corroborable por otros” (Peronard, 1997, p.43) Por lo que la forma más concreta de comprobar que un sujeto ha comprendido, es realizar un contraste o comparación de su versión con las versiones de los otros sujetos, sólo de esta manera se dará cuenta de que ha comprendido, de cómo y cuándo lo ha logrado.

Por lo tanto, podríamos decir que la comprensión humana, es un proceso personal e interior de reconocimiento al que se le asigna sentido y significado a alguna situación, por lo que se constituiría y representaría como “una de las manifestaciones más altas de conocimiento” (Peronard, 1997, p.95) Asimismo, la comprensión se concibe como uno de los procesos más interesantes que desarrolla el ser humano, pues en cuanto “acto cognoscitivo-aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de

aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas” (Peronard, 1997,p.96).Dicho de otra forma, la comprensión permite el encuentro del mundo externo con el interno del sujeto, implicando con ello, la adquisición y construcción de nuevos conocimientos.

Entendiendo lo que implica el acto de comprender, podemos enfocarnos en la comprensión del discurso escrito.

Existen concepciones de que la comprensión de textos está intrínsecamente ligada al acto mismo de leer, por lo que “leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (Solé, 1992, p.37)

Para Parodi (2005), la comprensión es un “proceso mental constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura” (p.60)

Si analizamos las perspectivas de estos autores, podemos evidenciar que ambas se relacionan con lo planteado anteriormente, es decir, la comprensión como un acto de construcción de significados, en este caso el lector construye significados en la medida que lee, entiende y conecta la información que le entrega el texto.

Basándonos en la concepción que Ibáñez (2012), podemos señalar que la comprensión del discurso escrito es

“un fenómeno psicodiscursivo, de naturaleza tanto social como cognitiva. En su dimensión social, la comprensión constituye una actividad

comunicativa situada. Más concretamente, nos referimos a que cada vez que un individuo enfrenta un texto lo hace en una situación comunicativa particular y, por ende, con ciertas metas que establecerá a partir de las necesidades que le imponga el contexto. De ahí, la relación incuestionable que se produce entre lector como ente social, el texto como instancia de lengua y las metas de lectura que el lector establece. En cuanto a su naturaleza cognitiva, la comprensión del discurso constituye un proceso intencionado de alta complejidad, conformado por una serie de procesos psicolingüísticos, sustentados a su vez, en una variedad de procesamientos cognitivos de orden inferior (atención, percepción y memoria) y de orden superior (toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros). Así, a partir de la interacción de la totalidad de los procesos involucrados, se genera una representación mental de la situación descrita en el texto, en base a la información textual, a las metas del lector y a sus conocimientos previos” (p.25)

Esta conceptualización de comprensión lectora, podemos complementarla con lo que plantea Peronard (1998), quien señala un aspecto fundamental a entender:

“La comprensión de un texto no se logra pasivamente; es una actividad que exige un esfuerzo consciente y una participación intencionada del oyente/lector, quien debe ejercer control sobre sus procesos mentales a fin de activar su conocimiento previo, poner en juego su capacidad de raciocinio, controlar su atención para, finalmente, construir en su mente un texto coherente que, en lo posible, coincida con el intencionado por el autor” (p.78)

Frente a lo anterior, podemos deducir que lograr la comprensión de un texto, es una desafío mayor, entendiendo que el objetivo de la lectura es obtener

un significado y sentido completo de las palabras en relación al conocimiento de mundo y las experiencias previas del lector, quien solo cuando logra la comprensión cabal del discurso escrito, puede crear un nuevo conocimiento y a la vez aprender de lo leído. Por lo tanto, asumimos de esta manera que la lectura y la comprensión de textos, no son tareas automáticas ni mucho menos fáciles para las personas, sino que representan un proceso complejo que depende de la conjugación de muchos factores y componentes para su éxito.

2.5 Factores determinantes de la comprensión lectora

Entendiendo que “comprender implica interrelacionar información” (Sánchez, 1998, p.80) y que el proceso lector es un acto complejo que depende de diversos factores, es que hemos decidido separarlos en dos grandes grupos.

En el primer grupo, estarían los factores que se relacionan con los procesos físicos y mentales que cada lector pone en juego al momento de leer, a estos los llamaremos factores internos.

En el segundo grupo, encontramos los factores que se relacionan directamente con el texto y el contexto de lectura, por lo que para efectos de esta investigación los denominaremos factores externos.

A continuación, ofrecemos dos apartados que detallan los factores internos y externos que determinan la comprensión lectora.

2.5.1 Factores internos: el sujeto lector

A nivel fisiológico, “para leer es necesario estar en condiciones de ver, esto es, tener el sentido de la vista. Pero, si bien esto es indispensable, existe una condición fundamental: es necesario tener un cerebro que permita al lector ser capaz de leer” (Parodi, Peronard& Ibáñez, 2010, p. 25)

Luego de que se cuenta con una estructura funcional apta para leer y comprender es que (adentrándonos en los procesos mentales) se hace necesario establecer la relación entre el aprendizaje del proceso lector y memoria, siendo la primera una actividad cognitiva compleja en la que intervienen múltiples procesos cognitivos a diferentes niveles, que van desde la percepción visual de letras, hasta la obtención del significado global del texto.

Cuando hablemos de memoria, imaginariamente la dividiremos en Memoria a Largo Plazo (MLP) y en Memoria Operativa (MO)

La MLP sería donde se almacenan los conocimientos y experiencias previas que tenemos del mundo que nos rodea. Esta memoria siempre se está reforzando, actualizando e integrando más información que nos permite complementar y construir el significado del texto.

Por otro lado la MO, está encargada de la información inmediata, es gracias a esta memoria que podemos ir recordando elementos recientes que han ido apareciendo en la lectura. Es en la MO donde se desarrolla “un complejo proceso de codificación y manipulación de la información, que incluye procesos intermedios de niveles diferentes, entre los que cabe resaltar el reconocimiento de palabras y acceso léxico, el análisis sintáctico, y el análisis semántico-pragmático” (García & Fernández, 2008, p. 135)

Citando las palabras de las fonoaudiólogas Erika Bermúdez y Natalia Garzón (2011) podemos evidenciar que “la memoria y la lectura están estrechamente relacionadas, por cuanto las áreas cerebrales que permiten su realización, interactúan para lograr la comprensión de la información; siendo de gran importancia la memoria de trabajo, para llevar a cabo el proceso de adquisición del código lector, específicamente con respecto al reconocimiento y asociación fonográfica; puesto que se involucra en procesos tales como:

recibir, analizar y procesar cada uno de los sonidos del lenguaje (fonemas), que van luego a los almacenes de información de la memoria a largo plazo. Igualmente, la memoria de trabajo ayuda en el procesamiento de información, es decir, en los diferentes procesos cognitivos que permiten la codificación, el procesamiento y registro de información instantánea. Además, la memoria de trabajo facilita el procesamiento fonológico. Por su parte, la memoria a largo plazo, es una memoria de almacenamiento ilimitado, debido a que contiene la información, la organiza y ayuda a reconocer las tareas de aprendizaje en las primeras etapas de adquisición de las habilidades lectoras” (p.28)

Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce el importante papel que juega la memoria en el proceso de construcción del significado, siendo considerada como uno de los factores determinantes en la comprensión lectora, mas, no es el único elemento que debe accionar el individuo al momento de leer.

Otro factor relevante en la comprensión del discurso escrito que depende del lector son los conocimientos previos que posee.

La persona que lee trae consigo una experiencia de vida y conocimiento de mundo. Estos conocimientos “son el producto de conceptos aprendidos, hechos y acontecimientos vividos, lecturas realizadas, explicaciones oídas, conversaciones sostenidas con diferentes personas del medio en que se desenvuelve cada individuo y que acuden a la memoria en el momento de interactuar con el texto (Serrano, et al., 2002).

“Cada nueva lectura contribuye a enriquecer los conocimientos previos, transformar los esquemas conceptuales existentes y esta transformación le permite al lector la construcción de nuevos aprendizajes (Dubois 1995; Goodman, 1996; Rosenblatt, 1996; Rumelhart, 1980; Smith, 1990 citado en Barboza, 2007, p.63)

Este proceso de recuperación y enriquecimiento de conocimientos previos, se va propiciando gracias a las inferencias que realiza el individuo mientras lee. Este es otro aspecto interno que representa un rol fundamental en el camino hacia la construcción de significados.

Las inferencias surgen cuando el sujeto intenta “llenar” los vacíos textuales que se le van presentando y conectar las proposiciones que darán la coherencia a su lectura. Pueden ser consideradas como “una estrategia fundamental en el proceso de la interpretación. La inferencia es el proceso lógico mediante el cual obtenemos una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas” (Navarro, 2004,p.16)

El proceso de establecimiento de inferencias se trata de un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto. “Para operar con inferencias, es vital que el lector establezca esquemas de interpretación y cuente con información suficiente. Al hacerlo, puede establecer una relación en términos de premisas y conclusión” (Navarro, 2004,p.19)

Es preciso destacar que las inferencias realizadas durante la comprensión satisfacen dos funciones generales. Por un lado, permiten establecer conexiones entre la nueva información que ofrece el texto y el conocimiento preexistente en la memoria. Por otro lado, permiten cubrir las lagunas o vacíos que se dan en la estructura superficial y global del texto leído.

2.5.2 Factores externos: texto y contexto

Sabido es que la comprensión lectora “involucra también componentes motivacionales, metacognitivos y sociales, de colaboración con otros y de participación en la comunidad y la cultura” (Villalón, 2008, p.26)

Además, y como se señaló anteriormente, en el proceso de comprensión están involucrados factores que dependen del sujeto lector, así como también otros que dependen del texto, el entorno letrado que ha formado al lector y del contexto real del acto mismo de leer.

Por lo que “para conocer los mecanismos y elementos que permiten una lectura eficaz de diversos tipos de textos es necesario atender no solo a los aspectos que determinan el comportamiento lector, sino también a las características propias de los textos” (Reyes, et al., 2007, p.46)

En esta línea Reyes (2007) plantea que en cuanto al discurso escrito, se podría señalar que existen ciertas características del mismo que lo hacen interesante y le dan el poder de atraer la atención del lector, favoreciendo de esta manera una mayor comprensión. Por otro lado, postula que sobre todo en la escuela primaria, la lectura de textos coherentes, también propiciaría índices más altos de desempeño en tareas de recuperación del significado, así como mayor número de respuestas correctas a preguntas sobre la lectura, en comparación con la lectura de textos menos coherentes. (p.46)

Por otro lado y si el afán de ahondar en la tipología textual existente, cabe señalar que “las diferentes expectativas que distintos textos despiertan en el lector” (Solé, 1992, p.71) son una razón poderosa para distinguir la influencia que puede tener un determinado tipo de texto en la calidad de la comprensión lectora y en el interés por la lectura.

Lo señalado anteriormente, deja en evidencia que comprender lo que se lee implica también la selección del texto adecuado, que si bien, este hecho no garantiza la construcción de significados y la comprensión cabal, ayuda de sobremanera a la misma.

Por último y antes de adentrarnos en aspectos más teóricos de la comprensión lectora, es preciso recordar que el acto de comprensión e interacción entre el texto y el lector, no se da sobre una base imaginaria, sino que siempre está inmerso en un contexto (contexto letrado en el que creció el lector y el contexto real del acto lector), el cual muchas veces es determinante en la manera que los lectores comprenden y enfrentan el discurso escrito. De hecho, “las deficiencias en el conocimiento se originan en la falta de oportunidades para acceder a la información en el contexto cotidiano”(Neuman,2006 citado en Villalón 2008, p.113), dicho de otra manera, si el contexto cotidiano, no da la oportunidad para acceder a la información, resulta casi imposible acceder al conocimiento; elemento vital para la activación del proceso de comprensión.

Villalón (2008) señala en su libro “Alfabetización Inicial” que el desarrollo de destrezas (en este caso la lectura y comprensión de textos) debe realizarse en un contexto de adquisición de conocimientos significativos, de manera que el impacto sea significativo y duradero en el tiempo, pues se ha comprobado que el conocimiento solo se construye a partir de la base del conocimiento previo disponible, por lo que los niños (entiéndase como lector inicial) que cuentan con una base amplia de conocimientos tiene una ventaja respecto de aquellos que tienen conocimientos muy limitados en su capacidad para establecer relaciones con la información nueva que se les presenta, hecho que repercutiría directamente en la manera que comprenden textos.

Citando a la autora antes señalada se puede pensar que “las diferencias en los recursos materiales disponibles y en la calidad del entorno familiar, [...] definen lo que los niños aprenden, los modelos que observan y las orientaciones que reciben durante sus primeros años de vida” (Villalón,2008,p.115) Sumando a lo anterior que “el desarrollo semántico, sintáctico, pragmático y léxico durante la primera etapa de la alfabetización predicen significativamente la comprensión lectora alcanzada en la educación básica” (p.116), ante esto, resalta las

repercusiones que pueden tener en un entorno letrado en el desarrollo de un lector emergente.

Finalmente en cuanto al contexto real de la situación de lectura y comprensión de textos, es preciso señalar que en éste, el ambiente que se propicia para la lectura cumple un rol fundamental en la comprensión, pues “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro el sentido. Para encontrar el sentido a lo que debemos hacer - en este caso leer- es necesario que el lector sepa qué hacer, que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación, que sienta que es capaz de hacerlo, que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir ayuda precisa y que encuentre interesante lo que se propone que haga” (Solé, 1992,págs. 78 – 79).

2.6 Modelos de Comprensión del Acto Lector

Con el fin de explicar los procesos que se llevan a cabo para lograr el aprendizaje de la lectura, es que tradicionalmente se ha dado paso a dos modelos teóricos que buscan explicar el procesamiento de la información, nos referimos al modelo ascendente (bottom up) y al modelo descendente (top down).

Ambos modelos, coinciden en la consideración de que la comprensión es un proceso que se desarrolla en múltiples niveles (desde los grafemas hasta el texto como un todo). Más, no existe mayor consenso en la relación funcional que se genera entre estos. A continuación detallamos cada uno de ellos:

2.6.1 Modelos Ascendente – Bottom Up

Consideran la lectura como un proceso que se inicia con la identificación de los grafemas (letras) y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias. El lector analiza el texto partiendo de lo que se considera

más simple (el grafema) hasta llegar a lo que se considera más complejo (el texto en su globalidad). En este modelo es fundamental la habilidad de decodificación y se da prioridad al texto sobre el lector. Según esta teoría, es suficiente con decodificar, para comprender lo que se está leyendo, por lo que el esfuerzo está puesto en la sonorización correcta de los grafemas o letras que el lector visualiza y traduce en la pronunciación de sus respectivos fonemas.

Progresivamente se asume el trabajo en “comprensión”, el cual consiste en que a partir de textos elaborados especialmente para tales fines, el lector descubre el significado que está plasmado en el texto, mas, no se espera interpretación personal del significado, puesto que se supone que éste ya está dado por el autor del texto leído. Considerando los elementos descritos, es que podemos evidenciar que “esta visión da por supuesto que la única fuente de significado radica en el propio texto escrito (Molina, 1995 p. 22).

2.6.2 Modelos Descendentes – Top Down

En contraposición al modelo Bottom Up, sin embargo compartiendo la perspectiva que la lectura se aprende de manera secuencial y jerárquica, surge el modelo de procesamiento descendente. El proceso de lectura se inicia en el lector que realiza hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (reconocimiento de palabras o decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. El proceso es unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. En este modelo, el concepto de comprensión lectora corresponde a la prioridad absoluta que se ofrece al lector, quien tiene la posibilidad de construir el significado del texto leído basado fuertemente en sus experiencias previas y en su conocimiento del mundo.

Con estos modelos se propone un aprendizaje natural con una diversidad de textos auténticos de carácter funcional y se descarta la necesidad de enseñar el código, pues se supone que el lector lo descubre naturalmente a través de experiencias gratificantes de escuchar textos leídos y de descubrir ellos mismos las regularidades del lenguaje escrito.

Como es posible evidenciar, ambos modelos plantean perspectivas teóricas distintas, frente a esto, surge la necesidad de reconciliar las diferencias existentes entre las posturas unidireccionales de los modelos anteriores. Es así, como se descarta la posibilidad de lograr resultados satisfactorios en el desarrollo de la comprensión lectora con posturas extremas como las son bottom-up o top-down, las que dan prioridad al texto o bien al lector, restándole importancia a la unión de ambos componentes. A este nuevo planteamiento se le conoce con el nombre de “Modelo Interactivo”.

2.6.3 Modelos Interactivos

Las concepciones interactivas, defienden que puede existir un procesamiento paralelo en los distintos niveles, por lo que la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y el conocimiento del lector. En este modelo, cobran relevancia diversos factores que en su interrelación definen y determinan un proceso lector, centrado en la construcción de significados, más que en lector o el texto por separado.

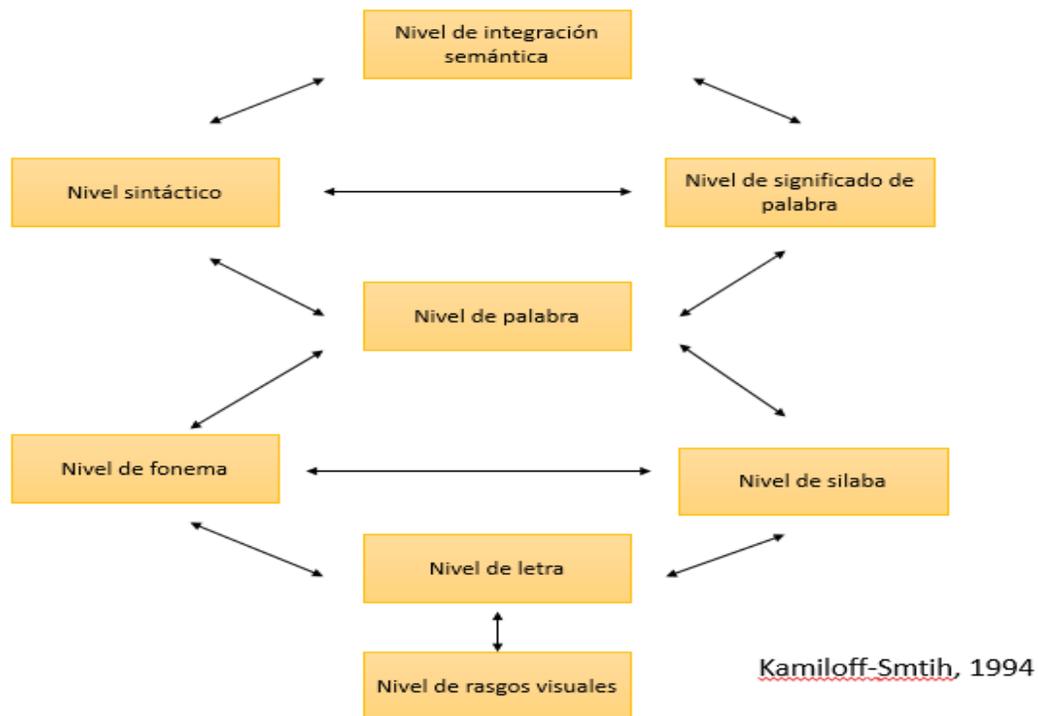
Mediante este modelo, se entiende que el acto de leer se lleva a cabo desde el lector hacia el texto, ya que el primero posee una serie de expectativas, propósitos y conocimientos que volcará hacia el discurso escrito para verificarlos por medio de los elementos que este último le ofrece, a nivel léxico, sintáctico y fonético (proceso descendente). Así mismo, este acto se desarrolla desde el texto hacia el lector, ya que el segundo ofrece ciertos estímulos visuales que propiciarán determinados procesos cognitivos en el primero (proceso ascendente).

De este modo, “la construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento del lector y el contexto de varios tipos (lingüístico, situacional, actitudinal, requerimientos de la tarea, etc)” (Alonso, 1985, pág 7).

El modelo interactivo, se aleja completamente de la visión jerárquica y secuencial que tenían de la lectura los modelos anteriores. A continuación, se evidencia un diagrama presentado por Parodi (2005), donde queda manifiesto la intención bidireccional que plantea este modelo.

A continuación, se presenta una figura (2.1) que refleja los elementos que se relacionan en el modelo interactivo.

Figura 2.1 Elementos constitutivos del modelo interactivo



Fuente: Solé (1987)

2.7 Modelo Estratégico Proposicional de Comprensión.

Con el propósito de aproximarnos de manera más profunda en el modelo de comprensión planteado por Van Dijk y Kintsch (1983), es necesario conocer desde donde surge esta perspectiva y los supuestos que lo sustentan.

Este modelo encuentra su sustento en la teoría macro-estructural, esta plantea que para acceder a la comprensión, se comienza desde el lector, pues es en la mente de este que se organiza el conocimiento existente y luego se integra información nueva en la representación que este va construyendo.

Existen dos supuestos básicos que sustentan este modelo, nos referimos al cognitivo y contextual:

- Supuesto cognitivo: El lector tiene un papel activo durante todo este proceso, por lo cual se plantea que cada vez que el lector lee “construye una representación mental de su comprensión del texto” (Parodi, 2003 p. 47). Para que este proceso se lleve a cabo, es fundamental que el lector tenga conocimientos previos respecto del tema al cual se enfrenta, con el fin de poder lograr la interpretación textual de lo que se está leyendo.
- Supuesto contextual: Al momento de leer nos encontramos en una situación específica y en un contexto sociocultural determinado. Al momento de leer, se debe tener en cuenta aquellas variables contextuales que contribuyen a tener una interpretación coherente del texto. Según Parodi (2003) la “comprensión no es solo un acto cognitivo sino que, por el contrario, es un evento psicosocial que trasciende lo cognitivo propiamente tal”.

2.7.1 Modelo Psicolingüístico Estratégico - Van Dijk y Kintsch (1983)

Teun Van Dijk (lingüista) y Walter Kintsch (psicólogo) plantean el modelo psicolingüístico estratégico en el año 1983, en el buscan establecer una teoría

apropiada de comprensión lectora que encarnara la naturaleza más dinámica y flexible del proceso.

El modelo plantea un procesamiento interactivo, el cual va desde la comprensión de palabras simples hasta el procesamiento de oraciones complejas, secuencias de oraciones y estructuras textuales globales, aceptando múltiples relaciones entre estos niveles de procesamiento. “La comprensión constituye un proceso complejo y estratégico” (Cornejo, 2002, p. 64), mediante el cual el lector, utiliza intencionadamente las estrategias cognitivas y metacognitivas de las que dispone con el fin de construir el significado de un texto a partir de sus conocimientos previos y la información aportada por el texto, para conformar una representación mental del mismo texto.

2.7.1.1 Niveles semánticos del texto

Desde la perspectiva de estos autores, esta representación mental se construye por medio de ciertos componentes semánticos (o niveles semánticos) que surgen de la interacción entre texto y lector. Estos niveles corresponden a la micro-estructura, macro-estructura y super-estructura.

Micro - estructura

Este primer nivel “se genera a partir de procesos de orden semántico que interactúan directamente con los procesos de decodificación; su construcción consiste en la formación de una cadena proposicional a partir del establecimiento de las diversas relaciones semánticas explícitas e implícitas que el lector es capaz de representar a partir de la información textual” (Ibañez, 2012, pág 26) es decir, este nivel constituye las significaciones de carácter literal, que pueden ser extraídas a partir de la información entregada por el texto.

Macro - estructura

El segundo nivel, corresponde al “proceso a partir del cual se establece una organización general, dependiente de la interrelación de los tópicos centrales del texto” (Ibañez, 2012, pág 26) La construcción de esta estructura global, involucra la eliminación, generalización y construcción de nueva información a partir de las proposiciones componentes de la microestructura, es decir, supone la construcción del significado relacionada con la elaboración del lector, de acuerdo con las inferencias, predicciones y reorganizaciones de la información textual que este puede llevar a cabo. Este aporta a la coherencia general y se obtiene mediante procesos de reducción de la micro-estructura.

Super - estructura

Este último nivel corresponde a “la forma global del discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (Van Dijk, 1980, pág 52). Supone la construcción del significado relacionada con la elaboración del lector, de acuerdo con las inferencias, predicciones y reorganizaciones de la información textual que este puede llevar a cabo. La superestructura se relaciona con la identificación de los diversos tipos de textos existentes y con los conocimientos que se activan en el lector por medio de esta identificación.

Expuesto lo anterior, es preciso destacar que el lector no accede a estos niveles de manera lineal, sino que lo hace en forma simultánea, pasando de uno a otro, debido a que en cada uno de ellos se desarrollan ciertas estrategias que conducen a la incorporación de otro nivel al esquema cognitivo del lector, el que aporta también con sus propios conocimientos para que esto suceda.

2.7.1.2 Niveles de representación del discurso

A partir de este modelo, el lector elaborará tres niveles de representación textual, los cuales están influidos por aquellos componentes que conforman el proceso lector y se construyen de manera simultánea.

A continuación se presentan los principales elementos de cada representación:

Código de superficie

Este nivel de representación está directamente “ligado a los procesos automáticos de decodificación, entre los que es posible identificar la decodificación de símbolos gráficos y la decodificación sintáctica” (Ibáñez, 2012, p.6). En este nivel, juegan un rol central la percepción, atención y la memoria de corto plazo, pues a través de estas se logra el reconocimiento y asociación de sílabas y palabras. En este sentido, no se puede realizar un trabajo superior más que el reproducir lo leído.

Base textual

Este nivel de representación del discurso, se encuentra “definido a partir del establecimiento de proposiciones (que representan el contenido semántico de las oraciones explícitas en el texto) y sus relaciones” (Tijero, 2009, p.117), busca la extracción del significado general del texto por parte del lector, para así de esta forma incorporarlo a su memoria episódica. El lector podrá realizar relaciones tanto locales como globales.

Modelo de situación

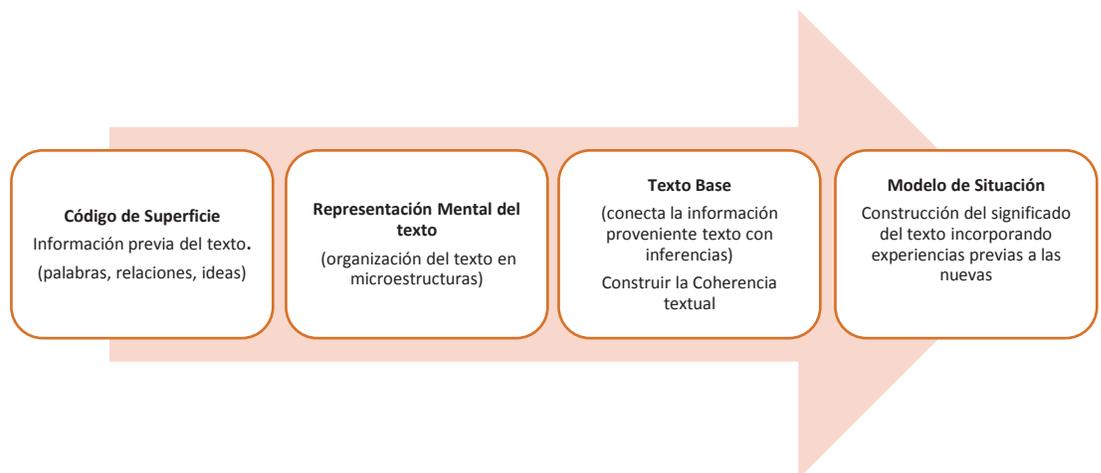
Este se constituye como el último nivel de representación del discurso, consiste “en la vinculación de la representación semántica del texto con los conocimientos almacenados en la memoria episódica” (Ibáñez, 2012, p.6), es decir, en la transferencia del conocimiento previo del lector con la información que entrega el texto. Este proceso, permite llegar al nivel más profundo de

comprensión de un texto, pues se asume que la integración de conocimientos realizada, produce una modificación en la estructuración de los conocimientos previos del lector. Llegar a construir un Modelo de Situación permite al lector no solo comunicar lo leído (Perornard& Gómez Macker, 1985), sino también aplicar el nuevo conocimiento adquirido a través de su lectura a nuevas situaciones (Kintsch, 1998).

Es importante destacar, que la principal diferencia entre alcanzar un nivel correspondiente a la Base Textual y uno correspondiente al Modelo de Situación, “no radica en la cantidad o tipo de conocimiento previo utilizado para construcción de la representación, sino que precisamente, en la integración de esta nueva información a los conocimientos almacenados en la memoria del lector” (Ibáñez, 2012 p.22).

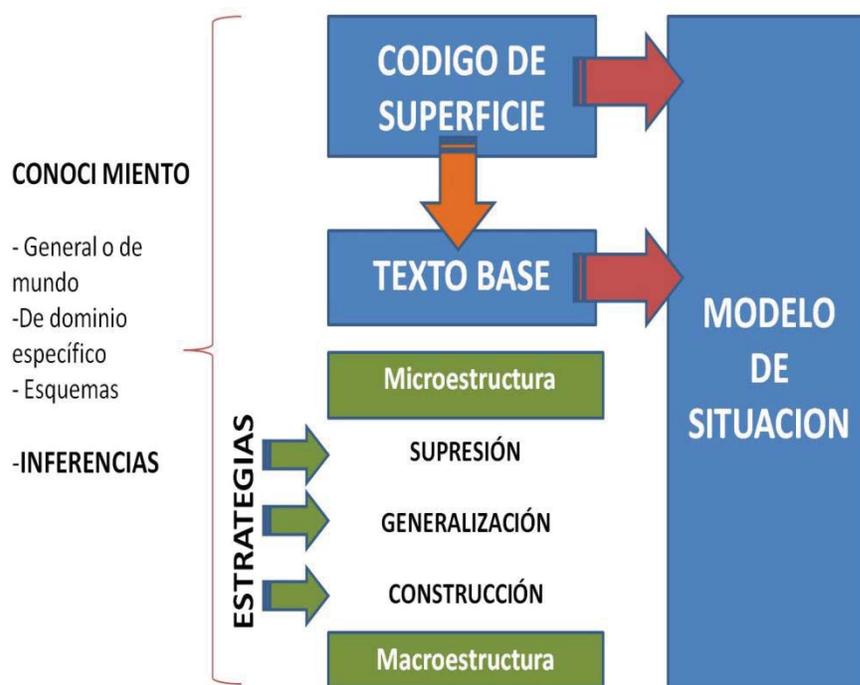
A continuación se presenta un diagrama (2.1), el cual busca explicar el procesamiento de la información que realiza un lector experto.

Diagrama 2.1: Procesamiento de la información de un lector experto.



El modelo estratégico proposicional planteado por Van Dijk y Kintsch (1983), describe la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento psicosociolingüístico. Este se caracteriza por su dinamismo, donde interactúan constantemente los diversos niveles y procesamientos involucrados. La siguiente figura (2.2), sintetiza el modelo trabajado.

Figura 2.2 Síntesis modelo estratégico proposicional – Van Dijk y Kintsch (1983)



Expuestos los diferentes modelos y planteamientos que sustentan el proceso de comprensión lectora es que en el siguiente apartado se analizarán los aspectos relevantes de la comprensión del discurso escrito en el Currículum Nacional vigente.

2.8 Comprensión lectora en el contexto del Currículum Nacional.

Inicialmente es importante señalar que con la nueva Ley General de Educación en 2009 y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad se generó una nueva institucionalidad que exige mayor claridad y precisión en la definición de lo que se espera que aprendan los estudiantes. En este contexto, el Ministerio de Educación (MINEDUC) elaboró las Bases Curriculares para la Educación Básica, entregando un instrumento curricular que responde a los nuevos objetivos generales establecidos en la ley.

La comprensión lectora es una competencia que se encuentra vigente de forma transversal en el Currículum Nacional lo cual involucra dentro de sí, la aplicación y compleja tarea de desarrollar esta en los estudiantes.

Dentro de las principales referencias que nos entregan las bases curriculares respecto a la comprensión es que nos dice que *“Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente”* (Mineduc, 2012, pág 36). Además Hace alusión a que el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora permite a los lectores acceder a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las problemas que surgen al leer, logrando ser una herramienta muy útil para desarrollar la comprensión de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan más dificultades. *“Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a construir una interpretación profunda de los textos. Existe consenso de que los lectores que utilizan flexiblemente las estrategias de comprensión son más activos en la elaboración de significados, lo que implica en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar a nuevos contextos lo aprendido”*(Mineduc, 2012, pág 38).

En consecuencia, esta propuesta curricular incluye Objetivos de Aprendizaje para todos los niveles, para desarrollar estrategias que contribuyen a la autonomía y el espíritu crítico de todos los estudiantes.

A continuación se mencionarán los objetivos de aprendizajes que involucran el desarrollo de la comprensión lectora, exactamente los que están involucrados en el eje de lectura. Los objetivos elegidos son los que se encuentran en el nivel de cuarto año básico, puesto que es en este nivel donde está enfocada nuestra investigación.

OA 1 - Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad:

- pronunciando las palabras con precisión
- respetando los signos de puntuación
- leyendo con entonación adecuada
- leyendo con velocidad adecuada para el nivel

OA 2 - Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- releer lo que no fue comprendido
- visualizar lo que describe el texto
- recapitular
- formular preguntas sobre lo leído y responderlas
- subrayar información relevante en un texto

OA 3 - Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:

- poemas
- cuentos folclóricos y de autor
- fábulas
- leyendas
- mitos
- novelas
- historietas
- otros

OA 4 - Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

- extrayendo información explícita e implícita
- determinando las consecuencias de hechos o acciones
- describiendo y comparando a los personajes
- describiendo los diferentes ambientes que aparecen en un texto
- reconociendo el problema y la solución en una narración
- expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes comparando diferentes textos escritos por un mismo autor

OA 5 - Comprender poemas adecuados al nivel e interpretar el lenguaje figurado presente en ellos.

OA 6 - Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:

- extrayendo información explícita e implícita
- utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica
- comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas

- interpretando expresiones en lenguaje figurado
- comparando información
- respondiendo preguntas como ¿por qué sucede?, ¿cuál es la consecuencia de?, ¿qué sucedería si...?
- formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos

OA 7 - Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.

OA 8 - Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar, trabajar o investigar), cuidando el material en favor del uso común.

OA 9 - Buscar y clasificar información sobre un tema en internet, libros, diarios, revistas, enciclopedias, atlas, etc., para llevar a cabo una investigación.

OA 10 - Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas:

- claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto)
- raíces y afijos
- preguntar a otro
- diccionarios, enciclopedias e internet

CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En los planteamientos anteriores se han dado a conocer las concepciones generales en cuanto a la evaluación y al proceso de comprensión lectora. Sin embargo, al considerar los objetivos de esta investigación resulta imperioso realizar el cruce de ambos conceptos, por lo que a continuación se ofrece un apartado dedicado a la evaluación de la comprensión lectora, desde la perspectiva que propone el lingüista Romualdo Ibáñez (2012).

La mayoría de los trabajos e investigaciones en comprensión lectora se han dedicado a abordar “diversas problemáticas relacionadas con los instrumentos de evaluación. Tales problemáticas incluyen, entre otras, la pertinencia de las técnicas de evaluación, la incidencia de las características de los textos en la medición, el número y tipo de procedimientos necesarios para la validación de los instrumentos” (Ibáñez, 2012, pág. 20).

En esta misma línea, el doctor en lingüística Romualdo Ibáñez (2012) basándose en la teoría de la comprensión del discurso escrito postulada por Van Dijk&Kintsch (1983), es que realiza una propuesta teórico –metodológica para evaluar la comprensión lectora en el discurso escrito.

Considerando que la propuesta se basa en la teoría de Van Dijk&Kintsch (1983), existen constructos teóricos implicados en la propuesta de Ibáñez (2012), los cuales si bien apuntan a las mismas conceptualizaciones que los autores plantean en su teoría, son nombradas de distintas maneras por el lingüista. Es por esta razón que debemos aclarar al menos dos elementos respecto a conceptos que en su momento podrían representar un punto de confusión al momento del análisis de la propuesta teórica metodológica para evaluar el discurso escrito:

-Para Ibáñez los niveles de profundidad serían lo que Van Dijk & Kintsch (1983) denominan niveles de representación del discurso.

-Mientras que los planos estructurales (Ibáñez 2012) son aquellos niveles semánticos del texto planteado por Van Dijk&Kintsch (1983).

Aclarado esto, es preciso señalar que la propuesta se basa en la concepción de que en la “comprensión profunda de un texto escrito, los procesos psicolingüísticos involucrados interactúan para la generación de lo que se podría denominar una representación de tres niveles de profundidad, equivalentes al Código de Superficie, la Base Textual y al Modelo de Situación; y dos planos estructurales, constituidos por la Micro y la Macroestructura”. (Ibáñez, 2012, p. 24).

3.1 Concepción de comprensión lectora según Ibáñez (2012).

Tal como fue mencionado en el capítulo de comprensión, para Ibáñez la comprensión lectora del discurso escrito, es “un fenómeno psicodiscursivo, de naturaleza tanto social como cognitiva. En su dimensión social, la comprensión constituye una actividad comunicativa situada. Más concretamente, nos referimos a que cada vez que un individuo enfrenta un texto lo hace en una situación comunicativa particular y, por ende, con ciertas metas que establecerá a partir de las necesidades que le imponga el contexto. De ahí, la relación incuestionable que se produce entre lector como ente social, el texto como instancia de lengua y las metas de lectura que el lector establece. En cuanto a su naturaleza cognitiva, la comprensión del discurso constituye un proceso intencionado de alta complejidad, conformado por una serie de procesos psicolingüísticos, sustentados a su vez, en una variedad de procesamientos cognitivos de orden inferior (atención, percepción y memoria) y de orden superior (toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros). Así, a partir de la interacción de la totalidad de los procesos involucrados, se genera una representación mental de la situación descrita en el texto, en base a la información textual, a las metas del lector y a sus conocimientos previos”. (Ibáñez, 2012, p.25).

3.2 Concepción de la evaluación según Ibáñez (2012).

Se entenderá por evaluación “el proceso situado y guiado por un propósito, en el cual se recoge información acerca de un determinado objeto de estudio de acuerdo a procedimientos sistemáticos y teóricamente sustentados” (Alderson, 2000; Bachman, 2004 citado en Ibáñez, 2012, p. 23).

Para explicar de mejor manera sus concepciones, Ibáñez (2012) utiliza la siguiente figura (3.1), en la cual explica que “la evaluación da pie a la medición que, en definitiva, corresponde a la cuantificación de las características de un objeto de interés-operacionalizado a partir de un constructo teórico de acuerdo a reglas y procedimientos específicos. La medición, por su parte, se concreta en instrumentos, los que corresponden a tipos particulares de medición diseñados y construidos para elicitare conductas específicas. Será a partir de la aplicación de los instrumentos que se obtendrán los datos necesarios que, mediante su análisis, permitirán sustentar la evaluación y, en este sentido, también las decisiones” (Ibáñez, 2012, pág 23)

Figura 3.1 Elementos constituyentes de la evaluación.



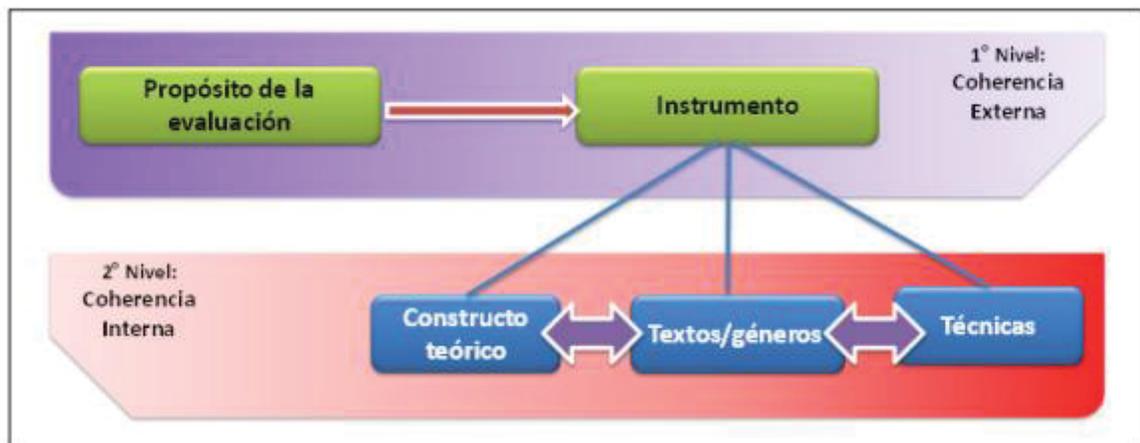
Fuente: Ibáñez (2012, p.23)

3.3 Propuesta teórica metodológica para la evaluación del discurso escrito, Ibáñez (2012)

Esta propuesta se sustenta en la concepción teórica del fenómeno de la comprensión de textos escritos y tiene sus cimientos en la premisa de que, si bien la comprensión lectora es “un fenómeno psicolingüístico de gran interés científico a nivel mundial” (Ibáñez, 2012, p. 21) existe una escases de propuestas que orienten el diseño y construcción de instrumentos evaluativos en este ámbito.

Los planteamientos se enfocan principalmente en la idea de que cualquiera sea el propósito con el que se realiza un proceso de evaluación, es fundamental que exista coherencia entre el propósito y los instrumentos utilizados (figura 3.2).

Figura 3.2 Coherencia externa y coherencia interna.



Fuente: Fuente: Ibáñez (2012, p.28)

Es por lo anteriormente señalado que la propuesta busca exaltar la importancia de establecer relaciones de coherencia e interdependencia, entre el propósito de evaluación y el instrumento, entendiendo esta relación como el vínculo que se debe establecer entre el instrumento y el medio externo, y al mismo tiempo, entre el instrumento y su configuración interna, alcanzando de esta

manera, un nivel de coherencia externa (1° nivel) y otro de coherencia interna (2° nivel)

A continuación y con el fin de contribuir a la comprensión del modelo planteado, ofrecemos un desglose de los elementos constituyentes de la propuesta, sin perder de vista que en la teoría y la práctica, los principales elementos implicados en la comprensión lectora tiene una relación de interdependencia entre ellos, por lo que el proceso no se da de manera secuencial sino que se desarrolla de manera simultánea y recursiva.

3.3.1 Coherencia Externa

La coherencia externa estaría dada por la relación de dependencia entre el instrumento y el propósito (objetivo) de la evaluación, en la cual el primero pasa a ser la materialización del segundo. Por lo que “los instrumentos corresponden a la manifestación concreta de la medición y en ese sentido, son diseñados y contruidos para elicitat conductas específicas que permitan a los especialistas asignar valores a tales conductas de modo más certero” (Ibáñez, 2012, p. 25)

En este primer nivel, el instrumento “solo cumple su objetivo, si permite obtener datos que realmente den cuenta de las habilidades que se desean evaluar. Para ello, es necesario que el instrumento capture y refleje el propósito de la evaluación, por lo que siempre tanto el diseño como la construcción de un instrumento dependerán de tal propósito” (Ibáñez, 2012, p. 28)

3.3.2 Coherencia Interna

La coherencia interna del proceso de evaluación, se relaciona con la interrelación que se origina entre los elementos constitutivos del instrumento evaluativo, es decir, que está sujeta a la vinculación que se establezca entre el

constructo teórico a medir, las técnicas de evaluación a utilizar y los textos seleccionados.

Esta coherencia se origina porque la evaluación constituye en sí un procedimiento de carácter situado, cuyos propósitos están determinados directamente por las necesidades contextuales de diferente índole, las cuales pueden tener su origen en contextos diversos.

3.3.2.1 Elementos constitutivos del instrumento evaluativo.

3.3.2.1.1 Constructo Teórico:

Un constructo teórico corresponde a una “conceptualización teórica de un fenómeno” (Bachman, 2004 en Ibañez, 2012, p. 24). Ibañez señala que debido a que los estudios realizados en torno al procesamiento del lenguaje implican fenómenos no observables directamente, necesariamente se debe acceder a ellos mediante la interpretación de ciertas conductas y para garantizar que esta interpretación realmente dé cuenta de lo que se quiere evaluar, es necesario definir los constructos implicados en términos conceptuales y operacionales. “La definición conceptual de un constructo debe sustentarse teóricamente en términos precisos, de modo que a la hora de interpretar las conductas no haya confusión respecto a lo que se va a medir” (Ibañez, 2012, p.24). Mientras que la definición operacional del constructo “implica la especificación de los procedimientos y condiciones por medio de los cuales se realizarán las mediciones que permitirán realizar inferencias respecto del fenómeno que se quiere medir. Esta definición incluye una especificación de las tareas implicadas en la medición” (Ibañez, 2012, p.25).

3.3.2.1.2 Técnica

Para Ibañez (2012) la técnica correspondería definir las basándose en lo que señala Alderson (2000) (citado en Ibañez, 2012, p. 29) quien las concibe como los

medios a partir de los cuales se elicitan las conductas que se desean medir y son, generalmente, planteadas en términos de preguntas o ítems de completación. Por lo que en términos simples, las técnicas serían los tipos de preguntas que utiliza el profesor para evaluar la comprensión del discurso escrito; estas técnicas podrían dividirse en dos grupos:

- Técnicas abiertas: solicitan producción por parte del evaluado, ya sea de manera oral o escrita.
- Técnicas cerradas: solicitan que el evaluado escoja entre un grupo de alternativas una determinada respuesta.

En el texto “la comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico – metodológica para su evaluación” (Ibáñez, 2012) si bien se señala que “no existe una técnica de evaluación mejor que otra” (Ibáñez, 2012, p. 32) pues su utilidad en un proceso de evaluación estará determinada por el grado de pertinencia con que es utilizada para medir un constructo teórico particular, se ofrece una recopilación de técnicas o métodos de evaluación que han sido presentadas por diferentes autores, las cuales adjuntamos a continuación (tabla 3.1).

Tabla 3.1: Técnicas de evaluación

| Técnica de Evaluación | Descripción | Ejemplo |
|-----------------------|---|--|
| • Cloze | Se presenta un texto con espacios en blanco para su completación. Esta técnica se basa en una distribución aleatoria de las palabras a completar. Más precisamente, se determina un número fijo de palabras entre cada espacio en blanco. Generalmente, es utilizada para medir coherencia global (Alderson, 2000). | <p>Complete el texto que se presenta a continuación.</p> <p>Amo a mi madre, ____ quiero mucho; pero ella ____ una vida absurda, siempre ____ de un lado a ____ con ese literato, constantemente ____ nombre figura en los periódicos, ____ esto me cansa.</p> |
| • Cloze Intencionado | Se presenta un texto con espacios en blanco para su completación. Esta técnica se basa en una distribución intencionada de los espacios a completar. Puede ser utilizada para medir el establecimiento de la coherencia local (Nuttall, 1996). | <p>Complete el texto que se presenta a continuación sin alterar su sentido.</p> <p>Usted siempre está filosofando o hablando de dinero. Para usted no hay desgracia mayor que la de ser pobre; ____, para mí es mil veces preferible ir harapiento y pedir limosna...</p> |
| • Cloze Invertido | Se presenta un texto con palabras de más. La tarea del lector consiste en eliminar las palabras que no contribuyen al sentido del texto. Esta técnica se utiliza generalmente para medir Macroestructura (Nuttall, 1996). | <p>En el texto a continuación, elimine las palabras que están de más.</p> <p>En el prado ya no se despiertan las grullas entonces con su grito ni se oye el zumbir de los moscardones desde de mayo entre el follaje de los tilos.</p> |
| • Selección Múltiple | Se presenta una serie de alternativas, entre las cuales se encuentra la o las correctas. Esta técnica puede ser utilizada para medir diversos constructos, tales como coherencia local, coherencia global, Modelo de Situación, etc. (O'Reilly, Sabatini, Bruce & Sukkarieh, 2011). | <p>Elija la respuesta más adecuada para completar el texto a continuación.</p> <p>Sí, cada vez me convengo más de que la cuestión no está en las formas viejas o nuevas, sino en que el hombre escriba sin pensar en forma alguna, en que escriba, ____ lo que escribe fluye libremente de su alma.</p> <p>a) porque b) aunque c) luego</p> |
| • Verdadero y Falso | Se presenta una afirmación respecto de cierta información contenida en el texto leído a partir de la cual se debe decidir si es verdadera o falsa. Esta técnica se utiliza generalmente para medir la identificación de información literal; sin embargo, también puede ser utilizada para medir una gran variedad de constructos (Pérez Zorrilla, 2005). | <p>Decida si la afirmación es verdadera o falsa.</p> <p>De acuerdo al texto leído, el personaje "Shamraiev" tiene una percepción positiva de Pável Semiónich.</p> <p>V ____ F ____</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta Abierta Corta | <p>Se presenta una pregunta cuya respuesta puede ser sí o no. Esta técnica se utiliza generalmente para medir la identificación de información literal (Alderson, 2000).</p> | <p>¿Tiene Shamráiev una buena imagen de Pável Semiónich?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta Abierta Larga | <p>Se presenta una pregunta cuya respuesta debe proveer información específica o general obtenida a partir de la lectura. Esta técnica puede ser utilizada para medir diversos constructos, tales como coherencia local, coherencia global, Modelo de Situación, etc. (Parodi, 2007).</p> | <p>¿Cuál es la razón que Juan Pablo Castel usa para escribir su relato?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de Registros Semióticos | <p>Se solicita expresar lo comprendido a través de esquemas, tablas o dibujos. Esta técnica se utiliza generalmente para medir Macroestructura y Modelo de Situación (Nuttall, 1996).</p> | <p>Represente el Acto Primero de la obra "Gaviota" a través de 1 dibujo.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Recuerdo Libre | <p>Se solicita que, a partir de la lectura, se realice un relato oral que dé cuenta de lo comprendido, sin interrupciones por parte del evaluador y en un tiempo determinado. Esta técnica puede ser utilizada para medir diversos constructos, dependiendo de los objetivos del evaluador. Entre los constructos que se pueden medir se encuentran la microestructura, la Macroestructura, el Modelo de Situación, etc. (Nuttall, 1996).</p> | <p>En un máximo de 5 minutos, cuénteme todo lo que recuerda del texto que acaba de leer.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Resumen | <p>Se solicita la producción de un texto breve que dé cuenta de las ideas principales del texto leído. Esta técnica se utiliza, generalmente, para medir la generación de la Macroestructura (Parodi, 2007).</p> | <p>A partir del texto leído realice un resumen que contenga no más de 10 líneas.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Resumen Incompleto | <p>Se presenta un resumen sin la totalidad de las ideas que permiten dar cuenta del significado global del texto fuente. La tarea del lector consiste en incorporar las ideas faltantes. Esta técnica se utiliza generalmente para medir la generación de la Macroestructura (Walter, 2004).</p> | <p>A partir del texto leído, complete el siguiente resumen, incorporando las ideas que faltan.</p> <p>La integración económica se consigue con la formación de la Unión Aduanera en 1968. _____</p> <p>_____. Aún faltaba conseguir la libre circulación de mercancías no industriales; contratar servicios, instalarse y trabajar allí y que el dinero circulase sin restricciones.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Protocolos en Voz Alta | <p>Se solicita que, a partir de la lectura, se realice un relato oral que dé cuenta de lo comprendido o de la forma en que el lector llegó a comprender lo que leyó. Este relato es guiado por el evaluador a partir de preguntas. Se utiliza principalmente para medir actividades y conocimientos de orden metacognitivo (Magliano & Millis, 2003).</p> | <p>¿Qué indicios te ayudaron a comprender la situación en que se encuentra el protagonista al iniciar el relato?</p> <p>¿En qué cosas te fijaste para afirmar que el protagonista sufre un cambio en su personalidad a lo largo del relato?</p> <p>¿Cómo te diste cuenta de que el personaje vivía en un mundo onírico?</p> |

Fuente: Ibáñez (2012, p.30 - p.31)

3.3.2.1.3 Texto o Género

Este elemento corresponde a la selección del texto o género discursivo que se desea evaluar. Ante esto, Ibáñez (2012) señala que en primera instancia cualquier característica del texto, sea lingüística o estructural, debe ser entendida como la manifestación concreta del propósito comunicativo para el cual el texto fue creado, por lo que la selección de los textos para un proceso de evaluación debería basarse en un estudio de corpus que permita dar cuenta no solo de las características lingüísticas de los textos, sino que también de sus rasgos contextuales, en tanto géneros discursivos, atendiendo siempre a las necesidades del lector, los objetivos funcionales de la lectura y las estrategias que se utilizaran para leerlo.

3.4 Transposición didáctica

Desde el ámbito de la didáctica se ha generado una gran divulgación sobre el concepto de transposición didáctica en todas las didácticas de las disciplinas. Sin embargo, la misma amplitud de este éxito es problemática, pues “la realidad, aquella de la construcción de los saberes a enseñar y de los saberes enseñados/aprendidos, se muestra mucho más compleja que lo que deja ver un uso reductor del concepto”. (Raisky y Caillton, 1996, p. 12).

Diferentes investigadores en didáctica han llegado al consenso de atribuir el concepto de transposición didáctica a Miche Verret, quien en el año 1974 a través de una tesis de doctorado en sociología define la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (Verret, 1975 p.139). Desde ese momento, se planteó la interrogante de la caracterización del tipo de saber que se transmite, relevando que no se puede enseñar un objeto sin transformación. “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret 1975, p.140). Por tanto, la transmisión del

saber debe desvincularse de la producción y la elaboración del saber, a través de esta separación se “instituye necesariamente una distancia entre la práctica de enseñanza, la práctica en la que el saber es enseñado, es decir, la práctica de transmisión y la práctica de invención” (Verret, 1975, p.140). “Esta transposición implica no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección” (Gómez, 2005, p. 84).

En el año 1985 Yves Chevallard, retoma la idea de transposición didáctica que se tenía hasta ese entonces a través de su primera obra de didáctica de las matemáticas. En esta obra demuestra un gran interés por el “juego que se lleva a cabo entre un docente, los alumnos y un saber matemático” (Chevallard, 1985, p.50), a esta interacción la denomina Sistema Didáctico.

El concepto de transposición didáctica remite entonces al “paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado” (Chevallard, 1985, p.45). Chevallard indica en particular, que “la transposición didáctica se remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber” (p.46). Para ilustrar esta idea, él da un ejemplo de transposición como el que sucede de un pieza musical del violín al piano: “es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento” (Chevallard, 1985, p.38)

En efecto,

“un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard, 1985, p. 39).

Dentro del proceso de transposición didáctica, el docente realiza una serie de interrogantes para así poder transformar el saber sabio en un saber enseñado.

Estas preguntas son:

- ¿Qué voy a enseñar?: Esta interrogante se relaciona con el contenido que se va a enseñar, los cuales deben ser adaptados y transformados por el docente.
- ¿Para qué lo voy a enseñar?, es decir, con qué objetivo el docente va a enseñar un saber en un determinado momento de desarrollo del curso.
- ¿Cómo lo voy a enseñar?: El cómo es el obstáculo más difícil de superar, pues en esta instancia el docente pone en juego las diferentes estrategias y metodologías, las cuales son puestas en función del saber que se busca transmitir al estudiante.

Si bien es cierto que la literatura presenta antecedentes referidos fundamentalmente a lo que implica la transposición didáctica entendida como aquel paso del saber sabio al saber enseñado. Sucede que este concepto no alude mayormente a la particularidad de lo que ocurre en la evaluación. Por tanto, es importante destacar que para efectos de esta investigación, este concepto ha de estar fundamentalmente enfocado a cómo el profesor transmite los conocimientos especializados respecto de alguna propuesta o modelo teórico determinado de evaluación de la comprensión lectora al diseño de pruebas de lecturas complementarias de textos narrativos, es decir, cómo transfiere los conocimientos especializados respecto de la evaluación de la comprensión lectora al diseño de sus instrumentos que serán aplicados a los estudiantes.

3.5 Evaluación de la comprensión lectora en el contexto del Currículum Nacional.

Entendiendo que “el éxito de un procedimiento evaluativo, es decir, que los resultados obtenidos en la evaluación permitan tomar decisiones adecuadas, depende principalmente, de que el instrumento utilizado mida con exactitud lo que se desea medir” (Ibáñez, 2012, p.36) es que resulta interesante analizar, finalmente, los aspectos que se proponen para evaluar la comprensión lectora en las propuestas curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Ahora bien, a la hora de visualizar como se determina la evaluación de la comprensión lectora en el contexto del país, es preciso detenerse a analizar u observar lo que plantean los documentos oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación, como lo son las Bases Curriculares y el Programa de Estudio para el nivel de Cuarto año básico. En el primero de ellos, no se especifica ningún tipo de sugerencia u orientación con respecto a la evaluación de la comprensión lectora, poniendo énfasis solo en los objetivos específicos que se pretende lograr con los alumnos. Por otro lado, Los Programas de Estudios proporcionan una serie de aspectos referidos a la evaluación a modo general, ya que en primera instancia se presentan “Orientaciones para evaluar el Aprendizaje”, las cuales indican el rol central y la función de la evaluación. Para ello se establecen objetivos que se deben considerar al momento de evaluar, como los son:

- Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.
- Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes y sobre esta base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura.
- Ser una herramienta útil para orientar la planificación.

Del mismo modo, se entrega un determinado número de consideraciones que el docente debe contemplar con el fin de promover el aprendizaje a través de la evaluación. Cabe destacar que ambos aspectos nombrados, se establecen en todos los programas de estudios y para todos los niveles.

En específico, enfocándonos en la evaluación para la comprensión lectora, el programa establece diez objetivos orientados al eje de Lectura. De estos diez en sólo cuatro se proporcionan sus respectivos indicadores de evaluación, los cuales son(ver anexo 1).

Finalmente, el programa plantea ejemplos de evaluación, los cuáles en cuanto al eje de lectura sólo se aborda un objetivo de aprendizaje, el cual consiste en:

OA 4: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

- extrayendo información explícita e implícita
- Determinando las consecuencias de hechos o acciones
- Describiendo y comparando a los personajes
- Reconociendo el problema y la solución en una narración

Para ello se establece en primer lugar los indicadores de evaluación, luego se sugiere una actividad de aprendizaje, y por último un instrumento evaluativo para aplicar en esta actividad, específicamente una pauta de evaluación.

MARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

En la segunda parte de este informe se presenta el Marco Empírico de la investigación, el cual tiene como propósito precisar el proceso seguido. En primer lugar, considera el diseño, en el cual se especifican el planteamiento del problema, la formulación de los objetivos (general y específico), la selección de la metodología utilizada y los instrumentos de recogida de información. En segundo lugar, se presenta el análisis de los datos obtenidos, y por último se consigna la elaboración de las conclusiones.

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, ya que pretende describir y conocer la experiencia de los profesores participantes respecto de la temática y responder a una pregunta de investigación a través de un análisis e interpretación de datos.

Para responder a los objetivos de esta investigación y recoger la información necesaria, se han confeccionado tres instrumentos. En primer lugar, una entrevista, la cual fue aplicada a una muestra de doce profesores que durante el presente año se encuentren ejerciendo docencia en el área de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico. En segundo lugar, una tabla de categorización y una pauta de observación flexible, las cuales se utilizaron para sistematizar la información obtenida a partir de la prueba elaborada por cada uno de los docentes. Finalmente, se llevó a cabo una triangulación entre los resultados de los instrumentos aplicados, con el fin de poder analizar la coherencia existente entre estos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica planteada por Ibáñez (2012).

A continuación, se detalla cada capítulo que compone en Marco Empírico:

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4: Diseño de la investigación

Este capítulo está destinado para dar a conocer el planteamiento del problema, en el cual se presenta el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación del problema de investigación, donde se releva la temática abordada y se contextualiza a nivel país la comprensión lectora y sus resultados.

Por otro lado, se especifica el enfoque y alcance de la investigación. Se define y se describe la selección de la muestra, además de presentar las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

Capítulo 5: Análisis de la información

En este capítulo se presentan los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos aplicados, a través de tablas y descripciones detalladas de lo obtenido, analizando la coherencia de cada aspecto investigado.

Capítulo 6: Conclusiones

En este capítulo se dan a conocer las interpretaciones de los datos presentados en el análisis de forma general y específica. Además, se mencionan sugerencias y/o proyecciones respecto a la temática de la construcción de instrumentos para evaluar la comprensión lectora.

Fuentes bibliográficas:

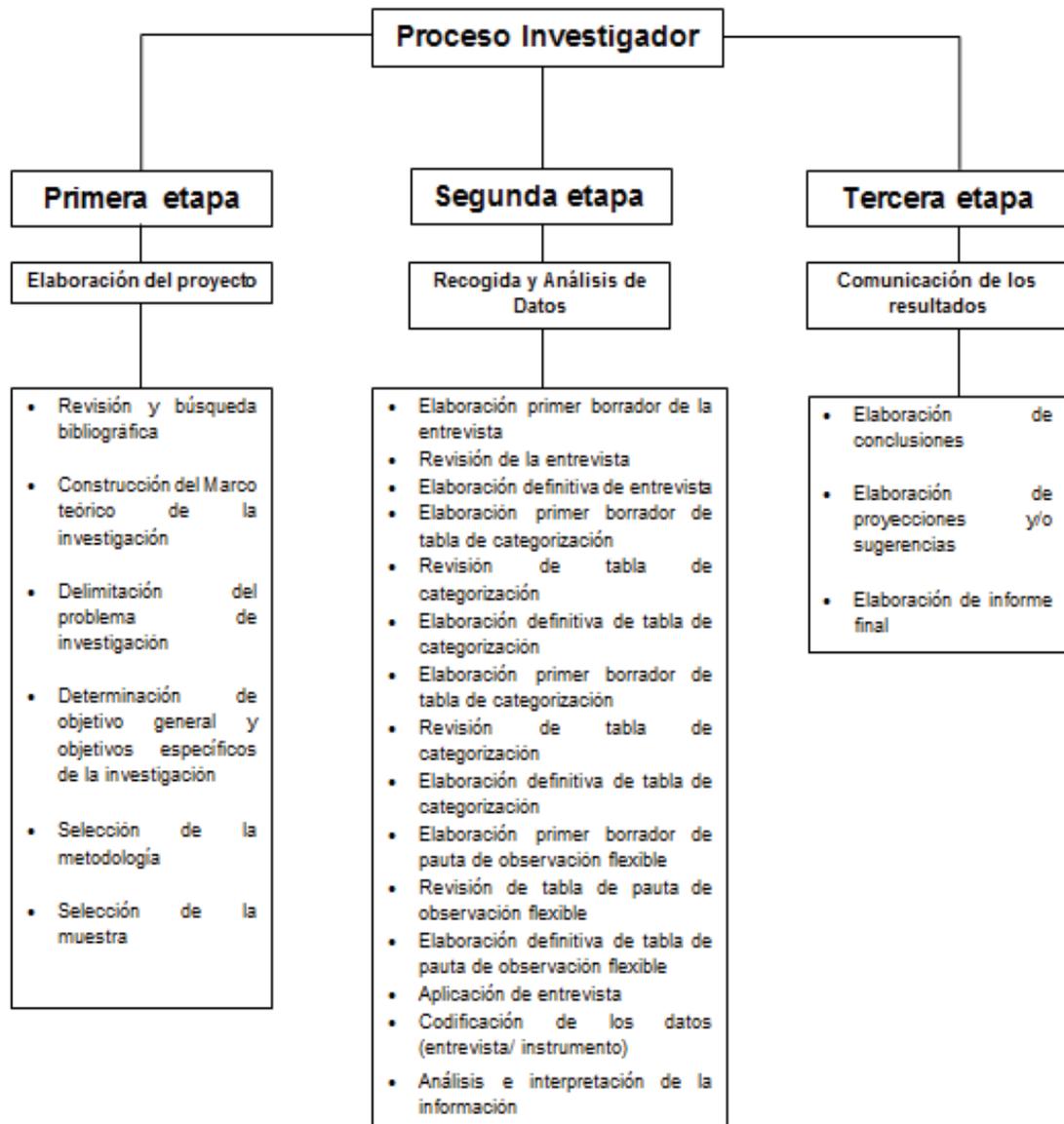
Este apartado está destinado a entregar una lista ordenada alfabéticamente de los textos utilizados para fundamentar teóricamente la investigación.

Anexos

En este apartado se encuentran los documentos relevantes para el desarrollo de la investigación, como lo son: cartas tipo de autorización para la aplicación de la entrevista, protocolo de la entrevista, entrevista, tabla de categorización, pauta de observación flexible, transcripciones de las entrevistas, tablas de categorización por instrumento, pautas de observación flexible por instrumento y anexos varios.

A continuación, se presenta en la tabla ME1, la cual señala las fases y la especificación de las principales actividades realizadas durante el desarrollo de la investigación.

Esquema ME1: Etapas y actividades desarrolladas durante el proceso investigador.



CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4. Diseño de la investigación

Este capítulo se estructura a partir de tres apartados. El primero de ellos, alude al enfoque y objeto de estudio, los cuales delimitan el contexto de la investigación. En segundo lugar, se plantean los objetivos de la investigación, tanto el general como aquellos específicos. Por último, se presenta la metodología de la investigación, es decir, la forma en que se llevó a cabo la misma. En este apartado se considera la definición y selección de la muestra y los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

4.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, un tema de alta contingencia es el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes en los diferentes ciclos de enseñanza. A pesar de lo antes mencionado y entendiendo que la comprensión lectora es una habilidad transversal en la educación de todos los individuos, pareciera ser que existe un problema en la forma en que se evalúa la misma.

Pues, siguiendo los postulados de Ibáñez (2012) se puede evidenciar que:

- A nivel país se han hecho esfuerzos por mejorar la evaluación de la comprensión lectora en el discurso escrito.
- Durante las últimas décadas, la evaluación de la comprensión del discurso escrito ha concitado el interés de una gran cantidad de especialistas provenientes de diferentes ámbitos disciplinarios.
- Existe un número no menor de trabajos investigativos, relacionados con los instrumentos de evaluación, sin embargo y a pesar de la gran diversidad de estudios existen escasas propuestas que orienten el diseño y la construcción de instrumentos de medición que contribuyan a que el propósito establecido para este sea alcanzado cabalmente.

- Las propuestas existentes evidencian falta de sustento entre las teorías de comprensión y metodologías utilizadas; apreciándose de esta manera una falta de respaldo de las decisiones de los especialistas con datos empíricos.

Considerando estos postulados, es que el problema de esta investigación radica en el hecho de que, si bien existen propuestas teóricas - metodológicas y modelos que podrían ser utilizados por los docentes como guía y orientación para la construcción de instrumentos de evaluación de la comprensión lectora alcanzada por los estudiantes, no existen evidencias de la transposición que realizan los profesores al momento de evaluar la comprensión del discurso escrito, dicho de otra manera, no se tiene conocimiento de si los docentes construyen sus instrumentos en base a alguna propuesta o modelo determinado que deje de manifiesto la coherencia entre el propósito de la evaluación, el instrumento y el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante.

4.2 Objetivo General

De acuerdo a lo anterior, se ha considerado relevante realizar una investigación cuyo objetivo general es caracterizar de qué manera los profesores realizan el proceso de transposición didáctica al momento de construir instrumentos evaluativos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para abordar la comprensión de lecturas complementarias de textos narrativos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica realizada por Ibáñez (2012), en particular en el caso de docentes de cuarto año básico que se desempeñan en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada de la ciudad de Viña del Mar, Quinta Región de Chile.

Este objetivo se puede plantear como pregunta de investigación:

- ¿De qué manera los profesores que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación realizan el proceso de transposición didáctica al momento de diseñar instrumentos para evaluar la comprensión de lecturas complementarias de textos narrativos en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada de la ciudad de Viña del Mar?

4.3 Objetivos específicos

1. Identificar la secuencia que llevan a cabo los profesores en el diseño de instrumentos para evaluar la comprensión de lecturas complementarias de textos narrativos.
2. Analizar qué tipo de constructo teórico subyace a la técnica utilizada por docentes de Lenguaje y Comunicación en sus instrumentos evaluativos, con el fin de establecer el nivel de comprensión lectora considerando el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983).
3. Clasificar las diversas técnicas utilizadas por los profesores al momento de evaluar la comprensión del discurso escrito según la propuesta de Ibáñez (2012).
4. Establecer la pertinencia de las lecturas complementarias seleccionadas por docentes para el desarrollo de la comprensión lectora considerando la tipología textual, nivel y necesidades emergentes de los estudiantes.

Estos objetivos específicos, también los podemos plantear como pregunta:

- ¿Cuáles son los pasos que siguen los profesores para diseñar instrumentos que evalúen la comprensión del discurso escrito?
- El constructo teórico a evaluar a través del instrumento ¿es coherente con la técnica y el texto seleccionado por el docente?

- ¿Cuáles son las técnicas o preguntas que utiliza el profesor para evaluar la comprensión del discurso escrito respecto de la propuesta de Ibáñez (2012)?
- ¿Las lecturas complementarias seleccionadas por el docente son pertinentes para el desarrollo de la comprensión lectora en cuanto a la tipología textual, nivel y necesidades emergentes de los estudiantes?

4.4 Justificación del problema

Diversas pruebas estandarizadas, tales como SIMCE(2012, 2013, 2014)y PISA (2009 y 2012)indican que en términos de resultados de la comprensión del discurso escrito existe una gran deficiencia tanto a nivel nacional como internacional. En nuestro país, desde el punto de vista de las propuestas curriculares se han realizado distintos esfuerzos por revertir esta situación, tal es lo realizado por el MINEDUC a través de la Unidad de Currículum y Evaluación la cual busca obtener mejoras sustanciales en este ámbito. Sin embargo, pareciera que los esfuerzos realizados hasta el momento por la UCE, si bien han dado algunos frutos, no han sido suficientes como para que a nivel de sistema educativo se logren mejoras significativas en lo que respecta a la comprensión lectora de los niños y niñas de nuestro país.

Los trabajos investigativos en el área de la comprensión lectora, se enfocan mayoritariamente a conocer las habilidades que desarrolla y alcanza el alumno en torno a la comprensión de los textos leídos. Este aspecto, puede ser trabajado a través de diferentes estrategias y actividades desde el ámbito metodológico. Sin embargo, otra perspectiva (la cual muchas veces no se considera) es cómo el profesor construye los instrumentos evaluativos, vale decir, de qué manera lleva a cabo la transposición de la teoría a la construcción misma del instrumento evaluativo de comprensión del discurso escrito.

De acuerdo a lo planteado por Ibáñez (2012), las evidencias indican que la evaluación es un factor importante a la hora del aprendizaje, por lo que resulta relevante conocer cómo influye en la construcción del instrumento diseñado por el docente al momento de evaluar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante.

Se considera que conocer el cómo los profesores construyen el instrumento evaluativo, es decir, el proceso de transposición que llevan a cabo, permitirá por un lado, conocer si éstos construyen su instrumento de acuerdo a un modelo o teoría determinado y por otra parte, tomando en cuenta la propuesta planteada por Ibáñez (2012) se pretende identificar el propósito, el nivel de comprensión que se evalúa y los tipos de técnicas más utilizadas por los docentes.

Ante esto, resulta preciso destacar, que “la evaluación puede ser entendida como un proceso situado y guiado por un propósito, en el cual se recoge información acerca de un determinado objeto de estudio, de acuerdo a procedimientos sistemáticos y teóricamente sustentado” (Alderson, 2000; Bachman, 2004 citado en Ibáñez, 2012, p.23). Además, ésta ha de ser “utilizada en diversos ámbitos disciplinares, con diferentes propósitos y orientada a diversos objetos de estudios” (Ibáñez, 2012, p.23). Por lo cual la evaluación se constituye como un proceso relevante a la hora de poder evidenciar qué tipos de aprendizajes son los que los profesores intentan constatar; en este caso, en la comprensión lectora.

Esta investigación, si bien tiene como foco central el diseño de los instrumentos evaluativos que están utilizando los profesores, ha de tenerse en cuenta que el objeto de estudio de la misma es la evaluación de la comprensión del discurso escrito, por lo que resulta preciso tener en consideración que existen diversas formas de abordar la comprensión, una de ellas es según el modelo planteado por Van Dijk y Kintsch en el año 1983, el cual busca trabajar la comprensión del discurso escrito a través de tres niveles de representación,

código de superficie, base textual y modelo de situación, siendo este último nivel el capaz de evidenciar que el individuo ha comprendido un texto escrito, pues de esta manera es capaz de conectar los conocimientos previos con la información que entrega el texto, para luego transferir este aprendizaje a diversas situaciones de la vida cotidiana.

Considerando los aspectos mencionados anteriormente, es que el objetivo general de esta investigación se centra en conocer qué ocurre con el proceso de transposición didáctica llevado a cabo por profesores que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación al momento de construir instrumentos evaluativos para recoger evidencias respecto a la comprensión lectora de textos complementarios en cuarto básico de Colegios Municipalizados de la ciudad de Viña del Mar.

4.5 Metodología de la investigación

En el siguiente apartado se dará a conocer de manera detalla la metodología utilizada para desarrollar la investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo.

Para ello se trabajó en base a la siguiente estructura: En el primer apartado se dará a conocer el enfoque de estudio; en el segundo, la definición y selección de la muestra y, finalmente, en el tercer apartado, las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

4.6 Enfoque

A lo largo de la historia se han podido establecer y definir dos grandes enfoques o corrientes en el área de la investigación, como plantean Baptista,

Fernández y Hernández (2010) "(...) dos aproximaciones principales para indagar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo" (p.4)

El primero de ellos es secuencial y probatorio. Se utilizan instrumentos de recogida de datos, medición de variables y análisis de mediciones obtenidas por medio de métodos estadísticos, con el fin de comprobar una determinada hipótesis la cual surge a partir de preguntas de investigación. Finalmente se establecen conclusiones con respecto a dicha hipótesis.

Por otro lado, el segundo de ellos, recoge datos sin medición alguna, y puede o no dar respuesta a la hipótesis o pregunta de investigación en el proceso de análisis e interpretación de datos. "La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien "circular" y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular". (Baptista, Fernández y Hernández, 2010, p.7)

En base a la información planteada, la presente investigación se ubica dentro del enfoque cualitativo, debido a que se busca responder a una pregunta de investigación a través de un análisis e interpretación de datos. Por otro lado, cabe destacar que el alcance de esta investigación es de tipo descriptivo-interpretativo, ya que como indican Baptista et al. (2010), "los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas" (p.80). Del mismo modo Gutiérrez, Pozo y Fernández (2002) mencionan que la metodología interpretativa es "un campo joven de indagación interesado por explicar, describir, comprender, caracterizar e interpretar los fenómenos sociales y los significados

individuales en la profundidad y complejidad que los caracteriza. También considera los contextos naturales donde se desarrollan y bajo la perspectiva de los intereses, la idiosincrasia y las motivaciones particulares de cada uno de los agentes intervinientes” (p.534). Es decir, estudia la realidad en su globalidad y se centra en las peculiaridades de los sujetos.

En consideración a lo anterior y para efectos de la recolección de la información se han considerado dos fuentes, una de ellas es directa, que corresponde a una entrevista con el profesor en cuanto a los pasos y consideraciones a la hora de elaborar una prueba, y la otra es indirecta, que corresponde a evidencias con las cuales los profesores recogen su información, es decir, los instrumentos que ellos elaboran y aplican (pruebas).

Para el caso de la fuente directa se pretende recolectar la información por medio de una entrevista al docente, con el fin de conocer el proceso que efectuó a la hora de la construcción. Por otro lado, para la fuente indirecta se consignan dos procedimientos, uno es la tabla de categorización y una pauta de observación flexible. Con esto será posible recoger la información necesaria para elaborar conclusiones de lo obtenido.

Finalmente, es posible destacar que con esta investigación se busca conocer y describir mediante lo que manifiesta cada uno de los docentes, como a su vez establecer una tendencia general de lo que ellos manifiestan y realizan mediante la realización de instrumentos.

4.7 Muestra de la investigación

4.7.1 Criterios para la selección de la muestra

Los profesores que forman parte de esta investigación corresponden a una muestra obtenida en once colegios de dependencia municipalizada de la ciudad

de Viña del Mar, éstos fueron seleccionados en el periodo comprendido entre los meses de marzo y abril. Los criterios para seleccionar esta muestra son los siguientes:

El primer criterio utilizado para seleccionar la muestra corresponde al sector de aprendizaje en el cual se desarrollará la investigación. Se entiende que la comprensión lectora es una habilidad que se debe desarrollar transversalmente a las asignaturas y que debe estar presente a lo largo de toda la formación académica del estudiante, mas, por el enfoque comunicativo que rige el marco curricular vigente en la asignatura, su desarrollo y evaluación resulta preponderante propiciarla desde el Lenguaje y la Comunicación.

Es por lo anteriormente señalado, que en esta investigación se trabajará con docentes que impartan la asignatura de Lenguaje y Comunicación, pues son estos quienes por formación y experiencia manejan las habilidades y herramientas necesarias para construir instrumentos evaluativos que evidencien la comprensión lectora de los estudiantes.

El segundo criterio es que los docentes, además de impartir la asignatura, debían encontrarse actualmente haciendo clases en cuarto año básico y contar con la disponibilidad horaria y voluntad para llevar a cabo la entrevista y facilitar el instrumento evaluativo de comprensión lectora.

Por otro lado, en cuanto a la elección del nivel se fundamenta desde dos perspectivas. En primera instancia, se buscó un curso perteneciente al primer ciclo de Enseñanza Básica, pues es de interés de la investigación desarrollar una temática ligada a la formación inicial como docentes especialistas en primer ciclo (por lo que quinto y sexto año básico quedan fuera del alcance de la investigación). En segunda instancia y considerando los Programas de Estudios y las Progresiones de los Objetivos de Aprendizaje emanados desde el MINEDUC

en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, es que el curso seleccionado es cuarto año básico. En este sentido es preciso destacar que en primer y segundo básico, en lo que respecta a la comprensión de narraciones, el foco está puesto en que el alumno demuestre lo comprendido, extrayendo información explícita e implícita del texto que dé cuenta de la superestructura del relato.

Además, en tercero básico, los estudiantes comienzan a profundizar la comprensión respecto a lo leído, otorgando de esta manera un rol cada vez más importante a la formulación de opiniones a partir de la información que el texto les entrega.

Finalmente, es en cuarto básico donde los estudiantes deben ser capaces de extraer información del texto (explícita e implícita), describir y secuenciar las acciones del relato, expresar opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes que ha de ser complementada con el conocimiento previo con el que cuentan, logrando de esta manera la transferencia y aplicación de los conocimientos e información a su vida cotidiana.

Esta progresión puede observarse en el anexo 2.

El tercer criterio a considerar para la selección de la muestra es la dependencia administrativa de los colegios en la cual se llevará a cabo la investigación. Considerando los resultados y análisis emanado desde la Agencia de Calidad de la Educación, en lo que respecta al SIMCE realizado el año 2013, se evidencia que es en los colegios municipalizados donde se presentan los más bajos resultados en comprensión de lectura, incluso con una variación negativa de 4 puntos en relación al año anterior. Se considera solo este año, debido a que el Ministerio de Educación ha omitido los resultados promedio de SIMCE según dependencia administrativa de los establecimientos en los años siguientes. (ANEXO 3).

Es por lo anteriormente señalado que resulta interesante realizar esta investigación en escuelas municipalizadas con el fin de conocer de manera más profunda cómo y qué evalúa el docente al momento de construir un instrumento evaluativo para la comprensión lectora.

Por último y como cuarto criterio a tener en consideración para esta investigación es que se seleccionó una muestra de escuelas municipalizadas de la ciudad de Viña del Mar, pues se pretende trabajar con aquellos establecimientos que tienen un mayor vínculo con la universidad fundamentalmente desde el punto de vista de las prácticas, los cuáles en su mayoría pertenecen a la ciudad de Viña del Mar. Además, la muestra seleccionada abarca diferentes realidades, desde la distribución geográfica, ya que se abordan 9 de 12 sectores de la ciudad incluidos en la lista de establecimientos considerados en la Corporación Municipal de Viña del Mar (CMVM), los cuales son: Nueva Aurora, Recreo, Chorrillos, Miraflores, Santa Inés, Plan, Achupallas, Gómez Carreño y Reñaca Alto. Este aspecto nos permite tener una muestra representativa del universo de escuelas que pertenecen a la CMVM.

4.7.2 Definición y selección de la muestra

En el proceso de selección de la muestra se establecieron diferentes pasos antes de llegar a la definición de esta. En primer lugar, se obtuvo un listado de los establecimientos que pertenecen a la CMVM, luego se seleccionaron aquellos que impartían enseñanza básica y que cumplían con los requisitos definidos para esta investigación. El total de la muestra seleccionada fue de 20 establecimientos, esto debido a que se priorizaron los que se ubicaban dentro de los 9 sectores de la ciudad de Viña del Mar antes mencionados. A partir de aquello se buscó establecer el acceso a los docentes que ejercen docencia en cuarto año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Finalmente considerando el acceso a los establecimientos educacionales, la muestra aceptada corresponde a 12 profesores que se desempeñan en 11 establecimientos asociados a la CMVM. Cabe señalar que el contacto con los profesores fue de manera directa una vez teniendo la autorización del establecimiento en donde ejercen.

A continuación, se adjunta una tabla 4.1 en la cual se especifican el nombre de los establecimientos donde se desempeñan los docentes que nos proporcionarán la información de esta investigación.

Tabla 4.1 Profesores participantes según establecimiento educacional.

| Nombre del establecimiento | Número de profesores participantes |
|---|---|
| 1.- Escuela Libertador Bernardo O'Higgins | 1 |
| 2.- Escuela Básica República El Líbano | 1 |
| 3.- Escuela Arturo Prat Chacón | 1 |
| 4.- Escuela Básica Chorrillos | 1 |
| 5.- Escuela Cardenal José María Caro | 2 |
| 6.- Escuela Básica República del Ecuador | 1 |
| 7.- Escuela Básica Doctor Adriano Machado Pardo | 1 |
| 8.- Escuela Básica 21 de mayo | 1 |
| 9.- Escuela Básica Lord Cochrane | 1 |
| 10.- Escuela Presidente Salvador Allende | 1 |
| 11.- Escuela Básica Marcela Paz | 1 |

4.7.3 Dificultades para la selección de la muestra

En el mes de marzo del presente año, se comenzó a realizar la selección de los establecimientos que eventualmente podrían ser parte de la investigación. En primera instancia se optó por consultar el listado de establecimientos que forman parte de la red del Plan de Mejoramiento Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que son centros de práctica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Una vez teniendo esta lista se descartó dicha posibilidad debido a que los establecimientos no cumplían con las características a los que se orienta esta investigación y se dio prioridad a aquellos establecimientos educacionales que son dependientes de la CMVM.

Desde el punto de vista del procedimiento a seguir, se tomó contacto con los 20 establecimientos que abarcan 9 sectores de la ciudad de Viña del Mar, para poder realizar una entrevista a un profesor de cuarto año básico que impartiera la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Para ello fue necesario visitar los establecimientos y presentar una carta para informar al (la) director(a) o al jefe de UTP (ANEXO 10) acerca del contexto de la entrevista y los requerimientos para efectuarla, lo cual en algunos establecimientos no fue suficiente y fue necesario solicitar formalmente una autorización a la Corporación para poder tomar contacto con los profesores y que con esto ellos decidieran participar de la investigación (ANEXO 9). Este contacto se realizó mediante una carta formal con el listado de los colegios que solicitaron la autorización. Lo anterior facilitó el acceso a los docentes, quienes de manera tanto telefónica como por e-mail confirmaron su participación y enviaron su disponibilidad de horario para la aplicación de la entrevista.

La muestra invitada a participar de la investigación corresponde a 20 establecimientos que cuenten con profesores que ejercen docencia en cuarto año

básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. De estos aceptaron solo 11 debido a la disponibilidad del personal y protocolo de visita a los establecimientos.

Las entrevistas se efectuaron en dos semanas, y no hubo mayores inconvenientes a la hora de realizarlas.

Finalmente, la muestra quedó distribuida en 12 profesores de la ciudad de Viña del Mar que ejercen docencia en establecimientos vinculados con la Corporación Municipal de Viña del Mar y que se encontrara impartiendo la asignatura de Lenguaje y Comunicación en un cuarto año básico.

4.8 Instrumentos utilizados para la recogida de información

Para el proceso de recogida de información en la investigación, es necesario determinar los aspectos a indagar (variable o dimensión), en los instrumentos de recogida de información y las fuentes que proporcionarán dicha información, lo cual se presenta en la tabla 4.2.

Tabla 4.2 Síntesis de la variable o dimensión de los instrumentos utilizados en la investigación.

| Variable o dimensión | Fuente de información | Instrumento para recogida de información |
|---|------------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia externa (propósito de la evaluación) - Coherencia interna del instrumento (tipo de preguntas o técnica, constructo teórico y texto) | Profesor | Entrevista |
| <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas (tipo de pregunta) utilizadas por el docente. - Coherencia con lo planteado en la | Prueba de | Tabla de categorización y |

| | | |
|---|----------------------|--------------------------------|
| entrevista. - Coherencia con lo planteado en el modelo de Ibáñez (2012). | comprensión lectora. | pauta de observación flexible. |
|---|----------------------|--------------------------------|

4.8.1 Entrevista

Para efecto de la recogida de información en esta investigación, se ha utilizado en primer lugar la técnica de entrevista, la cual consiste es un intercambio oral entre personas con el fin de expresarse “en sus propias palabras, sus vivencias, acciones o el significado de los conceptos actitudinales y juzgue su progreso pedagógico, en lugar de seleccionar significados o decisiones entre enunciados presentados” (Ahumada, 2002, p.98). Asimismo, es importante señalar que “La entrevista, en términos generales, es una técnica apropiada para cualquier evaluación cualitativa, pues favorece grandemente la obtención de información profunda y amplia, además de que permite recolectar detenidamente datos acerca de actitudes, opiniones, expectativas, etc., de los entrevistados. (Casanova, 1998, p.150). Es por esto que la entrevista nos permite profundizar en cómo construyen los profesores sus instrumentos evaluativos en comprensión lectora, a modo de complementar la información que el instrumento evaluativo en sí nos pueda entregar.

Junto con entrevistar a la docente, se solicitó a cada uno de ellos la facilitación de una prueba que hayan aplicado en el mes de marzo específicamente en cuarto básico para evaluar lecturas complementarias de textos narrativos.

Con respecto al procedimiento para aplicar la entrevista, esta requirió de una serie de pasos que se especifican a continuación:

- Elaboración de un primer protocolo que considera las posibles preguntas a incluir en la entrevista acorde con los objetivos de esta investigación.
- Revisión conjunta con el profesor guía respecto de las preguntas creadas.
- Validación de la entrevista: El instrumento fue sometido a validación por las profesoras de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, Dra. Gloria Contreras P. especialista en evaluación educacional y la Dra. Marcela Jarpa A, especialista en lingüística. Ambas aportaron valiosos comentarios y sugerencias, que fueron considerados en la versión final del protocolo entrevista (ANEXO 6).
- Contacto con los profesores que ejercen docencia en cuarto básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en establecimiento de dependencia municipalizada, ubicados en la ciudad de Viña del Mar.
- Aplicación de protocolo (ANEXO 4), entrevista y recogida de instrumento evaluativo de comprensión lectora de texto narrativo en lecturas complementarias por parte del equipo investigador.

4.8.2 Tabla de categorización

Para efectos de análisis de los instrumentos evaluativos, se utilizó una tabla de categorización, la cual permite desglosar la información que entrega la prueba entregada por los docentes.

Con respecto al procedimiento para el diseño de la tabla de categorización, se siguió una serie de pasos que se especifican a continuación:

- Elaboración de la tabla considerando de los principales indicadores de coherencia interna que plantea Ibáñez (2012)
- Revisión conjunta con el profesor guía de la tabla creada.

- Validación de la tabla: La tabla fue sometida a validación por las profesoras de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, Dra. Gloria Contreras P. especialista en evaluación educacional y la Dra. Marcela Jarpa A, especialista en lingüística. Ambas aportaron valiosos comentarios y sugerencias, que fueron considerados en la versión final de la tabla (ANEXO 7).

4.8.3 Pauta de observación flexible.

Luego de desglosar cada instrumento evaluativo de acuerdo a la tabla de categorización, se analizaron los datos obtenidos en base una pauta de observación flexible la cual permite evidenciar los aspectos teóricos aplicados por los docentes en los distintos instrumentos evaluativos.

Con respecto al procedimiento para el diseño de la pauta de observación flexible, se desarrollaron una serie de pasos que se especifican a continuación:

- Elaboración de la pauta respecto de las principales categorías e indicadores.
- Revisión conjunta con el profesor guía de la primera versión de la pauta.
- Elaboración definitiva de la pauta de observación flexible
- Validación de la pauta: La pauta fue sometida a validación por las profesoras de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, Dra. Gloria Contreras P. especialista en evaluación educacional y la Dra. Marcela Jarpa A, especialista en lingüística. Ambas aportaron valiosos comentarios y sugerencias, que fueron considerados en la versión final de la pauta (ANEXO 8).

La aplicación de la entrevista y recolección de instrumentos evaluativos, implicó visitar 11 establecimientos de dependencia municipalizada de la comuna

de Viña del Mar, V región de Chile, dentro de los cuales se entrevistaron 12 profesores. La aplicación de la entrevista se llevó a cabo de manera presencial y constaba del planteamiento de 9 preguntas a los docentes. La duración promedio de cada entrevista fue de 12 minutos.

El plan seguido para el procesamiento de la información obtenida se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Al momento de realizar la entrevista, se presentó a los docentes un protocolo donde se le explicaba de manera general el propósito de la investigación. Seguido de esto, los docentes completaron una pequeña ficha con sus datos personales, para así finalmente autorizar la grabación de voz de sus respuestas.
- Se transcribieron las entrevistas en un archivo Microsoft Office - Word, en esta se mantuvo el orden de las preguntas y se conservó la identidad del docente en anonimato.
- Considerando las preguntas de la entrevista (información cualitativa) se seleccionaron las respuestas claves y las frases más significativas para el objetivo de la investigación.
- Considerando los instrumentos evaluativos recolectados (información cualitativa) se ingresaron los datos a las tablas de categorización creadas para efectos de esta investigación.
- A partir de la información obtenida de la tabla de categorización, se analizaron los instrumentos evaluativos de acuerdo a los criterios establecidos en la pauta flexible.

Ahora bien, en cuanto al plan de análisis de la información obtenida, se puede señalar lo siguiente:

- La información cualitativa se analizó categorizando las respuestas, considerando que se trataba de una entrevista semiestructurada, de acuerdo al objetivo interpretativo de la investigación, a través de la selección de frases representativas.
- Luego de esto, se agruparon aquellas respuestas más significativas y representativas en cuanto a las diferentes temáticas de los profesores investigados. Para así posteriormente, sacar porcentajes considerando las respuestas planteadas en común.
- Por otra parte, respecto del instrumento evaluativo que cada docente proporcionó y que permitía evidenciar el qué y el cómo evalúa la comprensión lectora de textos complementarios, se procedió a completar la tabla de categorización con la información que éste nos proporcionaba, a partir de esto se levantaron criterios de análisis según los elementos de coherencia externa e interna planteados por Ibáñez (2012)
- Para finalizar, se analizaron los datos en base a la pauta de observación flexible, considerando los niveles de profundidad y los planes estructurales abordados en los instrumentos evaluativos de cada docente.

A continuación, en el siguiente capítulo se presenta el análisis de la información obtenida mediante la entrevista y el instrumento evaluativo.

CAPÍTULO 5: ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

5. Análisis de la información

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la entrevista y del instrumento evaluativo proporcionado por cada docente, considerando, además, los datos para la muestra (los que constituyen la información personal de los 12 profesores participantes), esto es:

Datos para la descripción de la muestra.

- **Parte I:** Instrumentos evaluativos de la comprensión lectora sobre lecturas complementarias de textos narrativos.
- **Parte II:** Entrevistas personales a docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuarto básico en colegios municipalizados de la comuna de Viña del Mar.
- **Parte III:** Coherencia entre la información obtenida de la entrevista y el instrumento evaluativo facilitado por cada docente.

5.1 Análisis e interpretación de resultados de la investigación

Los doce participantes de la investigación se pueden caracterizar de acuerdo a los criterios establecidos para la selección de la muestra. De esta manera, es posible señalar que son: profesores de Educación Básica que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuarto básico en el año 2016, en once establecimientos de dependencia administrativa municipalizada de la comuna de Viña del Mar; de los cuales cinco corresponden a centros de práctica de la PUCV.

A continuación se indicarán de manera más específicas los datos censales recolectados de la muestra investigada, para lo cual se utilizarán tablas denominadas de ahora en adelante, “CM”(caracterización de la muestra)

De los 12 profesores, 11 de ellos son mujeres, las que representan el 92%; y solo 1 es hombre, el que representa el 8% del total de la muestra (tabla CM 1).

Tabla CM1: Distribución por sexo.

| Sexo | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|
| Masculino | 1 | 8% | 8% |
| Femenino | 11 | 92% | 100% |
| Total | 12 | 100% | |

En cuanto al año de titulación, el 58% de los docentes, se ha titulado entre los años comprendidos entre el 2000 – 2009. Cabe destacar también, un tercio de los profesores se ha titulado entre los años 1980 – 1989. Tal como se aprecia en la tabla de caracterización de la muestra (Tabla CM2)

Tabla CM2: Años de titulación.

| Rango Años | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------------|-------------------|-------------------|-----------------------------|
| 1980 – 1989 | 4 | 33,3% | 33,3% |
| 1990 – 1998 | 1 | 8,3% | 41,6% |
| 1999 – 2008 | 7 | 58,3% | 100% |
| Total | 12 | 100% | |

En cuanto a los años de experiencia docente, estos varían entre los 8 y 36 años, encontrándose la mayor frecuencia de casos en el rango comprendido entre 1 – 19 años de experiencia, con 7 casos, los que representan el 58,3% de ellos. Por lo tanto, menos del 50% de la muestra de los profesores, poseen más de 20 años de experiencia, tal como se muestra en la tabla (CM3).

Tabla CM 3: Años de experiencia docente.

| Rango Años | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|----------------------|
| 1 – 9 | 4 | 33,3% | 33,3% |
| 10 – 19 | 3 | 25,0% | 58,3% |
| 20 – 29 | 2 | 16,6% | 74,9% |
| 30 – 39 | 3 | 25,0% | 100% |
| Total | 12 | 100% | |

5.1.1 Resultados obtenidos en la parte I: Instrumentos evaluativos de la comprensión lectora sobre lecturas complementarias de textos narrativos.

Tal como se ha señalado anteriormente, para esta investigación se construyeron dos instrumentos de análisis según la propuesta teórico-metodológica de Ibáñez (2012) para la evaluación de la comprensión del discurso escrito, estos instrumentos son la tabla de categorización y la pauta flexible.

5.1.1.1 Tabla de categorización(TC)

Es preciso recordar, que el objetivo de la tabla de categorización era identificar los elementos constitutivos del instrumento evaluativo utilizados por el docente para evaluar comprensión lectora de textos narrativos en lecturas complementarias, de acuerdo a la propuesta planteada por Ibáñez (2012).

Cada uno de los doce instrumentos recolectados, fue desglosado de acuerdo a los criterios propuestos en la tabla (ver ANEXO 11), frente a esto, se obtuvieron los siguientes resultados.

Para efectos de sistematización de la información los profesores fueron codificados con números correlativos con el fin de mantener el anonimato de los mismos.

TablaTC1- Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 1

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 19 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | |
| Cantidad de preguntas | 12 | 7 | |
| Porcentaje respecto al total | 63,1% | 36,9% | |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 17 | 0 | 2 |
| Porcentaje respecto al total | 89,4% | 0% | 10,6% |

En el caso de este instrumento evaluativo, considerando el constructo teórico cabe destacar que el docente plantea preguntas que focalizan la evaluación en la extracción de información explícita del texto, alcanzando el 89,4% de la evaluación. Por otro lado, en cuanto a las técnicas utilizadas cabe destacar que el docente tan solo ocupa dos tipos de preguntas, siendo la selección múltiple la más recurrente con un 63,1%.

Tabla TC2 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 2

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 10 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | Transferencia de registro semiótico |
| Cantidad de preguntas | 3 | 6 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 30,0% | 60,0% | 10,0% |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 9 | 0 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 90 % | 0% | 10,0 % |

En este instrumento evaluativo, el docente utiliza tres tipos de técnicas las cuales corresponden a selección múltiple, respuesta abierta larga y transferencia de registros semióticos, la técnica más utilizada por el docente es la respuesta abierta larga alcanzando un 60% dentro de la evaluación. Respecto al constructo

teórico, el docente sólo considera dos niveles de representación del discurso escrito, siendo el código de superficie el más utilizado con un 90% del total del instrumento, en éstas preguntas el docente busca la decodificación automática del texto leído por parte del lector.

Tabla TC3 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 3

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 12 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | Respuesta abierta corta |
| Cantidad de preguntas | 8 | 3 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 66,6% | 25,0% | 8,3% |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 9 | 3 | 0 |
| Porcentaje respecto al total | 75%% | 25% | 0% |

En el tercer instrumento analizado, se evidencia que del total de las preguntas de la evaluación un 66,6% corresponden a la técnica de selección múltiple, utilizando 8 preguntas. En lo que concierne al constructo teórico, es importante mencionar que no utiliza preguntas que se enfoquen en que el estudiante transfiera o relacione su conocimiento previo con la información textual, al contrario un 75% de las preguntas pretenden la extracción de información explícita del texto.

Tabla TC4 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 4

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 12 | | | |
|---|---------------------------|--------------------------------|----------------|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | Resumen |
| Cantidad de preguntas | 4 | 7 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 23,3% | 58,3% | 8,3% |

Continuación Tabla TC4

| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
|-------------------------------------|-----------------------------|---------------------|----------------------------|
| Cantidad de preguntas | 6 | 5 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 50,0% | 41,6% | 8,3% |

En el caso de este instrumento evaluativo, se utilizan tres tipos de técnicas dentro de las cuales encontramos selección múltiple, respuesta abierta larga y un resumen, ocupándose con más frecuencia aquellas que se relacionan con la obtención de información específica o general a partir de la lectura. Por otro lado, solo se plantea una pregunta para evaluar el nivel más profundo de comprensión adquirido por el estudiante (8,3%), la cual se expresa a través de la siguiente pregunta:

- ¿Te gustó la historia de Pepe y su abuelo José? ¿Por qué?

Tabla TC.5 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 5

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 15 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | Verdadero y Falso |
| Cantidad de preguntas | 4 | 1 | 10 |
| Porcentaje respecto al total | 26,6% | 6,6% | 66,6% |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 14 | 0 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 93,3%% | 0% | 6,6% |

En este instrumento, la técnica más utilizada es la de verdadero y falso (66,6%) con un total de 10 preguntas planteadas, la mayoría de estas preguntas buscaban la extracción de información literal del texto leído por parte del alumno, esto se condice con el hecho de que el 93,3% de la evaluación mida el código de superficie, pues solo se centra en la decodificación automática del texto leído por parte del estudiante.

Tabla TC6 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 6

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 15 | | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | Resumen | Verdadero y Falso |
| Cantidad de preguntas | 4 | 3 | 1 | 7 |
| Porcentaje respecto al total | 26,6% | 20,0% | 6,6% | 46,6% |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación | |
| Cantidad de preguntas | 13 | 1 | 1 | |
| Porcentaje respecto al total | 86,6% | 6,6% | 6,6% | |

En el sexto instrumento analizado, más del 80% de las preguntas planteadas buscan medir el código de superficie, mediante la técnica del verdadero y falso y selección múltiple. Por otro lado, la técnica correspondiente al resumen (6,6% de la evaluación) pretende que el alumno relacione su conocimiento previo con la información textual para así aplicarlo a situaciones de su vida cotidiana.

Tabla TC7 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 7

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 9 | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Técnica | Resumen | Respuesta Abierta Larga | |
| Cantidad de preguntas | 1 | 8 | |
| Porcentaje respecto al total | 11,1% | 88,8% | |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 3 | 5 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 33,3% | 55,5% | 11,1% |

Este instrumento evaluativo se constituye de solo 9 preguntas, de éstas, 8 son de respuesta abierta larga (88,8%). Además, se evidencia que el 55,5% de la prueba busca medir la base textual, donde el estudiante sea capaz de la extraer el

significado general o global del texto. Un ejemplo de pregunta utilizado por el docente para este fin es: “*Estima por qué al finalizar el texto desaparecen los amigos y fantasmas imaginarios*”.

Tabla TC8 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 8

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 22 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | |
| Cantidad de preguntas | 18 | 4 | |
| Porcentaje respecto al total | 81,8% | 18,1% | |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 17 | 2 | 3 |
| Porcentaje respecto al total | 77,2%% | 9% | 13,6% |

El instrumento evaluativo busca medir la comprensión lectora utilizando 18 preguntas de selección múltiple (81,8%) de un total de 22. Más del 70% de la evaluación está destinada a la medición del código de superficie, pues solo 3 preguntas buscan que el estudiante deje en evidencia el nivel más profundo de comprensión.

Tabla TC9 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 9

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 27 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | Transferencia de registro Semiótico |
| Cantidad de preguntas | 6 | 18 | 3 |
| Porcentaje respecto al total | 22,2% | 66,6% | 11,1% |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 12 | 10 | 5 |
| Porcentaje respecto al total | 44,4% | 37,0% | 18,5% |

En el caso de este instrumento evaluativo, se logra cierto equilibrio entre la medición de los constructos teóricos, pues se plantean preguntas que abarcan la evaluación de los tres niveles de comprensión. Es preciso destacar, que este instrumento en comparación con los que otros docentes facilitaron, es el que plantea más preguntas para medir el modelo de situación (nivel más profundo de comprensión), sin embargo este no supera el 18,5% del total de preguntas de la evaluación. En cuanto a las técnicas utilizadas, se observa que el 66,6% de la evaluación corresponden a preguntas abiertas largas, las que buscan que el estudiante obtenga información específica o general a partir de la lectura.

Tabla TC10 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 10

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 14 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|--|
| Técnica | Verdadero y Falso | Respuesta Abierta Larga | Transferencia de Registro Semiótico |
| Cantidad de preguntas | 5 | 8 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 35,7% | 57,1% | 7,1% |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 13 | 0 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 92,8% | 0% | 7,1% |

En el instrumento evaluativo facilitado por el profesor 10, deja en evidencia que se utilizan tres tipos de preguntas, de las cuales una (7,1%) pretende que el estudiante exprese lo comprendido a través de un dibujo, buscando de esta manera medir el modelo de situación. Es importante destacar que el 92,8% restante de la evaluación, está destinado a evaluar el código de superficie a través de la técnica del verdadero y falso y la respuesta abierta larga.

Tabla TC11 Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 11

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 27 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Técnica | Selección Múltiple | Respuesta Abierta Larga | Verdadero y Falso |
| Cantidad de preguntas | 16 | 4 | 7 |
| Porcentaje respecto al total | 59,2% | 14,8% | 25,9% |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 22 | 4 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 81,4% | 14,8% | 3,7% |

En el caso de este instrumento, nuevamente se plantea sólo una pregunta para medir el modelo de situación (3,7%), solo el 14,8% buscan que el estudiante extraiga el significado general o global del texto, por tanto el 81,4% se destina a la decodificación automática de lo leído. En cuanto a las técnicas utilizadas, con un 59,2% nuevamente la más utilizada es la selección múltiple.

Tabla TC12 - Distribución de las preguntas según número, porcentaje de técnica y constructo teórico utilizado por el profesor 12

| Cantidad de preguntas de la evaluación: 15 | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Técnica | Verdadero y Falso | Respuesta Abierta Larga | |
| Cantidad de preguntas | 5 | 10 | |
| Porcentaje respecto al total | 33,3% | 66,6% | |
| Constructo teórico | Código de Superficie | Base Textual | Modelo de Situación |
| Cantidad de preguntas | 11 | 3 | 1 |
| Porcentaje respecto al total | 73,3% | 20,0% | 6,6% |

El último instrumento evaluativo analizado, evidencian el planteamiento de dos tipos de técnicas para medir la comprensión lectora, siendo la más utilizada la respuesta abierta larga, y un 33,3% se destina a que el estudiante decida si cierta información contenida en el texto es verdadera o falsa. Tal como ha sido la tónica

del análisis de los instrumentos evaluativos, más del 60% de la evaluación se enmarca dentro de la medición del código de superficie.

A continuación, se presenta un análisis a nivel global en lo que respecta a las técnicas y constructos evaluados en los distintos instrumentos.

En las tablas se puede evidenciar que dentro de las técnicas o tipos de preguntas que los profesores utilizaron para evaluar la comprensión del discurso escrito, se encuentran ítems de selección múltiple, verdadero y falso, transferencia de registro semiótico y también se solicita resúmenes de las lecturas complementarias. En esta línea, cabe destacar que un 75% de los profesores plantean preguntas de selección múltiple, es decir pretenden medir la comprensión lectora a través de preguntas en las que se le otorga al alumno “una serie de alternativas, entre las cuales se encuentra la o las correctas, Esta técnica puede ser utilizada para medir diversos constructos, tales como coherencia local, coherencia global, Modelo de Situación, etc.” (O’Reilly, Sabatini, Bruce & Sukkarieh, 2011, citado en Ibáñez 2012, p.30)

Así mismo, el 41,6% proponen ítems de verdadero y falso, en los cuales “Se presenta una afirmación respecto de cierta información contenida en el texto leído a partir de la cual se debe decidir si es verdadera o falsa. Esta técnica se utiliza generalmente para medir la identificación de información literal; sin embargo, también puede ser utilizada para medir una gran variedad de constructos (Pérez y Zorrilla, 2005, citado en Ibáñez, 2012, p.30).

Un 25% de los instrumentos se contemplan preguntas de transferencia de registro semiótico, en las que se le solicita al estudiante “expresar lo comprendido a través de esquemas, tablas o dibujo” (Nuttall, 1996, citado en Ibáñez, 2012, p.31).

Por otra parte, se puede evidenciar que un 25% de los casos de la muestra demanda a sus alumnos que realicen un resumen del texto, en el cual “Se solicita la producción de un texto breve que dé cuenta de las ideas principales del texto leído” (Parodi, 2007, citado en Ibáñez, 2012, p.31).

En lo que respecta al constructo teórico a evaluar, es importante destacar que el 100% de los docentes de la muestra, busca evaluar el Código de Superficie, es decir, pretende que el alumno “extraiga y represente las palabras y frases del texto” (Ibáñez, 2012, p.25) En esta línea, es preciso señalar que el instrumento evaluativo de un docente (número 5) se constituye en un 93% por preguntas que se enfocan en el nivel de representación del discurso antes señalado.

Por otro lado, el 66,6% de los docentes, utiliza en sus evaluaciones preguntas para medir la base textual, es decir, busca que “el lector establezca las relaciones semánticas necesarias que le permitan representar la coherencia local del texto”. (Ibáñez, 2012, p.35), encontrando la mayor cantidad de preguntas de este tipo en la prueba del profesor número 7, en la que el 55,5% del instrumento busca la evaluación de este nivel de representación del discurso.

Finalmente, en lo que concierne al constructo teórico, referido al modelo de situación, el 91.6% de los profesores contempla dentro de su instrumento evaluativo preguntas que lo evalúan. Sin embargo, resulta imperioso señalar que la cantidad de preguntas planteadas para evaluar este nivel de representación no alcanza el 20% dentro del total de preguntas del instrumento. Frente a esto, es preciso destacar que uno de los docentes investigados, presenta cinco preguntas para evaluar este constructo, lo que indica que el 18,5% de su evaluación busca que el estudiante realice una “vinculación de la representación semántica del texto con los conocimientos almacenados en la memoria episódica, para así alcanzar el nivel más profundo de comprensión del texto leído” (Ibáñez, 2012, p.25). Mas, la

evaluación de este constructo “no radica en la cantidad o tipo de conocimiento previo utilizado para la construcción de la representación, sino que, precisamente, en la integración de esta nueva información a los conocimientos almacenados en la memoria del lector” (Ibáñez, 2012, p.26).

5.1.1.2 Pauta de observación flexible

Este instrumento tenía por objetivo analizar el grado de coherencia externa e interna del instrumento evaluativo elaborado por el docente de acuerdo a la propuesta planteada por Ibáñez (2012) (ver ANEXO 12).

Considerando el primer nivel de coherencia, es decir, la coherencia entre el propósito u objetivo y el instrumento, el 91,6% de los profesores declara explícitamente en éste el objetivo de la evaluación.

La pauta de observación flexible establece cuatro rangos, que han sido distribuidos según porcentajes, los cuales buscan evidenciar los niveles de profundidad y los planos estructurales evaluados en los instrumentos facilitados por los docentes.

Respecto a la coherencia interna planteada por Ibáñez (2012), la cual está constituida por la interrelación del Constructo Teórico, la Técnica y el Texto, se puede apreciar que en cuanto al primer elemento (constructo); el total de los profesores no alcanza a plantear el 60% de las preguntas de su instrumento para evaluar el Modelo de Situación. En cuanto a la Base Textual, el análisis arroja que el 100% de los profesores plantea menos del 60% de las preguntas o ítems de su instrumento evaluativo para conseguir que los estudiantes extraigan el significado general o global del texto. Por último, en cuanto al nivel de representación del discurso referido al Código de Superficie, se pueden destacar los siguientes resultados:

- El 41,6% de los docentes plantea preguntas en su evaluación con el fin de que el estudiante decodifique de manera automática el texto leído.
- El 33,3% diseñan sus instrumentos evaluativos de manera tal que el total de las preguntas o ítems miden entre el 60% y 89% el Código de Superficie.
- El 25% de los profesores, en sus evaluaciones no solo buscan que el estudiante realice la decodificación del texto leído, sino que además puedan reflexionar y transferir información de lo leído.

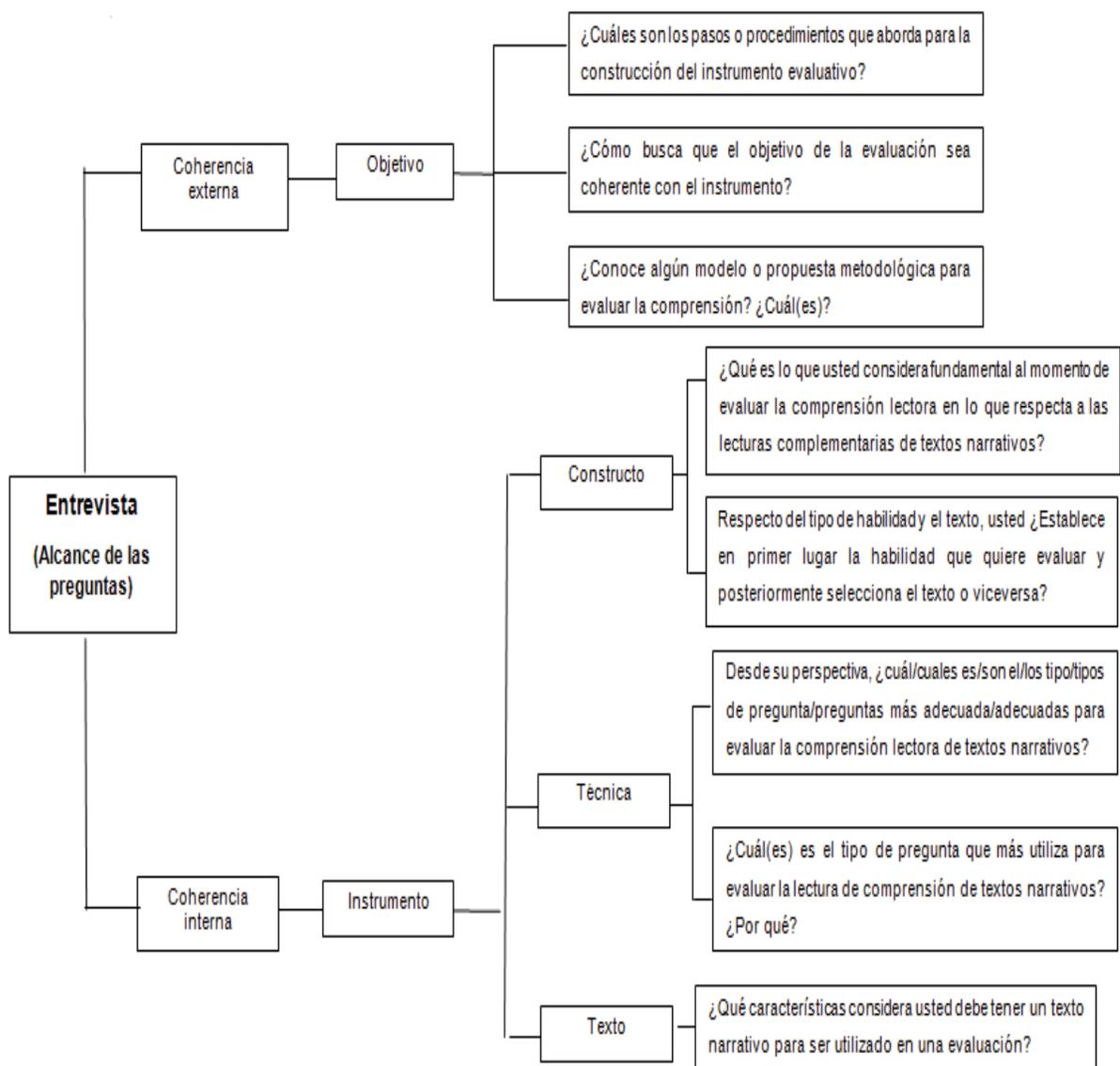
Por otro lado, en lo que se relaciona con la medición de la micro y macroestructura del texto, es posible aseverar que ninguno de los instrumentos recolectados supera el 60% de preguntas que se enfocan a estos elementos del plano estructural.

Finalmente, en lo que respecta al tercer elemento de la coherencia interna para evaluar la comprensión del discurso escrito, es decir, la selección del texto de la lectura complementaria, se evidencia que el 100% de los profesores trabaja con textos pertinentes, los que se encuentran acorde al nivel, a la edad, a las temáticas de interés de los estudiantes y a la superestructura que compone el texto narrativo. Es importante destacar, que los criterios utilizados en esta investigación para establecer la pertinencia de las lecturas complementarias seleccionadas por los docentes, fue que estos principalmente formaran parte del Plan Lector del establecimiento, cumpliendo así con los requerimientos que alude el Ministerio de Educación en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación.

5.1.2 Resultados obtenidos en la parte II: Entrevistas a docentes que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuarto básico en colegios municipalizados de la comuna de Viña del Mar.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la parte II del análisis llevado a cabo, para este efecto se presenta el siguiente esquema (5.1) que permite ilustrar la forma en que se estructuró la entrevista.

Esquema 5.1: Alcance y estructuración de las preguntas de la entrevista.



En este apartado se analizará la información obtenida de la entrevistasemiestructurada realizada a cada docente, la cual tenía por finalidad focalizar la información que permitiera triangularse con los datos obtenidos mediante los instrumentos utilizados para el análisis de las pruebas elaboradas por los profesores. Las preguntas de la entrevista, han de abordar las relaciones de coherencia en evaluación que plantea Ibáñez (2012), las cuales son entendidas como “el vínculo que se debe establecer entre el instrumento y el medio externo y, al mismo tiempo, entre el instrumento y su configuración interna” (Ibáñez, 2012, p. 28). Para abordar la coherencia externa se plantearon preguntas en torno a los propósitos (objetivo) de la evaluación, mientras que en lo que respecta a la coherencia interna, las preguntas fueron enfocadas hacia los tres elementos que constituyen el instrumento; constructo teórico, técnicas (tipos de preguntas) y texto.

El análisis de los datos cualitativos, se efectúa sobre la base de las respuestas que han entregado los profesores a las preguntas planteadas en la entrevista, en la que los mismos manifiestan su percepción respecto a las temáticas relacionadas con el proceso de construcción de instrumentos evaluativos para la comprensión lectora de textos complementarios. (ver ANEXO 13)

5.1.2.1 Coherencia externa de la evaluación de la comprensión lectora:

Para efectos de esta parte del análisis se identificarán las respuestas de cada profesor solo con el número correspondiente al desarrollo de las entrevistas.

La primera pregunta que se plantea en la entrevista realizada a los profesores alude a los pasos o procedimientos que ellos siguen para construir instrumentos evaluativos de comprensión lectora para lecturas complementarias. Entendiendo que, tal como señala Ibáñez (2012) “utilizar procedimientos evaluativos eficaces es fundamental” (p.21). Frente a esta pregunta, ningún

docente secuencia los pasos que sigue al momento de construir el instrumento, sino que sus respuestas se centran en nombrar los elementos esenciales que ellos consideran al momento construir un instrumento evaluativo para medir la comprensión lectora de lecturas complementarias.

Dentro de las respuestas entregadas por los docentes entrevistados, es posible identificar los siguientes elementos en común:

- El 50% de los profesores, destacan la importancia de conocer la realidad y los intereses del curso en cual se implementará la evaluación, llegando a señalar:
“Lo que yo tengo que hacer es conocer mi tipo de alumno para yo poder evaluar” (Profesor 2)
- Por otro lado, El 42% de los docentes concuerdan en que es necesario determinar las habilidades y contenidos que el texto desarrolla, por ejemplo, uno de los docentes señala que: *“Lo primero es aterrizar lo que se trata de contenidos y habilidades al contexto de los niños, porque no podemos, por ejemplo evaluar un nivel muy alto, siendo que quizás el curso no rindió o el contexto no da para realizar esa evaluación, por lo tanto se contextualiza” (Profesor 6).*
- El 16% de los profesores señalan que es necesario establecer un objetivo para la evaluación y luego construir el instrumento: *“Primero, lo que veo principalmente es el objetivo de la evaluación, o sea para qué quiero que ellos hagan esta prueba” (profesor 1).* Mientras que otro 16% de los docentes mencionan que es necesaria una lectura previa por parte de ellos para poder construir el instrumento, fue así como lo señaló el profesor 7 *“Lo primero es leer el libro”.*
- Por su parte, un docente señala que es necesario al momento de construir el instrumento la guía y orientación de la UTP, mencionado: *“Bueno, ahora nosotros nos basamos solamente en los pasos, en el fondo...primero hablar*

con la jefa de UTP, yo siempre cuento con la guía de ella para poder elaborar los instrumentos” (profesor 8).

- Por último, un docente señala que es fundamental establecer la fecha para la evaluación.

La segunda pregunta planteada en la entrevista buscaba conocer cómo los profesores aseguran que el objetivo de la evaluación sea coherente con el instrumento que construían. Pues, según lo planteado por Ibáñez (2012) “cualquiera sea el propósito con el que se realiza un proceso de evaluación, es fundamental que exista coherencia entre el propósito y los instrumentos utilizados” (p.24) ya que “los instrumentos corresponden a la manifestación concreta de la medición y, en este sentido, son diseñados y contruidos para elicitat conductas específicas que permitan a los especialistas asignar valores a tales conductas de modo más certero” (p.24).

- Frente a la pregunta planteada el 41% de los docentes señalan que la manera en que se aseguran que la evaluación sea coherente con el instrumento es realizando los ítem y preguntas en base al objetivo de la evaluación, ante esto se menciona que, *“Es que acá por ejemplo ¿qué queremos en las pruebas de comprensión?, que se comprenda de manera implícita y explícita aspectos de la narración, entonces ahí se hacen preguntas que apunten directamente a eso. Después se quiere que se reconozcan características físicas y psicológicas de los personajes y ahí vienen las preguntas que apuntan a eso. Luego queremos que las niñas emitan juicios de valor, por lo que se arma un ítem que se trabaje eso”* (profesor 9).
- En la misma línea, el 25% de la muestra señalan que la manera en que se logra la coherencia entre la evaluación y el instrumento es formulando los ítems y preguntas en base a las habilidades que se desarrollan y el objetivo de la evaluación. El profesor 6, destaca que *“En base a todo lo trabajado,*

se nos exige que evaluemos lo que trabajamos, no se puede llegar al momento de la evaluación y evaluar lo que nosotros queramos. Solamente las habilidades, objetivos y contenidos de lo que trabajamos”.

- El 16% de los docentes señalan que la manera de asegurar la coherencia es realizando los ítem y preguntas en base a las habilidades que se desean desarrollar en los estudiantes, ante esto podemos destacar la siguiente respuesta: *“la habilidad define el tipo de pregunta”* (Profesor 4).
- Mientras que, otro 16% de los profesores mencionan que la manera en que aseguran la coherencia entre la evaluación y el instrumento es considerando las necesidades e intereses de los alumnos, tal como lo señala el profesor 12, *“De acuerdo a las necesidades que tienen todos los alumnos”.*

Por otro lado consideramos interesante para esta investigación el establecer si alguno de los docentes entrevistados conocía algún modelo o propuesta metodológica para evaluar la comprensión de textos escritos. Frente a este aspecto, el total de la muestra de docentes, no menciona un modelo o propuesta metodológica para la evaluación de la comprensión lectora. Sin embargo, el 50% de estos aluden a la utilización de estrategias de comprensión lectora para abordar la evaluación de un determinado texto narrativo. Considerando lo anterior, el profesor 12 menciona que *“Bueno, yo hago lectura compartida en un taller. En este taller, abordamos una lectura y luego respondemos tres preguntas de comprensión. Entonces, cada uno vamos dando como pasos para que cada uno argumente y fundamente cuál es su opinión respecto al texto leído y así pueden desarrollar la comprensión más fluidamente”.*

Considerando lo anteriormente señalado es que se puede decir como primera aproximación al problema y a los objetivos de la investigación, que a los docentes les resulta dificultoso verbalizar el proceso llevado a cabo para la construcción del instrumento evaluativo, por lo que el proceso de transposición no

se evidencia con claridad. Además, declaran no conocer algún modelo o teoría específica para evaluar la comprensión lectora.

5.1.2.2 Coherencia interna de la evaluación de la comprensión lectora:

En lo que respecta a la identificación del constructo teórico a evaluar, el 50% de los docentes mencionan que al momento de construir el instrumento evaluativo resulta fundamental propiciar preguntas que busquen la reflexión y opinión de los estudiantes a partir de la información que entrega el texto.

Esto se ve reflejado en la respuesta entregada por uno de los docentes: *“Además de que la niña pueda extraer información explícita e implícita, se busca que haga una reflexión para su vida diaria, que haga un razonamiento lógico; por ejemplo, en el caso de los textos históricos, que la niña haga una relación histórica en el tiempo, que se pueda situar y se ponga en el papel del personaje”* (profesor 9). Así mismo, el profesor 2 señala que *“Ellos tienen que tener una respuesta completa que le llamo yo, una oración completa, que fundamente lo que yo pregunto, pero con sentido, o sea, no algo fácil, ¿de qué color es la capa de la caperucita roja?, no me sirve; tenemos que hacerlos pensar, ir más allá y que ellos expresen, que piensen, que infieran, y yo les digo que el cerebritito le de vuelta para que ellos respondan”*.

Por otro lado, 33% de los docentes señalan que lo fundamental al momento de evaluar es que el alumno logre extraer información explícita e implícita del texto, además de ampliar su vocabulario, mejorar su ortografía y redacción.

“Lo otro que yo valoro mucho, es que tomo mucho vocabulario, pero no el vocabulario que es buscar en el diccionario, sino que a través de la misma lectura, ellos interpretan lo que quiere decir tal palabras, pero ellos lo sacan por conclusión de lo que significa la palabra representada” (profesor 1)

Finalmente, el 16% de los profesores apuntan que lo fundamental es la comprensión del texto, pero no mencionan la forma en que se evaluará esta. Fue así como la docente 5, responde: *“Lo fundamental que ellos comprendan bien lo que están leyendo, eso es lo fundamental que comprendan bien”*.

Es importante señalar, que el 75% de los docentes entrevistados señalan que es fundamental al momento evaluar la comprensión lectora en primer lugar identificar la habilidad que se busca desarrollar y luego seleccionar el texto apropiado: *“La habilidad siempre está, porque el objetivo de la prueba siempre será comprender, por lo que por consiguiente, viene el texto”* (Profesor 7)

La tercera temática que se abordó en la entrevista es la técnica o métodos que utilizan los docentes para evaluar la comprensión lectora, éstas corresponden a los “medios a partir de los cuales se elicitán las conductas que se desean medir y son, generalmente, planteadas en términos de preguntas o ítem de completación” (Ibáñez, 2012, p.29). En este sentido, una de las interrogantes se relacionaba con conocer la perspectiva del docente respecto a cuál es el tipo o tipos de preguntas más adecuadas para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos. Bajo este punto de vista, Ibáñez (2012) señala que desde la forma de entender los tipos de técnica o pregunta a utilizar “no existe una técnica de evaluación mejor que otra, pues su utilidad en un proceso de evaluación estará determinada por el grado de pertinencia con que es utilizada para medir un constructo teórico particular” (p.32). Junto con lo anterior, en su artículo señala que se ha debatido respecto de la eficacia y pertinencia de uno u otro tipo de técnicas. Frente a esto, Fredrickson (1984) citado en Ibáñez (2012) afirma que “una evaluación adecuada no puede estar sustentada solo en técnicas de carácter cerrado”, mientras que Bennett (1993), citado en Ibáñez (2012) señala que “aún no se ha probado empíricamente que las técnicas de carácter abierto sean mejores que las de carácter cerrado, producto de su capacidad para medir procesamientos más diversos”.

Considerando las respuestas de los docentes entrevistados, el 75% de los docentes del total de la muestra señala que utilizan preguntas abiertas, éstas son “aquellas que implican la producción, ya sea escrita u oral por parte del sujeto” (Ibáñez, 2012, p.29), tal elección los docentes la fundamentan mencionando que éstas permiten que el estudiante reflexione, fundamente, valore y extrapole la información que le proporciona el texto. En esta línea se destacan las siguientes respuestas entregadas:

“Preguntas abiertas, porque ahí yo puedo ver lo que aprende, porque los verdaderos y falsos y las de selección múltiple juegan mucho al azar y no demuestran lo que realmente leyó, que por lo general es poco” (Profesor 9)

“Netamente si quiero saber si comprendieron bien... son las de desarrollo” (Profesor 5)

Así mismo, junto con la utilización de preguntas abiertas, el 75% docentes señalan que de igual forma es importante realizar preguntas que apunten a la extracción de información explícita y la realización de inferencias a partir de lo leído, tal como lo señalan los siguientes profesores:

“el desarrollo y la alternativa en todo caso que es la que más usamos nosotros, ahora se hacen muchas...bueno en el curso, en el cuarto se hacen muchas con alternativas” (Profesor 8)

“yo creo que debiese ser variada, de desarrollo principalmente y de alternativa. Ahora, como estamos en cuarto básico, debo trabajar mucho con alternativas por el SIMCE, para que se adecúen a eso y porque me lo exigen así” (Profesor 6)

Por otro lado, siguiendo la línea de las técnicas o preguntas utilizadas por los docentes, se preguntó sobre cuál es el tipo de pregunta que más utiliza para evaluar la comprensión de textos narrativos. Considerando esta interrogante, el 50% de los doce entrevistados señalan claramente cuál es la técnica más utilizada en sus evaluaciones, dentro de las que se destacan selección múltiple, verdadero y falso, términos pareados, completación, secuenciación, causa-efecto y preguntas abiertas, como se evidencia en la respuesta de los profesores 9 y 12, respectivamente:

“Nosotros utilizamos instrumentos múltiples, para ceñirnos a la norma, porque nos piden que sea variado ya que de lo contrario es nefasto para las notas. Por eso los construimos variados, usamos selección múltiple, verdadero y falso, términos pareados y de completación”

“Preguntas de argumentación, abiertas. Por ejemplo, si uno realiza verdadero y falso ellos se quedan ahí, lo pueden hacer por descarte. En cambio, prefiero que ellos me den una respuesta bien argumentada para saber que ellos entendieron y comprendieron lo que leyeron”

Mientras que, los restantes (50%) señalan más bien el tipo de habilidad que se quiere evaluar mencionando por ejemplo, preguntas explícitas, implícitas, de desarrollo entre otras:

“(…) más ocupo las preguntas de desarrollo, ahora por qué, porque en las preguntas de desarrollo tú puedes hacer preguntas que son explícitas, implícitas y valorativas, es mucho más amplio”. (Profesor 1)

“(…) en esta prueba la mayoría son de preguntas explícitas, pero poco a poco he estado incluyendo preguntas implícitas; la idea es llegar a que

todas sean implícitas, voy en camino a realizar un instrumento que sea en su totalidad de preguntas implícitas” (Profesor 11)

Finalmente, tal como ha señalado anteriormente, el instrumento representa la materialización del propósito de la evaluación, por lo que debe medir de la mejor manera el constructo teórico definido. Para eso, en el caso de la evaluación del texto escrito, es necesario “tomar decisiones adecuadas tanto de las técnicas a utilizar, como de los textos a seleccionar” (Ibáñez, 2012, p.29). Precisamente, es en este último aspecto en el cual centramos la pregunta final de la entrevista realizada a los docentes. Ibáñez (2012) precisa que “Cuando se trata de la selección de texto, se debe tener en cuenta que la comprensión del discurso constituye un proceso situado e intencionado, que, por lo mismo implica una gran variación en las situaciones de lectura” (p.29).

Considerando lo anterior, es que se busca conocer cuáles son las características que debe tener un texto narrativo para ser utilizado en la evaluación. Frente a esto, dentro de los elementos que los doce entrevistados destacan al momento de seleccionar un texto narrativo para ser utilizado en una evaluación de comprensión lectora, se pueden señalar los siguientes:

- Intereses y motivación de los estudiantes.
- Nivel y edad de los alumnos.
- Disponibilidad en los centros de recursos de aprendizaje.
- Características del formato del texto, por ejemplo, tamaño de la fuente, imágenes, extensión entre otros.
- Temática acorde al nivel y edad de los alumnos.

A continuación, destacamos las siguientes respuestas en torno a esta temática:

- *“Tiene que estar acorde a su edad, de acuerdo a los intereses, a los niños de hoy, sin dejar de lado, por supuesto los libros que tenemos que cumplir por el plan lector del currículum”.* (Profesor 9)
- *“Es súper complicada en las escuelas municipales esa pregunta, porque uno no puede buscar un texto en específico sino que trabajar con lo que tienes, hay que tratar de por lo menos que lean a que se acostumbren al hábito de leer un texto, porque uno sabe que lo más probable es que no les compren los libros, entonces no queda otra que ir al CRA de cada colegio y quedarse con lo que hay”* (Profesor 7)
- *“Primero que debiese ser adecuado al contexto de los niños y del goce de los niños. Que sea un texto corto; quizás deberían ser textos llamativos, más actuales, que traten temáticas actuales, no textos tan antiguos”* (Profesor 6)
- *“La extensión, me interesa mucho la extensión, que sea más o menos apropiado para el curso, que tenga para sacar vocabulario”* (Profesor 8).
- *“(…) también el tipo de ilustración, la letra también es importante, la letra tiene que ser una letra, ni muy chica ni muy pequeña, ni muy grande, adecuada para ellos, con dibujos también porque a los niños los iconos son los que le quedan más...”* (Profesor 2).
- *“Primero, de acuerdo a la edad de ellos y que sea una lectura entretenida, que ellos la puedan comprender, es decir, que sean de su interés”* (Profesor 5).

Considerando lo anteriormente señalado es que se puede decir como segunda aproximación al problema y a los objetivos de la investigación, que los docentes manifiestan confeccionar de manera correcta sus instrumentos evaluativos, en los cuales entregan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar

los diferentes niveles de comprensión, por lo cual utilizan una gran variedad de técnicas de acuerdo a las realidades y necesidades de sus alumnos, seleccionando textos de lectura complementaria acordes a las edades, intereses de los niños y recursos de los establecimientos.

5.1.3 Resultados obtenidos parte III: Coherencia entre la información obtenida de la entrevista y el instrumento evaluativo facilitado por cada docente

En los apartados anteriores, se ha comunicado y analizado los resultados obtenidos de los tres instrumentos utilizados para la investigación; entrevista, tabla de categorización y pauta de observación flexible. Cada uno de estos instrumentos, ha proporcionado información específica y relevante en cuanto a la muestra de docentes que han participado de esta investigación. Sin embargo, es necesario llevar a cabo una triangulación entre los resultados de los instrumentos aplicados, con el fin de analizar la coherencia existente entre estos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica realizada por Ibáñez (2012).

En primer lugar, se establecerán los niveles de coherencia (externa e interna) considerando por un lado la percepción que tiene cada docente respecto a las temáticas relacionadas con el proceso de construcción de instrumentos evaluativos para la comprensión lectora de textos complementarios, y por el otro lo observado de acuerdo a cada instrumento facilitado.

Finalmente y considerando el proceso realizado anteriormente, se comunicarán los resultados obtenidos a nivel general.

Profesor 1

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que el docente plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en la prueba existe un objetivo declarado explícitamente, mas, el establecimiento del

mismo no se reconoce como parte de los pasos o procedimientos que el profesor sigue para la construcción del instrumento.

Por otro lado, es posible evidenciar que existe coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto para el mismo, el cual señala “Comprender el texto leído, identificando información explícita e implícita, dando opiniones”, pues luego de los resultados obtenidos desde el análisis de la tabla de categorización es posible constatar que se busca medir dos de los tres constructos teóricos (Código de superficie y Modelo de Situación), los que involucran la identificación de información explícita e implícita. Cabe destacar, que en este caso la distribución entre las técnicas y el constructo teórico no es equitativa, debido que en un 89,4% de la prueba se enfoca a la medición de solo uno de los tres constructos (Código de Superficie).

- **Coherencia interna**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento, en específico al constructo teórico, el docente menciona en la entrevista que lo fundamental al momento de evaluar la comprensión lectora en lo que concierne las lecturas complementarias de textos narrativos es la ortografía, redacción y vocabulario. Contrastando esta información, con la que proporciona el análisis realizado del instrumento evaluativo facilitado, es posible evidenciar que más del 80% de la evaluación está destinado a que el estudiante localice y extraiga información literal del texto, en esto no se considera elementos ortográficos o de vocabulario. Considerando lo anterior, es posible mencionar que no existe coherencia entre ambos aspectos, puesto que en la evaluación no se trabajan todos los elementos mencionados por el docente en la entrevista.

Por otro lado, en lo referido a las técnicas utilizadas por el docente para evaluar la comprensión lectora, se evidencia que en este caso no existe coherencia entre lo que se plantea en la entrevista con lo observado en el instrumento, pues el docente en la entrevista señala que las técnicas o preguntas

más utilizadas para evaluar textos narrativos son las de desarrollo, mientras que en la prueba más de un 60% de las preguntas son de selección múltiple.

Finalmente, en lo que respecta a la selección del texto a evaluar, el docente menciona que las características que debe tener el mismo para ser utilizado en una evaluación son la estructura del texto narrativo y la adecuación al nivel, lo que se condice con los resultados de la pauta de observación flexible, la cual evidencia que el texto evaluado es acorde al nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado y la edad de los estudiantes, así como también cuenta con la secuencia narrativa correspondiente.

Profesor 2

- **Coherencia externa:**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que el docente plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en la prueba se plantea de manera explícita el objetivo. No así, en lo declarado en la entrevista. El docente no considera el establecimiento del objetivo como unos de los pasos o procedimientos que él sigue para la construcción del instrumento, quedando en evidencia que no hay una concordancia entre lo mencionado en la entrevista con el instrumento evaluativo.

Por otro lado, es posible apreciar que existe una coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto para el mismo, el cual señala “Comprender el texto leído, identificando información explícita e implícita, dando opiniones”. A partir de la observación de los resultados obtenidos desde el análisis de la tabla de categorización, es posible constatar que se busca medir dos de los tres constructos teóricos (Código de superficie y Modelo de Situación). En este caso, la distribución entre las técnicas y el constructo teórico no es equitativa, debido que en un 90% de la prueba se enfoca a la medición de solo uno de los tres constructos.

- **Coherencia Interna:**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento, en específico al constructo teórico, el docente menciona en la entrevista que lo fundamental al momento de evaluar la comprensión lectora en lo que concierne las lecturas complementarias de textos narrativos, es que los alumnos logren pensar, reflexionar e inferir a partir del texto. Resulta interesante destacar que lo mencionado anteriormente no concuerda con los resultados obtenidos en la tabla de categorización, pues el 90% del instrumento corresponde a la medición del constructo Código de Superficie, es decir, se pretende que el estudiante trabaje mayoritariamente con información que puede encontrar de manera explícita en el texto, mientras que solo un 10% se relaciona con la medición del Modelo de Situación.

Por otro lado, respecto a las técnicas utilizadas por el profesor para evaluar la comprensión lectora, éste manifiesta que los tipos de preguntas más adecuadas son la de selección múltiple, explícita, implícita y valorativa. Sin embargo, señala que dentro de sus instrumentos, las más utilizadas son aquellas que permiten que el alumno piense y comprenda lo leído.

Al observar los resultados obtenidos en la tabla de categorización respecto a las técnicas utilizadas en el instrumento, se evidencia que un 30% del total de las preguntas son de selección múltiple, un 60%, respuesta abierta larga y un 10% es de transferencia de registro semióticos. Lo anterior, evidencia que no existe una concordancia entre el instrumento y lo mencionado por el docente en la entrevista, ya que un gran porcentaje de estas técnicas buscan sólo extraer información que está explícita en el texto leído.

Finalmente, en cuanto al texto, en la entrevista el docente señala que el texto seleccionado para la evaluación debe ser adecuado en cuanto a su letra (tamaño), al contexto, a la edad y debe ser entretenido (poseer ilustraciones). Todo lo mencionado concuerda con los criterios establecidos en la pauta de

observación flexible, ya que se evidencia que la selección del libro se hizo teniendo en cuenta el nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado y la edad de los estudiantes. Cabe destacar, que en este caso el libro seleccionado para el control de lectura, cumple con la secuencia narrativa de inicio, desarrollo y cierre.

Profesor 3

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que se plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en este último si se establece un objetivo explícito, el cual consiste en “Leer y comprender textos y desarrollar la habilidad lectora”. Cabe destacar que esto no se plantea como parte de los pasos o procedimientos que el profesor sigue para la construcción de la prueba. Frente a lo mencionado, es posible constatar que no existe coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto, ya que este último resulta ser muy amplio y no explicita los constructos teóricos que se buscan abordar en la evaluación.

- **Coherencia interna**

En lo que concierne a la coherencia interna del instrumento, en cuanto al constructo teórico es posible evidenciar que sí existe relación entre lo relatado por el docente y lo que se plantea en el instrumento evaluativo, ya que el profesor menciona que los alumnos deben identificar información explícita e implícita, inferir y argumentar, y todos estos elementos son abordados en la evaluación del texto narrativo trabajado, debido a que el 75% de las preguntas se enfocan en medir el constructo teórico de Código de Superficie, y solo un 25% en la base textual, en la cual se busca la extracción del significado general o global del texto por parte del lector. Es importante mencionar, que a pesar de la coherencia establecida anteriormente, no se evidencian preguntas que busquen la argumentación,

reflexión y transferencia de los conocimientos previos con la información del texto por parte del estudiante.

Ahora bien, en cuanto a la técnica, el docente plantea en la entrevista que las técnicas más adecuadas para evaluar la comprensión lectora son las de alternativas, selección múltiple, causa y efecto, preguntas abiertas, secuencias y verdadero y falso. En base a esto, es posible mencionar que no existe coherencia entre lo dicho por el docente y lo que se plasma en la evaluación, puesto que un 66,6% de las preguntas son de selección múltiple, 25% de respuesta abierta larga y un 8,3% de respuesta abierta corta, lo que no concuerda con la gran variedad de técnicas que el docente menciona en la entrevista. Por otro lado, en cuanto a la técnica más utilizada por el docente, éste menciona preguntas abiertas, secuenciar, verdadero y falso, causa y efecto, pero da un mayor énfasis a las preguntas de selección múltiple, lo que permite evidenciar una coherencia con el instrumento evaluativo, ya que, 8 de las 12 preguntas corresponden a esta técnica.

Finalmente, en cuanto al texto, el docente menciona que éste debe ser legible, contener imágenes, ser familiar, acorde a la edad de los niños y entretenido. En base a los resultados obtenidos en la pauta de observación flexible, se evidencia que el texto seleccionado por el profesor 3 es adecuado al nivel y está acorde a la edad de los estudiantes, por lo que se puede establecer coherencia entre lo mencionado en la entrevista y lo evidenciado en la prueba.

Profesor 4

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo planteado en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en la prueba si existe un objetivo declarado explícitamente. Cabe destacar que el primer paso que nombra el profesor en la entrevista para la construcción del instrumento, es la

determinación del objetivo de evaluación para luego desarrollar las preguntas que serán parte del instrumento. Considerando esto, es posible evidenciar que si existe coherencia entre el objetivo propuesto, el cual señala “Demostrar comprensión del texto leído, relaciones y analizar acontecimientos presentes en el texto y valorar y apreciar la lectura de diferentes textos”, y los resultados obtenidos en la tabla de categorización, en la cual se evidencia que la evaluación busca medir los tres constructos teóricos establecidos en las doce preguntas que componen la prueba. Sin embargo, cabe destacar que la distribución entre las preguntas y el constructo teórico no es equitativa, ya que mayoritariamente éstas apuntan a la extracción de información literal de lo leído.

- **Coherencia interna**

En cuanto al constructo teórico, el profesor menciona en la entrevista que resulta fundamental evaluar un texto narrativo en base a la habilidad que se desea desarrollar, junto con esto dar un énfasis en la extracción de información explícita e implícita y en la opinión del estudiante. En base a esto, y considerando los resultados obtenidos en la tabla de categorización, es posible evidenciar una coherencia entre lo mencionado por el docente y lo planteado en la prueba, ya que un 50% de las preguntas establecidas apuntan al constructo teórico de Código de Superficie, un 41,6% a lo que es Base Textual y un 8,3% a Modelo de Situación, abordando con ello una gran variedad de habilidades.

Por otro lado, en cuanto a las técnicas más adecuadas para evaluar la comprensión lectora, el docente menciona que todas las técnicas son adecuadas, pero da énfasis a las de verdadero y falso y selección múltiple. Esto permite establecer que no existe coherencia entre lo mencionado por el docente y lo establecido en la prueba, ya que solo un 33,3% de las preguntas son de selección múltiple y no se presentan preguntas de verdadero y falso. Ahora bien, en cuanto a la técnica más utilizada por el docente si se puede establecer una coherencia, ya que, el docente menciona que utiliza con frecuencia preguntas de selección

múltiple y de desarrollo, y en los resultados obtenidos en la tabla de categorización, se observa que 4 de las 12 preguntas son de selección múltiple, 7 de respuesta abierta larga y 1 de resumen.

Finalmente, en cuanto al texto, el docente en la entrevista plantea que la principal característica que debe tener es que sea acorde a la edad, por lo tanto, si existe coherencia entre esto y lo evidenciado en la prueba, ya que el texto escogido por el docente es adecuado al nivel en cuanto a la temática y a la edad de los estudiantes.

Profesor 5

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que se plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en este último si se establece un objetivo explícito, el cual consiste en “Leer comprensivamente un texto”. Cabe destacar que el establecimiento del objetivo de la evaluación, no se plantea como parte de los pasos o procedimientos que el profesor sigue para la construcción de la prueba, pues en esta interrogante solo menciona *“Primero quénada, tener claro cuál es el libro, lo leo yo primero y en base a eso estructura la prueba... más que nada es eso”*.

Frente a lo mencionado, es posible apreciar que no existe coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto, ya que este último resulta ser muy amplio y no explicita los constructos teóricos que se buscan abordar en la evaluación.

- **Coherencia interna**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento, en específico al constructo teórico, el docente menciona en la entrevista que lo fundamental al momento de evaluar la comprensión lectora en lo que concierne las lecturas complementarias de textos narrativos, es que los alumnos comprendan bien lo que

están leyendo. Lo mencionado anteriormente no concuerda con los resultados obtenidos en la tabla de categorización, pues el 93,3% del instrumento corresponde a la medición del constructo Código de Superficie, es decir, se pretende que el estudiante trabaje mayoritariamente con información que puede encontrar de manera explícita en el texto, mientras que solo un 6,6% se relaciona con la medición del Modelo de Situación.

Por otro lado, respecto a las técnicas utilizadas por el profesor para evaluar la comprensión lectora, éste manifiesta que los tipos de preguntas más adecuadas son las de desarrollo, las cuales permiten corroborar si el estudiante comprendió bien lo leído. Sin embargo, señala que dentro de sus instrumentos, las más utilizadas son las de alternativas. Al observar los resultados obtenidos en la tabla de categorización respecto a las técnicas utilizadas en el instrumento, se evidencia que más de un 60% del total de las preguntas son de verdadero y falso, un 36,6% de selección múltiple y solo un 6,6% de respuesta abierta larga. Lo anterior, evidencia que no existe una concordancia entre el instrumento y lo mencionado por el docente en la entrevista, ya que en más de la mitad de la evaluación utiliza un tipo de pregunta que no es mencionado.

Finalmente, en cuanto al texto, en la entrevista el docente señala que el texto seleccionado para la evaluación debe ser adecuado en cuanto a la edad y debe ser entretenido (poseer ilustraciones). Todo lo mencionado concuerda con los criterios establecidos en la pauta de observación flexible, ya que se evidencia que la selección del libro se hizo teniendo en cuenta el nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado y la edad de los estudiantes. Cabe destacar, que en este caso el libro trabajado cumple con la secuencia narrativa de inicio, desarrollo y cierre.

Profesor 6

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que el docente plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en la prueba no existe un objetivo declarado explícitamente, asimismo, en la entrevista el docente no considera el propósito, pues no lo reconoce ni nombra como parte de los pasos o procedimientos que sigue para la construcción del instrumento. Frente a esto es posible declarar que no se ha establecido de manera eficaz la coherencia externa, entendiéndola como la relación coherente entre el propósito (objetivo) de la evaluación y el instrumento.

- **Coherencia interna**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento en sí, se evidencia que en el caso del constructo teórico que el docente busca evaluar en sus estudiantes, en la instancia de entrevista el docente declara que en lo que concierna a las lecturas complementarias de textos narrativos, considera fundamental evaluar “explícitos e implícitos”, deduciendo que con sus dichos se refiere a propiciar que el estudiante identifique y trabaje con información implícita y explícita que le puede proporcionar el texto. Contrastando esta información, con la que proporciona el análisis realizado del instrumento evaluativo facilitado, es posible evidenciar que más del 85% de las preguntas evalúan el Código de Superficie, lo que indica que la mayoría de las preguntas planteadas se enfocan en la localización y trabajo con información explícita, proponiendo tan solo una pregunta para abordar la información implícita que el alumno puede extraer del libro, por lo que no existe coherencia entre ambos aspectos.

Por otro lado, en lo referido a las técnicas utilizadas por el docente para evaluar la comprensión lectora, se evidencia que en este caso no existe coherencia entre lo que se plantea en la entrevista con lo observado en el instrumento, pues en primera instancia el profesor declara que las técnicas o

preguntas que más utiliza para evaluar textos narrativos son las de “desarrollo”, sin embargo, en la prueba un 73,2% del total de preguntas, corresponde a ítems de selección múltiple y verdadero o falso. Planteando tan solo tres preguntas de respuesta abierta larga (desarrollo). Mas, esto podría deberse a que tal como señala el profesor, al ser cuarto básico el foco de trabajo está puesto en el SIMCE, por lo que con el fin de adecuarse a las exigencias del mismo y a las que le plantea la escuela, propicia preguntas que se asemejen al formato de la prueba nacional.

Finalmente, en lo que respecta al último elemento de la coherencia interna; el texto, se evidencia que la selección del mismo se realiza de manera eficaz, deduciendo que cuando el docente plantea que la lleva a cabo de acuerdo al “contexto de los niños”, hace referencia que la selección se realiza considerando el nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado y la edad de los estudiantes. Además es preciso señalar, que en este caso el libro “Piruleta” cumple con la secuencia de inicio, desarrollo y desenlace, permitiendo de esta manera clasificarlo como texto narrativo

Profesor 7

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que el docente plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en la prueba existe un objetivo declarado explícitamente, mas, el establecimiento del mismo no se reconoce como parte de los pasos o procedimientos que el profesor sigue para la construcción del instrumento. Frente a esto, es posible declarar que existe una coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto para el mismo, el cual señala “conocer y comprender textos y desarrollar resumen del texto”, pues luego de los resultados obtenidos desde el análisis de la tabla de categorización es posible verificar que se busca medir los tres constructos que

permitirían la comprensión cabal de un texto. Mas, existiría un desequilibrio en la cantidad de preguntas que se plantean para medir cada uno.

- **Coherencia interna**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento, se evidencia que en el caso del constructo teórico que el docente busca evaluar en sus estudiantes, en la instancia de entrevista el docente declara que en lo que concierna a las lecturas complementarias de textos narrativos, considera fundamental evaluar “la identificación de cosas, la clasificación, secuenciación y síntesis de la historia”. Contrastando esta información, con la que proporciona el análisis realizado del instrumento evaluativo facilitado, es posible evidenciar que más del 88% de las preguntas evalúan el trabajo con información explícita e implícita (Código de Superficie y Base Textual) que el libro pueda proporcionar al lector y tan solo el 11,1% de la prueba evalúa el Modelo de Situación, entendiéndolo como el mayor nivel de comprensión que debería alcanzar el alumno. Este último constructo es evaluado mediante un resumen en el cual se le entrega gran importancia a la ortografía y a la redacción del estudiante. Considerando lo anterior, es posible mencionar que no existe coherencia entre ambos aspectos, puesto que en la evaluación no se trabajan todos los elementos mencionados por el docente en la entrevista.

Por otro lado, en lo referido a las técnicas utilizadas por el docente para evaluar la comprensión lectora, se evidencia que en este caso no existe coherencia entre lo que se plantea en la entrevista con lo observado en el instrumento, pues en primera instancia el profesor declara que las técnicas o preguntas que más utiliza para evaluar textos narrativos son las de “recontar y reordenar la historia”, pero en el instrumento la preguntas que más se proponen son las de respuesta abierta larga y un resumen del texto. Cabe destacar que en las técnicas de respuesta abierta, no se intenciona la secuenciación o el recontar

la historia, por lo que solo podría considerarse el resumen una manera de lograr este aspecto.

Finalmente, en lo que respecta al último elemento de la coherencia interna (texto), si bien la docente señala que solo el único aspecto que considera para su elección es la disponibilidad que hay en el Centro de Recursos de Aprendizaje de la escuela, al parecer este cuenta con títulos acordes al nivel y edad de los estudiantes, así como también cumple con las características de texto narrativo.

Profesor 8

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo planteado en el instrumento evaluativo, es posible apreciar que en este último, efectivamente existe un objetivo declarado explícitamente, el cual señala “Comprender, argumentar, analizar, inferir y valorar los aspectos descritos en el texto narrativo, y redactar textos de acuerdo a ideas o imágenes”. En base a esto, es preciso mencionar en primer lugar, que el docente en la entrevista no menciona el establecimiento del objetivo como uno de los pasos o procedimientos a seguir para la construcción del instrumento. Por otro lado, es posible evidenciar que existe una coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto, ya que en los resultados obtenidos en el análisis de la tabla de categorización se puede constatar que se buscan medir los tres constructos teóricos. Sin embargo, cabe destacar que la distribución entre pregunta y constructo no es equitativa, ya que la mayor cantidad de las mismas apuntan al Código de Superficie.

- **Coherencia interna**

En cuanto al constructo teórico, el docente menciona en la entrevista que lo fundamental para evaluar la comprensión lectora es la extracción de información explícita e implícita, así como también inferir y que los alumnos formulen sus propias preguntas a partir de lo leído. Considerando lo anteriormente expuesto es

posible señalar que existe coherencia entre lo declarado por el profesor y lo propuesto en la prueba, ya que en los resultados de la tabla de categorización se obtuvo que un 77,2% de las preguntas apuntan al constructo teórico de Código de Superficie, un 9% a Base Textual y un 13,6% a Modelo de Situación, abordando con ello la variedad de habilidades mencionadas por el profesor.

Por otro lado, en cuanto a las técnicas más adecuadas para evaluar la comprensión lectora, en la entrevista el docente menciona las de verdadero y falso, desarrollo y las de selección múltiple. Este hecho concuerda con lo establecido en la prueba, en la que un 81,8% de las preguntas son de selección múltiple y un 18,1% de respuesta abierta larga.

Finalmente, en lo que respecta a la selección del texto a evaluar, el docente menciona que las características que debe tener el mismo para ser utilizado en una evaluación son la extensión y la adecuación al nivel, lo que se condice con los resultados de la pauta de observación flexible, la cual evidencia que el texto evaluado es acorde al nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado y la edad de los estudiantes, así como también cuenta con la secuencia narrativa correspondiente.

Profesor 9

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que el docente plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en la prueba existen objetivos declarados explícitamente, que se plantean, según lo explicado por el docente, de acuerdo a los niveles de pensamiento que propone Bloom. Este objetivo se presenta de manera coherente con el instrumento en sí, ya que se plantean preguntas que abarcan la medición de todos los aspectos contemplados en el propósito (objetivo) de la evaluación. Esta coherencia incluso es plasmada en lo que el docente señala en la entrevista, pues también alude a

los niveles de pensamiento que están declarados en la prueba de comprensión lectora.

- **Coherencia interna**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento en sí, se evidencia que en el caso del constructo teórico que el docente busca evaluar en sus estudiantes, en la instancia de entrevista el docente declara que en lo que concierna a las lecturas complementarias de textos narrativos, ha de considerar fundamental que los estudiantes puedan extraer información explícita e implícita, hacer una reflexión para su vida diaria y razonar lógicamente. Esto es coherente con lo que arroja el análisis del instrumento pues se evidencia que se logra un cierto equilibrio en la medición de los constructos, incluso en este instrumento es donde se propone la mayor cantidad de preguntas para evaluar el Modelo de Situación, alcanzando un 18,5% del total de la prueba.

Por otro lado y en lo referido a las técnicas utilizadas por el docente para evaluar la comprensión lectora, se evidencia que en este caso existe una alta coherencia entre lo que el profesor declara cuando se le pregunta qué es lo que considera fundamental evaluar en lo que respecta a la evaluación de textos narrativos, señalando que lo fundamental es que el instrumento sea variado, es decir, que contemple selección múltiple, verdadero y falso, términos pareados, de completación, etc. Estos aspectos se pudieron constatar en el análisis en base a la tabla de categorización el cual muestra que un se contemplan ítems de selección múltiple, preguntas con respuesta abierta larga y también aquellas que solicitan transferencia de registro semiótico. Es preciso destacar que estas técnicas buscan la medición de distintos constructos teóricos.

Finalmente, en lo que respecta al último elemento de la coherencia interna; el texto, se evidencia que la selección del mismo se realiza de manera eficaz, encontrando coherencia entre lo que declara la docente y la selección del libro,

que en este caso es el libro “Seguiremos siendo amigos”, el cual es pertinente a nivel de nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado, así como también en su estructura narrativa.

Profesor 10

- **Coherencia externa**

En lo que respecta a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que el docente plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en la prueba existe un objetivo declarado explícitamente. Asimismo, en la entrevista el docente señala el establecimiento del objetivo como unos de los pasos o procedimientos que sigue para la construcción de la prueba; relacionándose así, lo mencionado en la entrevista con lo evidenciado en la prueba.

Además, es posible declarar que existe una coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto para el mismo, el cual señala “Profundizar su comprensión de las narraciones leídas, extrayendo información explícita e implícita, describiendo a los personajes y expresando opiniones”. A partir de la observación de los resultados obtenidos en el análisis de la tabla de categorización, se evidencia que el docente intenciona el instrumento con el fin de medir dos de los tres constructos (Código de Superficie y Modelo de Situación) En este caso, la distribución entre las técnicas y el constructo teórico no es equitativa, debido que en un 90% de la prueba se enfoca a la medición del Código de Superficie.

- **Coherencia Interna:**

El docente menciona en la entrevista que lo fundamental al momento de evaluar la comprensión lectora en lo que respecta a las lecturas complementarias de textos narrativos, es que el alumno haya comprendido lo que leyó; lo que no concuerda con los resultados obtenidos en el análisis de los constructos teóricos de la tabla de categorización, pues esta arrojó que un 92,8% del total de la prueba

corresponde al constructo teórico código de superficie y solo un 7,1% apunta al Modelo de Situación.

El docente manifiesta que los tipos de preguntas más adecuadas para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos son aquellas que logran que el alumno explique lo leído. Preguntas tales como ¿qué fue lo que más te gustó? ¿Qué entendiste? ¿Por qué será el personaje principal?, ¿cómo era el ambiente?, ¿dónde estaba desarrollado?, ¿te lo imaginas?, dibújalo. Asimismo, menciona que estas preguntas son las que más utiliza para evaluar la lectura de comprensión de textos narrativos.

Al observar los resultados obtenidos en la tabla de categorización respecto a las técnicas utilizadas en el instrumento, señala que un 35,7% del total, utiliza verdadero y falso, lo que no se relaciona con lo que menciona el docente. Por otro lado, la tabla indica que la técnica más utilizada es la respuesta abierta larga, con un 57,1% concordando con lo dicho por la docente en la entrevista. Por último, la docente menciona que utiliza el dibujo como otra técnica para evaluar la comprensión, lo que concuerda con el análisis arrojado por la tabla, ya que en esta indica que la Transferencia de registro Semióticos es otra de las técnicas utilizadas en el instrumento, pero sólo se utiliza en un porcentaje de un 7,1%.

En cuanto al texto el docente menciona en la entrevista, que este debe tener un vocabulario adecuado a la edad de los alumnos, además deben ser entretenidos y acorde a sus intereses. Su respuesta se relaciona directamente con los resultados obtenidos en la pauta de observación flexible, ya que en esta se menciona que el texto debe estar acorde al nivel en cuanto a sus temáticas, acorde a la edad de los estudiantes y debe poseer un lenguaje adecuado.

Profesor 11

- **Coherencia externa:**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que el docente plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en

la prueba existe un objetivo declarado explícitamente. Asimismo, en la entrevista el docente considera al objetivo como unos de los pasos o procedimientos que el docente sigue para la construcción del instrumento; relacionando estrechamente lo mencionado en la entrevista con lo evidenciado en la prueba.

Frente a esto, es posible declarar que existe una coherencia entre el instrumento facilitado y el objetivo propuesto para el mismo, el cual señala “Responder a partir de la lectura de un cuento domiciliario, Lograr desarrollar habilidades de lectura, Identificar diferentes tipos de preguntas, implícitas, explícitas como de opinión y responderlas de forma correcta”. A partir de la observación de los resultados obtenidos desde el análisis de la tabla de categorización es posible evidenciar que se busca medir los tres constructos teóricos (Código de superficie, Base Textual y Modelo de Situación), que permitirán la comprensión cabal del texto. Más existiría un desequilibrio en la cantidad de preguntas que se plantean para medir cada uno, debido que solo un 3,7% del total de la prueba busca medir el Modelo de Situación.

- **Coherencia Interna:**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento en sí, se evidencia que en el caso del constructo teórico el docente menciona en la entrevista que lo fundamental al momento de evaluar la comprensión lectora en lo que concierne a las lecturas complementarias de textos narrativos, es el desarrollo de habilidades, tales como la reflexión y la inferencia; lo que no concuerda con los resultados obtenidos en el análisis de los constructos teóricos en la tabla de categorización, pues esta arrojó que un 81,4% del total de la prueba corresponde a la medición del constructo teórico de Código de Superficie, dejando tan solo un 18,5% de la evaluación para que el alumno demuestre ser capaz de extraer el significado general del texto y relacionar su conocimiento previo con la información textual.

Por otro lado, en lo que concierne a las técnicas más utilizadas, el docente manifiesta que los tipos de preguntas más adecuadas para evaluar la comprensión

lectora de textos narrativos son aquellas que permiten desarrollar habilidades más complejas, como por ejemplo aquellas preguntas en la que los estudiantes logran extraer información implícita. Sin embargo, contrario a esto, menciona que las preguntas más utilizadas son aquellas en las que se logra extraer información explícita.

Al observar los resultados obtenidos en la tabla de categorización respecto a las técnicas utilizadas en el instrumento, se observa que un 59,2% del total utiliza selección múltiple, un 25,9%, verdadero y falso y un 14,8%, respuesta abierta larga. Frente a esto, es posible evidenciar que si bien no existe coherencia entre las técnicas que el docente considera más adecuadas para evaluar la comprensión, si se establece una coherencia en cuanto a las preguntas que más utiliza en sus evaluaciones, las cuales tienen como fin la extracción de información explícita.

Finalmente y respecto al texto el docente menciona en la entrevista que este debe ser acorde a la edad de los alumnos y al contexto, lo que se relaciona directamente con los elementos establecidos en la superestructura y pertinencia de la pauta de observación flexible, en el cual el instrumento cumple con ser adecuado en cuanto sus temáticas, el lenguaje utilizado, la edad de los estudiantes y la secuencia narrativa.

Profesor 12

- **Coherencia externa**

En cuanto a la coherencia entre el propósito de la evaluación y el objetivo que se plantea en el instrumento evaluativo, es posible evidenciar que en este último si se establece un objetivo explícito, el cual consiste en “Comprender y disfrutar de obras narradas como cuento”. Cabe destacar que el establecimiento del objetivo de la evaluación, no se plantea como parte de los pasos o procedimientos que el profesor sigue para la construcción de la prueba, pues en esta interrogante el docente menciona características que debe tener el libro, pero no los pasos que sigue para la construcción.

Considerando el objetivo planteado, es posible evidenciar que no existe coherencia entre éste y el instrumento facilitado, ya que el objetivo resulta ser muy amplio y no explicita los constructos teóricos que se buscan abordar en la evaluación.

- **Coherencia interna**

En lo que respecta a la coherencia interna del instrumento, en específico al constructo teórico, el docente menciona en la entrevista que lo fundamental al momento de evaluar la comprensión lectora en lo que concierne las lecturas complementarias de textos narrativos es que los estudiantes reconozcan que tipo de texto es. Contrastando esta información, con la que proporciona el análisis realizado del instrumento evaluativo facilitado, es posible apreciar que ninguna de las preguntas planteadas busca identificar la tipología textual, por lo que no existe coherencia entre lo mencionado por el docente y el instrumento confeccionado. Es importante destacar, que en la evaluación más del 70% de las preguntas está destinado a la medición del Código de Superficie, donde se busca que el estudiante localice y extraiga información literal del texto.

Por otro lado, en cuanto a las técnicas más adecuadas para evaluar la comprensión lectora, el docente menciona que las técnicas más utilizadas son las abiertas, donde el alumno pueda argumentar, y no las cerradas como el verdadero y falso. Luego de analizar el instrumento confeccionado por el docente, se puede establecer que existe coherencia entre lo mencionado por él y lo establecido en la prueba, ya que un 66,6% de las preguntas son respuesta abierta larga. Sin embargo, en la evaluación se presentan 5 pregunta de verdadero y falso, a pesar que en la entrevista el docente señala que éstas no las utiliza porque los estudiantes las responden por descarte.

Finalmente, en cuanto al texto, el docente en la entrevista plantea que las principales características que debe tener es que no sea muy extenso y que sea

acorde a la edad, por lo tanto, si existe coherencia entre esto y lo evidenciado en la prueba, ya que el texto escogido por el docente es adecuado al nivel en cuanto a la temática, extensión y edad de los estudiantes.

5.1.3.1 Aspectos globales respecto a los resultados obtenidos de la tercera parte del análisis en torno a la coherencia entre la información obtenida de la entrevista y el instrumento evaluativo facilitado por cada docente

Una vez, comunicados los resultados específicos de cada docente en cuanto a la triangulación de los instrumentos utilizados en la investigación y establecida la coherencia existente entre cada uno de estos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica planteada por Ibáñez (2012), se pueden destacar en términos globales los siguientes aspectos:

En cuanto a la coherencia externa:

- El 91,6% de los docentes, establece de manera explícita el objetivo de la evaluación en su instrumento, solo un docente no lo declara en su prueba.
- El 66,6% de los docentes investigados, en la entrevista, no reconoce como paso o procedimiento el establecimiento del objetivo para la construcción de instrumentos evaluativos en comprensión lectora de textos narrativos. En esta misma línea, el 33,3% (4 profesores) si lo reconoce.
- Considerando la coherencia entre el objetivo planteado en la evaluación y el instrumento elaborado por el docente, es posible evidenciar que el 66,6% de éstos la establece de manera eficaz, es decir, establecen preguntas que se condicen con el objetivo declarado. Sin embargo, a pesar del alto porcentaje de coherencia existente, solo un docente

(profesor 9) organiza la evaluación de manera más equitativa en lo que respecta a la medición de los constructos teóricos, pues el 58,3% de los profesores se inclina en el total de las preguntas planteadas para cada evaluación a la medición del Código de Superficie.

En lo que respecta a la coherencia interna:

- En primer lugar, considerando el constructo teórico, en el 66,6% de los profesores se evidencia que no existe coherencia entre lo que menciona fundamental evaluar y lo que realmente evalúa en su instrumento. Lo que se traduce en que solo el 33,3% de los profesores participantes de esta investigación establecen una relación coherente entre los constructos que menciona y los que mide realmente en su prueba.
- En segundo lugar, en cuanto a las técnicas utilizadas en la evaluación es importante señalar que 10 de 12 profesores, es decir, el 83,3% menciona la utilización de ciertas técnicas en la entrevista, las cuales no se condicen con las planteadas en el instrumento evaluativo que facilitó cada uno. Un elemento a destacar, es que la mayoría de los docentes enfoca sus preguntas a la extracción de información explícita mediante ítems de selección múltiple y verdadero y falso, siendo que las técnicas más nombradas en la entrevista son aquellas que permitan la reflexión y fundamentación por parte del alumno.
- Por último, en lo que respecta a la selección del texto para evaluar lecturas complementarias, el 100% de los docentes lo ha seleccionado de manera eficaz, considerando el nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado y la edad de los estudiantes, así como también cuentan con la secuencia narrativa de inicio, desarrollo y cierre. Estos elementos, se complementan con otros aspectos que menciona cada docente, los que permiten a su vez señalar que existe coherencia entre lo planteado por el profesor y el texto utilizado para la evaluación.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6. Conclusiones

En este capítulo se establecen las conclusiones en torno a la problemática de investigación, es decir, conocer de qué manera los profesores realizan la transposición didáctica al momento de construir instrumentos evaluativos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para abordar las lecturas complementarias de textos narrativos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica realizada por Ibáñez (2012), específicamente en docentes de cuarto año básico que se desempeñan en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada de la ciudad de Viña del Mar, quinta región de Chile.

Éstas se realizan en base al análisis de la información obtenida, a partir de los resultados derivados de los distintos instrumentos aplicados en la investigación (entrevista, tabla de categorización y pauta de observación flexible).

En primer lugar, se darán a conocer las conclusiones generales de la investigación; en segundo lugar, las conclusiones relacionadas con los objetivos específicos y finalmente, las sugerencias y/o propuestas que emergen de las conclusiones de la investigación.

6.1 Conclusiones generales

Respecto de las conclusiones generales de esta investigación se puede establecer que:

- En lo que respecta a la manera en que los docentes llevan a cabo la transposición didáctica en el diseño de instrumentos de evaluación de la Comprensión Lectora de Textos Complementarios, es posible señalar que este proceso no es realizado de manera eficaz, ya que sus instrumentos no logran evaluar todos los niveles de representación del discurso escrito, lo

que no permite constatar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante luego de la lectura.

- Los profesores dejan en manifiesto que la construcción de sus instrumentos evaluativos la realizan de manera efectiva de acuerdo a la realidad de cada uno de los establecimientos, las capacidades y necesidades emergentes de sus estudiantes, mas esto dista de la realidad, pues los instrumentos en su mayoría solo evalúan la extracción de información explícita e implícita, restando importancia al proceso de reflexión y transferencia de información que le entrega el texto a su vida cotidiana

6.2 Conclusiones objetivos específicos:

Con respecto al primer objetivo específico: **Identificar la secuencia que llevan a cabo los profesores en el diseño de instrumentos para evaluar la comprensión de lecturas complementarias de textos narrativos**, es posible concluir que:

- Los docentes no secuencian los procedimientos que siguen al momento de construir el instrumento, sino que sus respuestas se centran en nombrar los elementos esenciales que ellos consideran al momento de construir un instrumento evaluativo para medir la comprensión lectora de textos complementarios.
- Se evidencia una gran dificultad en los profesores cuando se les solicita verbalizar los pasos que ellos siguen al momento de construir un instrumento, pues estos mencionan que este proceso suele ser mecánico y lo realizan considerando las necesidades y características de los estudiantes.

Considerando el segundo objetivo específico: **Analizar qué tipo de constructo teórico subyace a la técnica utilizada por docentes de Lenguaje y Comunicación en sus instrumentos evaluativos, con el fin de establecer el nivel de comprensión lectora considerando el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983)**, es posible concluir que:

- La totalidad de los docentes estudiados busca evaluar el Código de Superficie, es decir, pretende que el alumno “extraiga y represente las palabras y frases del texto” (Ibáñez, 2012, p.25).
- La mayoría de los profesores intencionan preguntas de sus evaluaciones para lograr que el estudiante “establezca las relaciones semánticas necesarias que le permitan representar la coherencia local del texto”. (Ibáñez, 2012, p.35).
- Del total de las preguntas planteadas para evaluar la comprensión lectora, un bajo porcentaje de éstas son destinadas a que el estudiante realice una “vinculación de la representación semántica del texto con los conocimientos almacenados en la memoria episódica, para así alcanzar el nivel más profundo de comprensión del texto leído” (Ibáñez, 2012, p.25), es decir, se logre la medición del Modelo de Situación.

En cuanto al tercer objetivo específico: **Clasificar las técnicas utilizadas por los profesores al momento de evaluar la comprensión del discurso escrito según la propuesta de Ibáñez (2012)**, es posible concluir que:

- Considerando la clasificación de las técnicas de evaluación propuestas por Ibáñez (2012), es posible evidenciar que los docentes utilizan diversos tipos de técnicas, dentro de las cuales destacan selección múltiple, verdadero y falso, transferencia de registro semiótico, respuesta abierta larga, respuesta abierta corta y resumen.

- De las técnicas mencionadas anteriormente, las más utilizadas por los docentes investigados son la de selección múltiple (75%) y las de respuesta abierta larga (92%); sin embargo, la utilización de estas no evidencia necesariamente que el estudiante logra todos los niveles de representación del discurso escrito.

En lo que concierne al cuarto objetivo específico: **Establecer si los textos seleccionados por los docentes para evaluar la comprensión de lecturas complementarias son adecuados en cuanto a la tipología textual, nivel y necesidades emergentes de los estudiantes**, es posible concluir que:

- La totalidad de los docentes evidenció que seleccionó de manera pertinente el texto, considerando el nivel, las temáticas, el lenguaje utilizado y la edad de los estudiantes, así como también que cuenten con la secuencia narrativa de inicio, desarrollo y cierre.
- De acuerdo a lo manifestado por los docentes en las entrevistas realizadas y en lo observado en los instrumentos evaluativos facilitados por los mismos, se evidencia pertinencia en la selección del texto de acuerdo a la tipología textual requerida.

6.3 Sugerencias y/o propuestas a partir de las conclusiones obtenidas

A partir de las conclusiones señaladas para el objetivo general de la investigación y para los objetivos específicos es importante realizar algunas sugerencias y/o propuestas en torno a la temática de la construcción de instrumentos para la evaluación en comprensión lectora de textos narrativos de lecturas complementarias. En este sentido, es posible decir que:

En cuanto a la formación inicial de profesores:

1. Considerando la relevancia que posee la comprensión del discurso escrito en la formación integral de los estudiantes, se deben contemplar en la formación de los futuros docentes, un mayor trabajo teórico y práctico en las asignaturas de Didáctica del Lenguaje y en Evaluación Educativa.
2. Considerando las prácticas iniciales, intermedias y profesionales de cada profesor en formación de la Carrera de Educación Básica, es relevante considerar actividades de retroalimentación en torno a la construcción de instrumentos evaluativos de comprensión lectora, con el fin de mejorar en la misma práctica dicho proceso.
3. Resultaría provechoso gestionar y propiciar espacios donde se desarrollen actividades de diálogos académicos entre profesores en formación y profesores destacados del sistema y/o profesionales especialistas en temáticas de evaluación y comprensión lectora. De manera tal que exista un apoyo y guía al profesor en formación en torno a la construcción de instrumentos evaluativos de comprensión lectora y la manera más adecuada de llevar a cabo la trasposición de la teoría a la práctica.

En cuanto a los profesores en servicio:

- 4 Los establecimientos educacionales deberían gestionar el acompañamiento de mentores competentes en temáticas relacionadas a la evaluación y la comprensión lectora, con el fin de que los profesores reciban el suficiente modelado, guía y retroalimentación en estos temas.
- 5 Entendiendo que la formación del profesor requiere ser sostenida en el tiempo y debe enfocarse a la adquisición de competencias, es que resulta

necesaria la instalación de sistemas de formación docente continua que contemplen respuestas programáticas por parte de los establecimientos y sus profesores con el fin de dar oportunidades de crecimiento y perfeccionamiento en temáticas relacionadas a la evaluación y la comprensión lectora.

- 6 Para hacer realidad nuevas propuestas didácticas y/o innovaciones en lo que respecta a la evaluación de la comprensión lectora, se requiere la incorporación de toda la comunidad educativa, pues no se puede pretender dejar al docente como un sujeto de cambio que trabaja de manera aislada.
- 7 A nivel institucional se debe propiciar el apoyo y las condiciones adecuadas para que los profesores puedan llevar a cabo la implementación de nuevos modelos de evaluación de la comprensión del discurso escrito. Además, se debe tener presente que la habilidad evaluada es transversal al currículo, por lo que debe ser considerada en todas las asignaturas, no solo Lenguaje y Comunicación
- 8 Considerando los beneficios del trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales, es que resulta fundamental propiciar instancias de planificación con equipos multidisciplinarios, los cuales cuenten con profesionales que atiendan las diferentes necesidades de los estudiantes y apoyen al docente según el propósito de cada evaluación.

Por último:

- 9 Se considera que este estudio sería interesante replicarlo en establecimientos con dependencia particular subvencionado y particular pagado, con el fin de conocer la manera en que llevan a cabo la transposición didáctica en el diseño de instrumentos de evaluación de la

comprensión lectora de textos complementarios los docentes de cuarto básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. De esta manera, se podría tener una visión global de la evaluación de la comprensión lectora a nivel de dependencia administrativa.

- 10 Resulta imperioso que desde el Ministerio de Educación emanen iniciativas en las cuales se fomente el desarrollo profesional continuo de los docentes en temáticas transversales como lo son la evaluación y la comprensión de textos escritos, de manera tal que los establecimientos educacionales puedan gestionar el desarrollo profesional docente de acuerdo a las necesidades de su comunidad educativa.

6.4 Limitaciones de la investigación

En el desarrollo de la presente investigación, surgieron algunas situaciones que limitaron el estudio de manera metodológica y práctica, las cuales se describen de la siguiente forma:

1. Respecto de la aplicación de la entrevista, se constituyó como una de las limitantes el escaso tiempo con el que contaron los profesores para responder las preguntas realizadas, por lo que algunas de las preguntas no fueron profundizadas mayormente, siendo sus respuestas simples y acotadas.
2. Una vez realizada la entrevista a los profesores en los diferentes establecimientos, se solicitó a éstos que simultáneamente facilitaran algún instrumento utilizado en cuarto año básico para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos (lecturas complementarias). Sin embargo, en algunos establecimientos la entrega del instrumento se hizo en días posteriores a la entrevista, retrasando de esta manera el análisis de éstos.

3. Por motivos de disponibilidad horaria de los profesores, en muchas ocasiones se modificaron las fechas y/o horarios de la entrevista, lo que provocó un reajuste constante en el desarrollo de la investigación, en lo que respecta a la recolección de datos.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Ahumada, P. (1983). “Principios y procedimientos de evaluación educacional”. Valparaíso, Ediciones universitarias Valparaíso.
- Ahumada, P. (2002). La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2006). “La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo”. Valparaíso, Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Alonso, J. & del Mar, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y aprendizaje, 8(31-32), 5-19.
- Álvarez, T (1998) Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua. Didáctica 10, Servicio de Publicaciones UCM. Madrid, 179-188.
- Baptista, L., Fernández, C., Hernández. S., (2010). “Metodología de la investigación”. Editores, S.A. de C. V.
- Barboza, F. (2007). Los conocimientos previos en la comprensión de la lectura. Legenda, 61-67.
- Bermúdez, E. & Garzón, N. (2011). El papel de la memoria en el proceso lector. Revista Umbral Científico, (19).
- Casanova, M.A. (1995). Manual de evaluación educativa, Madrid, Editorial La Muralla.
- Casanova, M. (1998). La evaluación Educativa. Escuela Básica. Editorial: La Muralla, Madrid
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2003). Enseñar Lengua. Barcelona: GRAÓ.
- Castillo, S. y Cabrerizo (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid, Pearson - Prentice Hall.

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2004) “Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: agentes y ámbitos”, Madrid, Editorial Prentice Hall.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, (20), 6-15.
- Constenla, J. (2007). “Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en práctica en el aula” Ediciones Universitarias Católica de Concepción.
- Cornejo, T. (2002) Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. [Versión electrónica] *Horizontes Educativos* 7, 64-70.
- Chase, W., & Simon, H. (1973). Perception in chess. *Cognitive psychology*, 4 (1), 55-81.
- Chevallard, Y (1985). La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique, Argentina. 36-66
- Ericsson, A., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- García J, Fernández, T (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología* 133-157.
- Gómez, M (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1 .83-115
- Gutiérrez, P., Pozo, T., & Fernández, A., (2002). “Los estudios de casos en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*
- Himmel, E. (2003). “Evaluación de aprendizajes en la educación superior: Un reflexión necesaria”. *Pensamiento Educativo*, 33, 199-211.
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista signos*, 45(78), 20-43.

- Lira, H. (2005). “Evaluar para aprender: Una modalidad de atención a la diversidad”. Ediciones Universidad del Bío –Bío. Ministerio de educación, Avanza Chile, Mejor Vida para todos
- Manghi,D., Crespo,N., Bustos, A., Haas,V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2).
- MINEDUC. (2009). “Evaluación para el aprendizaje. Educación Básica primer ciclo. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2010). Resumen de resultados PISA 2009 Chile. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). Planes y programas de estudio, Lenguaje y Comunicación, Cuarto Básico. Santiago de Chile.
- Molina, S. (1995).Psicopedagogía de la lectura. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Navarro, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. Escritura y pensamiento, 7(15), 9-24.
- OCDE (2006) PISA 2006 Marco de la Evaluación. Conocimientos y Habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Santillana (edición española).España.
- Parodi, G. (2005).Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: EUDEBA
- Parodi, G., Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). ¿Qué es saber leer? En Saber leer (pp. 19-60). Madrid: Aguilar.
- Peronard, M. & Gómez-Macker, L. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 23, 19-32.
- Peronard, M. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. ed. Andrés Bello, Chile.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. & Nuñez, P. (1998).Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello.

- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomázein*, (7), 99-115.
- Reyes, G., De Rivera, E. & Matute, E. (2007). La influencia de la "voz del autor" en la comprensión de textos expositivos: una experiencia con niños de 5 grado de primaria. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(2), 44-55.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E. (2003). ¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población? *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Nº 33, p. 62-78.
- Sánchez, M. García, J. Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula, qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: GRAÓ.
- Santibáñez, J. (1995) "Manual para la evaluación del aprendizaje Estudiantil". Ediciones Universidades de Concepción.
- Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R., Figueroa, P. y Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Mérida, Venezuela: Ex Libris.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (19), 111-138.
- Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC. (2010). *Resumen de Resultados PISA 2009 Chile*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Villalón, M., Bedregal, P., Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

ANEXOS

ANEXO 1:Objetivos de aprendizaje con sus respectivos indicadores de evaluación.

| Objetivos de aprendizaje | Indicadores de evaluación sugeridos |
|---|--|
| <p>OA 1: Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciando las palabras con precisión • Respetando los signos de puntuación • Leyendo con entonación adecuada • Leyendo con velocidad adecuada para el nivel • Leen en voz alta: <ul style="list-style-type: none"> -Diciendo las palabras sin error y de manera fluida, aunque ocasionalmente hagan lectura silábica en palabras que desconocen -Respetando signos de puntuación (punto, coma, signos de exclamación y de interrogación) -Adoptando la entonación que propone el sentido del texto -Manteniendo una velocidad que demuestre decodificación automática de la mayoría de las palabras. |
| <p>OA 7: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leen libros para entretenerse, para encontrar información, etc. • Leen periódicos, revistas y artículos en internet para informarse sobre temas de su interés. • Leen durante un tiempo definido, manteniendo la atención en el texto |

| | |
|---|--|
| | <p>sin distraerse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentan los libros que han leído. • Comparten los libros que les han gustado. • Expresan por qué les gustó un texto leído. • Eligen libros de su interés: <ul style="list-style-type: none"> - leyendo la primera página para evaluar el vocabulario. - considerando a sus autores favoritos. - solicitando sugerencias a otros. |
| <p>OA 8: Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar o trabajar), cuidando el material en favor del uso común.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Asisten de manera independiente a la biblioteca para leer, trabajar, estudiar o buscar material. • Solicitan textos o recursos para satisfacer sus intereses. • Identifican los principales sectores de la biblioteca y señalan dónde se encuentran sus libros favoritos. • Mantienen un ambiente de trabajo, respetando a los otros usuarios. • Manipulan los libros y otros materiales con cuidado. • Devuelven el material puntualmente. |
| <p>OA 10: Aplicar estrategias para determinar el significado de palabras nuevas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Claves del texto (para determinar qué acepción es pertinente según el contexto) • Raíces y afijos • Preguntar a otro • Diccionarios, enciclopedias e internet • Subrayan o anotan las palabras desconocidas que encuentran en los textos leídos y escuchados. • Explican a qué ámbito pertenece |

| | |
|--|---|
| | <p>una palabra, haciendo alusión al contexto en el que se encuentra inserta. Por ejemplo: se refiere a la comida, a animales, a materiales de construcción, a un estado de ánimo, etc.</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifican la raíz o afijos de la palabra y hacen una aproximación a su significado a partir de estos conocimientos.• Preguntan a otro el significado de palabras que desconocen.• Recurren a diccionarios u otras fuentes para averiguar el significado de las palabras.• Encuentran las palabras en diccionarios, enciclopedias y glosarios usando el orden alfabético.• Seleccionan la acepción de la palabra que se adecua al contexto. |
|--|---|

ANEXO 2: Progresión de currículo Lectura – Comprensión de narraciones - cuarto básico.

| | 1° básico | 2° básico | 3° básico | 4° básico |
|----------------------------------|---|---|---|--|
| COMPRESIÓN DE NARRACIONES | <p>OA 8: Demostrar comprensión de las narraciones leídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> extrayendo información explícita e implícita respondiendo preguntas simples, oralmente o por escrito, sobre los textos (qué, quién, dónde, cuándo, por qué) recreando personajes por medio de distintas expresiones artísticas, como títeres, dramatizaciones, dibujos o esculturas describiendo con sus palabras las ilustraciones del texto y relacionándolas con la historia estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura | <p>OA 5: Demostrar comprensión de las narraciones leídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> extrayendo información explícita e implícita reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia identificando y describiendo las características físicas y los sentimientos de los distintos personajes recreando, por medio de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura | <p>OA4: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> extrayendo información explícita e implícita reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia describiendo a los personajes emitiendo una opinión sobre los personajes describiendo el ambiente en que ocurre la acción expresando opiniones fundamentadas sobre hechos y situaciones del texto | <p>OA4: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> extrayendo información explícita e implícita determinando las consecuencias de hechos o acciones reconociendo el problema y la solución en una narración describiendo y comparando a los personajes expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes describiendo los diferentes ambientes que aparecen en un texto comparando diferentes textos escritos por un mismo autor |

ANEXO 3: Resultados SIMCE año 2013 según Dependencia Administrativa.

| Dependencia administrativa | Comprensión de Lectura | |
|----------------------------|------------------------|-----------|
| | Promedio 2013 | Variación |
| Municipal | 251 | • -4 |
| Particular subvencionado | 268 | • -3 |
| Particular pagado | 298 | • -3 |

ANEXO 4:Protocolo para la aplicación de entrevista a docentes que ejercen actualmente en cuarto básico en colegios Municipalizados de la ciudad de Viña del Mar.



Entrevista sobre las prácticas pedagógicas de los docentes frente a la construcción instrumentos evaluativos para la comprensión lectora de textos narrativos en lecturas complementarias.

Estimado profesor(a):

A continuación, presentamos algunos antecedentes respecto a la investigación que estamos realizando y para la cual solicitamos su colaboración en el desarrollo de esta entrevista, la cual tiene por objetivo conocer las prácticas pedagógicas de los docentes en lo que respecta evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos.

Queremos expresar que somos conscientes de que esta entrevista resta tiempo de su quehacer pedagógico; mas, resulta sumamente significativa e imperiosa su colaboración para poder llevar a efecto nuestra investigación. Considerando el rol que cumple como docente, esperamos pueda visualizar esta entrevista como una oportunidad de enriquecer y contribuir a la formación docente que estamos recibiendo en nuestra casa de estudio.

En concreto, esta entrevista constituye un instrumento de recogida de datos para una Tesis de Pregrado, que se vincula con la construcción de instrumentos evaluativos en el área de comprensión lectora, específicamente en lo que respecta a lecturas complementarias.

Debe saber que el criterio utilizado para seleccionar la muestra de esta investigación ha sido el siguiente: profesores de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, que ejercen

docencia en 4º año básico, en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada, pertenecientes a la ciudad de Viña del Mar. Es por esta razón que hemos solicitado su colaboración para que pueda compartir su experiencia en torno al ámbito de la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos.

Antes de comenzar, solicitamos su permiso para grabar el audio de esta entrevista, con el fin de registrar sus aportes. Agradecemos de antemano sus respuestas, asegurando que la información que nos proporcione se utilizará con absoluta reserva y solo para los fines de esta investigación.

Datos para la autorización de entrevista

Fecha:.....

Marque una X en el cuadro correspondiente:

1. Nombre

2. Sexo: Masculino Femenino

3. Año en el que se tituló:

4. Años de experiencia docente:

5. Nombre de Establecimiento en el que se desempeña:

.....

Firma Profesor(a)

ANEXO 5: Carta solicitud profesora Marcela Jarpa y Gloria Contreras para validación de instrumentos utilizados en la investigación.

Viña del Mar, 29 de mayo 2016

Sra.

Profesora Escuela de Pedagogía PUCV

Presente

Junto con saludar y considerando su calidad de experta en evaluación, es que solicitamos su colaboración a objeto de validar los instrumentos que le presentamos a continuación, los cuales se enmarcan en el Trabajo de Título de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Este trabajo cuenta con la guía del profesor Livio Núñez Tapia, y se aborda como temática principal la construcción de instrumentos evaluativos en comprensión lectora por parte de docentes que ejercen en cuarto año de enseñanza básica, considerando los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Conocer de qué manera los profesores realizan la transposición didáctica al momento de construir instrumentos evaluativos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para abordar las lecturas complementarias de textos narrativos de acuerdo a la propuesta teórico-metodológica realizada por Ibáñez (2012), específicamente en docentes de cuarto año básico que se desempeñan en establecimientos de dependencia administrativa municipalizada de la quinta región de Chile.

Objetivos específicos:

1. Identificar el tipo de procedimiento utilizado por docentes para evaluar la comprensión de lecturas complementarias de textos narrativos.
2. Identificar qué tipo de constructo teórico subyace a la técnica utilizada por docentes de Lenguaje y Comunicación en sus instrumentos evaluativos.
3. Clasificar las técnicas (preguntas o ítems) utilizadas por los profesores al momento de evaluar la comprensión del discurso escrito según la propuesta trabajada.
4. Evidenciar la pertinencia de los tipos de texto seleccionados y utilizados por docentes para evaluar la comprensión lectora del discurso escrito en relación al propósito de la evaluación.

A continuación, le presentamos los tres instrumentos considerados para recoger y analizar la información de esta investigación, a objeto que usted pueda establecer el grado de pertinencia de los aspectos incluidos en cada uno de ellos e indicarnos las sugerencias u observaciones que tuviera a efectos de validar dichos instrumentos o que nos permitan realizar las modificaciones pertinentes.

Agradeciendo su disposición y disponibilidad
Se despiden

Tamara Báez
Mayra González
Francisca Montecín
Jocelyn Toro

ANEXO 6– INSTRUMENTO 1: Entrevista realizada a docentes que ejercen actualmente en cuarto básico en colegios Municipalizados de la ciudad de Viña del Mar.

I. Considerando el propósito de la evaluación:

¿Cuáles son los pasos o procedimientos que aborda para la construcción del instrumento evaluativo?

¿Cómo busca que el objetivo de la evaluación sea coherente con el instrumento?

¿Conoce algún modelo o propuesta metodológica para evaluar la comprensión?

¿Cuál(es)?

II. En lo que respecta al instrumento evaluativo:Constructo teórico

¿Qué es lo que usted considera fundamental al momento de evaluar la comprensión lectora en lo que respecta a las lecturas complementarias de textos narrativos?

Pregunta de tipo opcional, en caso de que el profesor no explicita la información en pregunta 1

Respecto del tipo de habilidad y el texto, usted ¿Establece en primer lugar la habilidad que quiere evaluar y posteriormente selecciona el texto o viceversa?

III. Técnica

Desde su perspectiva, ¿cuál/cuales es/son el/los tipo/tipos de pregunta/preguntas más adecuada/adequadas para evaluar la comprensión lectora de textos narrativos?

¿Cuál(es) es el tipo de pregunta que más utiliza para evaluar la lectura de comprensión de textos narrativos? ¿Por qué?

IV. Texto

¿Qué características considera usted debe tener un texto narrativo para ser utilizado en una evaluación?

ANEXO 7: INSTRUMENTO 2: Tabla de categorización para análisis de instrumento evaluativo “lectura complementaria texto narrativo” - cuarto básico.

| OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN: | | | | |
|-----------------------------|----------------|---|---|--|
| - | | | | |
| Ítem o partes de la prueba. | N° de pregunta | Pregunta (transcripción de la pregunta) | Tipo de pregunta (clasificación de ítems o preguntas) | Constructo teórico (nivel que mide la pregunta de acuerdo al modelo) |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

ANEXO 8: INSTRUMENTO 3: Pauta flexible para análisis de instrumento evaluativo “Lectura complementaria texto narrativo” – Cuarto Básico.

a. Estructura del instrumento según los niveles de coherencia (externa e interna) propuesta por el modelo de Ibáñez (2012):

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|---|---|
| Objetivo de la evaluación | Profundizar su comprensión de las narraciones leídas, extrayendo información explícita e implícita, describiendo a los personajes y expresando opiniones | | | |
| 1. Propósito de la evaluación | Se plantea de manera explícita en el instrumento evaluativo | No se explicita dentro del instrumento evaluativo. | | |
| 2. Constructo teórico | | | | |
| Nivel de profundidad | | | | |
| 2.1 Modelo de situación | Entre el 100% y el 90% de las preguntas o ítems permiten que el lector transfiera o relacione su conocimiento previo con la información textual. | Entre 89% y el 80% de las preguntas o ítems permiten que el lector transfiera o relacione su conocimiento previo con la información textual. | Entre el 79% y el 60% de las preguntas o ítems permiten que el lector transfiera o relacione su conocimiento previo con la información textual. | Menos del 60% de las preguntas o ítems apuntan a la evaluación de la modelo situación dentro de un texto. |
| 2.2 Base Textual | Entre el 100% y el 90% de las preguntas o ítems | Entre 89% y el 80% de las preguntas o ítems buscan la | Entre el 79% y el 60% de las preguntas o ítems buscan la | Menos del 60% de las preguntas o ítems apuntan a la evaluación |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|---|--|
| | buscan la extracción del significado general o global del texto por parte del lector. | extracción del significado general o global del texto por parte del lector | extracción del significado general o global del texto por parte del lector. | de la base textual dentro de un texto. |
| 2.3 Código de superficie | Entre el 100% y el 90% de las preguntas o ítems buscan la decodificación automática del texto leído por parte del lector. | Entre 89% y el 80% de las preguntas o ítems buscan la decodificación automática del texto leído por parte del lector. | Entre el 79% y el 60% de las preguntas o ítems buscan la decodificación automática del texto leído por parte del lector. | Menos del 60% de las preguntas o ítems apuntan a la decodificación del texto leído. |
| Plano estructural | | | | |
| 2.4 Macroestructura | Entre el 100% y el 90% de las preguntas o ítems buscan la producción de un texto que dé cuenta de las ideas principales o secundarias del texto leído. | Entre 89% y el 80% de las preguntas o ítems buscan la producción de un texto que dé cuenta de las ideas principales o secundarias del texto leído. | Entre el 79% y el 60% de las preguntas o ítems buscan la producción de un texto que dé cuenta de las ideas principales o secundarias del texto leído. | Menos del 60% de las preguntas o ítems apuntan a la formación de la macroestructura dentro del texto. |
| 2.5 Microestructura | Entre el 100% y el 90% de las preguntas o ítems permiten el establecimiento de | Entre 89% y el 80% de las preguntas o ítems permiten el establecimiento de diversas relaciones | Entre el 79% y el 60% de las preguntas o ítems permiten el establecimiento de diversas relaciones | Menos del 60% de las preguntas o ítems de la evaluación apuntan a la evaluación de la microestructura dentro |

| | | | | |
|----------------------------|--|--|---|---|
| | diversas relaciones semánticas al interior de la preposición o enunciado de forma explícito e implícito a partir de información textual. | semánticas al interior de la preposición o enunciado de forma explícita e implícita a partir de información textual. | semánticas al interior de la preposición o enunciado de forma explícita e implícita del lector a partir de información textual. | del texto. |
| 3. Documento | | | | |
| 3.1 Superestructura | El texto seleccionado cumple con la secuencia de inicio, desarrollo y desenlace, permitiendo de esta manera clasificarlo como texto narrativo. | El texto seleccionado cumple con dos de los elementos fundamentales de la secuencia narrativa, pues el tercero es ambiguo. | El texto selecciona presenta de manera ambigua los elementos de la secuencia narrativa. | El texto seleccionado no puede ser clasificado como texto narrativo, pues no presenta la secuencia de inicio, desarrollo y desenlace. |
| 3.2 Pertinencia | El texto es adecuado al nivel en cuanto a sus temáticas, utiliza un lenguaje adecuado y está acorde a la edad de los estudiantes. | El texto es adecuado al nivel en cuanto a sus temáticas y/o utiliza un lenguaje adecuado y/o está acorde a la edad de los estudiantes. | El texto es adecuado en solo uno de los criterios de pertinencia. | El texto no es adecuado, pues no cumple con ninguno de los criterios de pertinencia. |

ANEXO 9: Carta autorización Corporación Municipal Viña del Mar.



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Educación Básica



Viña del Mar, mayo 2016

Sra. Carmen Rodríguez Cabezas
Coordinadora Técnica
Corporación Municipal Viña del Mar para el Desarrollo Social

De mi mayor consideración

Junto con saludarla, me es muy grato tomar contacto con Ud. en el contexto del Trabajo de Título de las estudiantes Tamara Báez González Rut 16.819.845-0, Mayra González López Rut 18.423.988-4, Francisca MontecinoBehrendsen Rut: 17.983.758-7 y Jocelyn Toro Rodríguez Rut: 17.857.363-2, estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Dicho trabajo se encuentra bajo la dirección de quién suscribe, y tiene por objetivo conocer las prácticas pedagógicas vinculados con la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos, implementadas por docentes que se desempeña en 4° año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Es por lo anterior que, agradeceré a Ud. autorizar el que las estudiantes puedan tomar contacto con los o las docentes que se desempeña en 4° año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de los siguientes establecimientos, pertenecientes a la Corporación Municipal Viña del Mar para el Desarrollo Social:

- Escuela Arturo Prat Chacón
- Escuela Presidente Salvador Allende
- Escuela Humberto Vilches Alzamora
- Escuela Básica Santa María de Agua Santa

- Colegio Miraflores

Agradeciendo desde ya su disposición y autorización para que nuestras estudiantes puedan tomar contacto con la Dirección de los establecimientos, y consecuentemente con los o las docentes correspondientes, se despide muy cordialmente de Ud.

Dr. Livio Núñez Tapia
Profesor Escuela de Pedagogía PUCV

ANEXO 10: Carta autorización directores escuelas Dependencia Municipalizada
Viña del Mar.



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Educación Básica



Viña del Mar, mayo 2016

Señora Julia Rojas Molina
Directora Colegio Miraflores
Presente

De mi consideración:

Junto con saludarlo(a), me es muy grato tomar contacto con Ud. en el contexto del Trabajo de Título de las estudiantes Tamara Báez, Mayra González, Francisca Montecino y Jocelyn Toro, estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso -trabajo que se encuentra bajo la dirección de quién suscribe-, a objeto de solicitar a Ud. su colaboración y autorización para que las estudiantes puedan contactarse con él o la profesora que se desempeña en 4° año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, de modo tal que pueda participar en una investigación cuyo objetivo es, conocer las prácticas pedagógicas de los docentes vinculadas con la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos.

Es por lo anterior que agradeceré a Ud. autorizara a las estudiantes para tomar contacto con el o los docentes que puedan aportar su valiosa experiencia en el desarrollo de este trabajo. Debemos consignar que toda la información que se proporcione, es confidencial y su uso es solo para efectos de esta investigación.

Para cualquier duda o inquietud puede contactarse con el equipo responsable de este Trabajo de Título al e-mail m.gonzalez1443@gmail.com o bien, con el profesor Guía al e-mail livio.nunez@pucv.cl

Agradeciendo desde ya su disposición para recibir a nuestras alumnas en este importante proceso de formación profesional, se despide muy cordialmente de Ud.

Dr. Livio Núñez Tapia
Profesor Escuela de Pedagogía PUCV