

HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

**PRESENTADO POR:
JUAN PABLO BOHÓRQUEZ FORERO
CÓDIGO: 2011287519**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Bogotá, 2013

HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

**PRESENTADO POR:
JUAN PABLO BOHÓRQUEZ FORERO
CÓDIGO: 2011287519**

**Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación
en la línea de investigación de evaluación escolar
y desarrollo educativo regional**

**DIRECTOR DE TESIS:
ALIRIO SNEIDER SAAVEDRA REY**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Bogotá, 2013

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas escucharon con especial atención las ideas primigenias que estructuraron el proyecto. Estos primeros diálogos y debates, llevaron a cimentar amplias ideas que estuvieron presentes a lo largo del presente documento. En este sentido, quisiera agradecer especialmente a Ricardo Chavarro y a Valentín Castellanos quienes me acompañaron en este proceso; las charlas que tuvimos son evidencia de que se puede construir una amistad con criterios de crítica y fraternidad.

Por otro lado, quisiera agradecer el trabajo del profesor Sneider Saavedra Rey quien corrigió, estructuró y acompañó el contenido de esta propuesta; este reconocimiento, inevitablemente, también debe extenderse al grupo evaluando_nos cuyos seminarios se convirtieron en una cuna de ideas que me llevaron a ver la educación como un espacio investigativo que puede llegar a transformarse.

En este espacio es imprescindible incluir a mi familia; su sustento fue importante para aguantar momentos de garrafal tormenta. A Cindy Julieth Caldas quien, con amor y paciencia, soportó un esposo que durante dos años solo tuvo cabeza para su investigación y evitó, con excesiva ternura, que naufragara.

Al que ya no está en este mundo pero que, aun así, me acompaña en el corazón.

Juan Pablo Bohórquez Forero

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Hacia una evaluación formativa de la comprensión lectora.
Autor(es)	BOHÓRQUEZ FORERO, Juan Pablo.
Director	Saavedra Rey, Alirio Sneider
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2013, p. 204.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Comprensión lectora, evaluación, crítica educativa, política educativa.

2. Descripción
<p>Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación en la línea investigativa de Evaluación educativa y desarrollo regional. Este documento tiene como principal objetivo, evaluar las prácticas evaluativas que se desarrollan en torno a la comprensión lectora en el Gimnasio los Arrayanes en el grado séptimo. Para ello, se analizan, en primera instancia, las elaboraciones que hacen los docentes sobre la comprensión y, en segunda lugar, cómo aplican este concepto en su práctica evaluativa en el aula. El análisis documental, los diarios de campo y las evaluaciones que realizaban los docentes conllevaron a estudiar el fenómeno de la evaluación de la comprensión lectora desde diferentes ángulos: políticos, institucionales y de formación pedagógica.</p> <p>Todo este panorama se da gracias a la crítica educativa propuesta por Eisner (1998); ésta dio lugar a profundizar en las representaciones de los docentes y a comprender el fenómeno en su totalidad. Además, generó la formulación de ocho principios para guiar la práctica formativa de la comprensión de la lectura con criterios formativos y críticos. Finalmente, las conclusiones señalan la importancia que tiene la comprensión lectora y la posición que tiene el docente frente a estos procesos. También, este estudio bosqueja nuevos horizontes de trabajo.</p>

3. Fuentes

SOLE, Isabel. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.

STAKE, R. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: SAGE Publications.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica

TEJADA J. (2005) *Didáctica y curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci continental, S.L.

THARP, R. G., y GALLIMORE, R. (1988). *Roustring minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOLCHINSKY, Liliana y SIMÓ, Rosa (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

UNESCO (2001). *Primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe técnico.

VALSILACHIS DE GIALDINO, Irene (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

VENEZKY, R. L. (1984). *The history of reading research*. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 3-37). New York: Longman.

VERÓN, Elíseo (1969) *Lenguaje y comunicación social*, Buenos Aires, Nueva Visión.

4. Contenidos

La presente investigación está dividida en seis capítulos – sin contar, la introducción, los agradecimientos y el estado del arte-. En el primer apartado se aborda el concepto de comprensión lectora haciendo énfasis en todo un recorrido histórico frente a las diferentes acepciones que ha tenido el término y los sustentos pedagógicos que éstos tienen. En el segundo capítulo, se analiza el marco político y la normatividad que tiene actualmente la comprensión lectora en el contexto colombiano. Por su parte, el tercer capítulo cierra mostrando un panorama sobre la evaluación y la necesidad de vincular la comprensión lectora a una evaluación basada en una racionalidad formativa y crítica.

En cuanto, al cuarto capítulo se presenta el sustento metodológico cualitativo, en el cual se concreta en la crítica educativa y se desarrolla a través del uso de diversas fuentes de conocimiento e instrumentos para abordar la realidad estudiada. El desarrollo de tal diseño, se

hace evidente en el capítulo cinco en el cual, se pasan todos los instrumentos por los componentes (descriptivo, interpretativo, evaluativo y temáticas) para hacer la respectiva valoración educativa de las prácticas evaluativas. Finalmente, el sexto capítulo desemboca en las conclusiones de la investigación y en el planteamiento de ocho principios para llevar a cabo una evaluación de la comprensión lectora desde una racionalidad práctica.

5. Metodología

La investigación fue sustentada desde la investigación cualitativa con un constructo de la crítica educativa; esta última, se constituye por la descripción, interpretación, valoración y tematización de la realidad estudiada teniendo, como base, diferentes fuentes de conocimiento, experiencias del investigador y las concepciones de los sujetos implicados en el fenómeno.

De esta forma, las experiencias, la visión de diferentes pares, las observaciones informales y los comentarios de algunos profesores respecto a su práctica, permitieron consolidar un escenario de partida para darle forma a esta investigación y derivaron, al final del estudio, a los principios de una evaluación crítica y formativa de la comprensión lectora.

6. Conclusiones

La investigación fue sustentada desde la investigación cualitativa con un constructo de la crítica educativa; esta última, se constituye por la descripción, interpretación, valoración y tematización de la realidad estudiada teniendo, como base, diferentes fuentes de conocimiento, experiencias del investigador y las concepciones de los sujetos implicados en el fenómeno. De esta forma, las experiencias, la visión de diferentes pares, las observaciones informales y los comentarios de algunos profesores respecto a su práctica, permitieron consolidar un escenario de partida para darle forma a esta investigación y derivaron, al final del estudio, a los principios de una evaluación crítica y formativa de la comprensión lectora.

Elaborado por:	Juan pablo Bohórquez Forero
Revisado por:	Alirio Sneider Saavedra Rey.

Fecha de elaboración del Resumen:	03	12	2013
--	----	----	------

ÍNDICE

Introducción.....	11
Estado del arte: La preocupación por Leer más y el descuido por la comprensión.....	17
Capítulo I	
La evaluación de la comprensión lectora: del control al encuentro.	
La Comprensión Lectora: del tributo al texto al énfasis en el lector.....	20
La división de lo indivisible: el conocimiento procedural en la comprensión y el enfoque declarativo.....	27
El modelo interaccionista y la visión integral de la comprensión lectora.....	33
El Lector, el texto y el contexto: la comprensión como encuentro.....	36
Capítulo II	
Requerimientos políticos sobre la evaluación de la comprensión lectora: El retorno al enfoque normativo.	
La Evaluación en el Área del Lenguaje: dos tensiones.....	42
La estandarización de los procesos pedagógicos y la simplificación del lenguaje como ítem.....	47
El examen como prioridad en las políticas educativas.....	52

El desarrollo de habilidades y el “saber hacer” en la comprensión lectora.....56

Capítulo III

La Evaluación de la comprensión lectora:

Del enfoque técnico instrumental a una evaluación formativa.

El papel de la evaluación en la educación: intereses burocráticos.....62

La evaluación de la comprensión lectora desde la racionalidad instrumental.....65

La racionalidad práctica como contraposición.

El sustento de la evaluación formativa.....69

Una Evaluación de La Comprensión Lectora Como Encuentro Comunicativo.....71

Capítulo IV

Diseño metodológico e instrumentos de la investigación

desde la crítica educativa

Pertinencia del enfoque cualitativo79

La Crítica Educativa Como Principio

Orientador.....81

Capítulo V

Informe del proceso investigativo

basado en la crítica

Introducción.....84

Componente descriptivo.....86

Primera fase:

Acercamiento al sujeto y al contexto de investigación.....	86
Segunda fase: fuentes de datos de conocimiento en el estudio de caso seleccionado.....	87
Componente interpretativo.....	99
Componente evaluativo.....	119
Componente de temáticas.....	121
Capítulo VI	
Conclusiones y principios	
La práctica evaluativa de la comprensión lectora: “el velo del control.”.....	126
Principios para una evaluación formativa de la comprensión lectora.....	130
Bibliografía.....	133
(Anexos presentados en un volumen aparte debido a la extensión del trabajo)	

Listado de Figuras

- Figura 1.** Teorías de la comprensión. **23**
- Figura 2.** Modelo de Kinch. **30**
- Figura 3.** Modelo de ciclos. **31**
- Figura 4.** Cuadro comparativo; conocimiento procedural y conocimiento declarativo. **32**
- Figura 5.** Modelo interaccionista.**36**
- Figura 6:** Interacción en la lectura: texto, lector, contexto. La lectura como comunicación.**39**
- Figura 7:** La calidad en la educación en Colombia: 1990-2013. **44**
- Figura 8:** De la competencia lingüística al enfoque semántico comunicativo. **48**
- Figura 9:** La evaluación de la lectura: el examen.**50**
- Figura 10:** Tareas procedurales en los lineamientos en lengua castellana.**59**
- Figura 11:** Evolución del término evaluación.**64**
- Figura 12.** Perspectiva funcionalista de la evaluación del lenguaje.**69**
- Figura 13:** Principios de una evaluación formativa. **77**

INTRODUCCIÓN

El campo de la evaluación ha sido una constante en la reflexión educativa en los últimos 20 años en el país; en ella se sustentan reformas de toda índole que buscan la constante cualificación de la educación y se depositan las esperanzas de evidenciar cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje para todas las áreas del saber. No obstante, la esfera evaluativa, poco a poco, ha sido permeada por diversos intereses que se escapan de las necesidades y particularidades de cada país y se instalan en paradigmas economicistas que ven la educación como una carga para el Estado.

En este sentido, en los últimos tiempos, se han emprendido esfuerzos políticos, por integrar contextos evaluativos exógenos a Colombia MEN (2009); éstos buscan bombardear a estudiantes y docentes de diversos instrumentos que no tienen otro propósito que el de comparar sistemas educativos divergentes e intentar “prender las alarmas” para que los países se adapten a cambios según sean los caprichos políticos del momento.

Estas modificaciones no sólo se enfocan en incluir temáticas dentro de los planes de estudio sino que, por el contrario, se dirigen a los fines mismos de la educación. Planteando la necesidad de configurar una nueva clase de sujeto; un sujeto competente para el mercado.

La educación se convierte, entonces, en un punto estratégico para enseñar a los estudiantes a cumplir con tareas específicas y difundir valores organizacionales que, a fin de cuentas, los llevarán a ocupar un cargo en una industria pero no contribuirá a consolidar cultura ni pensamiento. En este orden de ideas, el país consolida currículos en que prima la exacerbada preocupación por los requerimientos externos olvidando, con ello, las particularidades y necesidades propias de la educación Colombiana.

Dado este panorama, la evaluación se instrumentaliza para verificar si se está cumpliendo o no, con los objetivos que se plantea el mercado para la educación generando, que tanto los sujetos como los sistemas educativos, se transformen en blanco de la evaluación para sancionar y penalizar todo los procesos pedagógicos que se salgan de los parámetros previamente establecidos.

Esta tendencia política a regirse por la norma, ha desembocado en la construcción de estándares y lineamientos que determinan, de una manera tajante, hacia dónde debe encaminarse la educación del país. En este sentido, cualquier proceso, sustentado desde este paradigma normativo, pone énfasis en lo que socialmente se considera adecuado y realiza esfuerzos exacerbados para que al momento de la verificación –evaluación materializada en el examen- se logren los mejores resultados, es decir, se ajusten los sujetos a la regla.

En este contexto, la educación Colombiana se desenvuelve; en el sacrificio de los fines de formación por la obtención de los mejores resultados en los exámenes, a los cuales tanto los estudiantes, como los docentes y administrativos están sujetos. La educación se convierte entonces, en la constante preparación y cualificación de los alumnos para obtener los mejores resultados y, de esta manera, acreditar las diferentes instituciones educativas con la etiqueta de buenos o superiores.

De la misma forma, hay que señalar que como todo el sistema educativo del país está inmerso en esta dinámica, la comprensión lectora –objeto de estudio de esta investigación- no ha permanecido ajena a estos cambios; dada la importancia que se le ha conferido en toda la historia de las sociedades no se ha podido dejar atrás ya que, como plantea Cassany (1997:193): “la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” Además, se considera el principal vehículo para participar en diversos contextos y adquirir múltiples conocimientos, por ende, dada la emergencia que muestran las evaluaciones internacionales y nacionales, UNESCO (2001), en donde los estudiantes identifican los mensajes que le proporcionan los textos pero no llegan a comprender de manera global, los gobiernos han desatado una infinidad de programas, estrategias de aula y políticas de diversa índole, que buscan acercar y hacer atrayente la lectura a los jóvenes para que de este modo, se puedan cualificar los resultados en los diversos contextos evaluativos.

Dado este panorama, se puede identificar una tendencia en el tratamiento que hacen las instituciones con respecto a la comprensión de lectura. Es precisamente, que se enfocan meramente a la enseñanza de estrategias o habilidades que les permiten a los estudiantes “extraer” el significado del texto para luego, contestar lo requerido en un sistema donde impera lo cuantitativo e instrumentalista, por consiguiente, la lectura, poco a poco, ha

perdido valor para la educación, dejando de lado la idea de un proceso complejo que le abre al sujeto el mundo y le permite ser dueño de su destino (Bettelheim y Zela, 1983:56)

De esta manera, la evaluación de la comprensión lectora se rige, respectivamente, por el control y la norma. Estas últimas entendidas, como el ejercicio que hace el docente o el instrumento, de hacer explícita una única interpretación sobre la lectura y, recíprocamente, la restricción que se ejerce en el estudiante para abandonar sus puntos de vista y adoptar lo correcto contra lo incorrecto. Todo esto bajo un marco en que se desvaloriza toda práctica pedagógica que no se dirija a obtener buenos resultados tanto en pruebas nacionales como internacionales.

Por consiguiente, se hace necesario pensar y entender qué sucede en la práctica pues, dadas las tendencias neoliberales, persiste un enfoque muy marcado a una evaluación de corte instrumental que intenta justificar todo tipo de reformas basados en la estadística; encasillar a los sujetos y generar hombres que se conviertan en mano de obra en un mercado que compite incesantemente y olvida completamente, la formación humana. Por esta razón, el trabajo que aquí se presenta está basado en el siguiente objetivo general: Valorar las prácticas de la evaluación de la comprensión lectora de acuerdo con las construcciones docentes que se realizan en el grado séptimo en el Gimnasio los Arrayanes. Para alcanzar dicho objetivo, resulta necesario atender a los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las prácticas de la evaluación de la comprensión lectora.
2. Valorar las prácticas evaluativas de la comprensión lectora que realizan los docentes.
3. Plantear principios para la evaluación formativa de la comprensión lectora.

En este sentido, el presente proyecto de investigación tiene por propósito fundamental el responder al siguiente cuestionamiento: ¿Cuál es el valor educativo de las prácticas evaluativas de la comprensión lectora que se llevan a cabo en Gimnasio los Arrayanes? Además, basados en la caracterización y evaluación, se intenta responder a la pregunta: ¿Cuáles criterios alternativos podrían proponerse para la consolidación de una evaluación que reconozca las características sociales, individuales y culturales de los individuos en relación con su proceso de enseñanza–aprendizaje?

Indiscutiblemente, a estos planteamientos, de manera implícita, surgen los siguientes interrogantes que se han trabajado permanentemente, durante el desarrollo de la investigación: ¿Qué clase de evaluación de la comprensión lectora se han dado en el contexto Colombiano, teniendo como base las políticas educativas y concepciones de los docentes?; ¿Qué valor educativo tienen las prácticas evaluativas de la comprensión lectora y, qué relación tienen éstas, en la formación integral de los sujetos? Y, finalmente, ¿De qué manera formular principios para la evaluación de la comprensión lectora con sustento crítico y formativo?

Para responder a estos cuestionamientos, el trabajo que aquí se desarrolla, optó por soportarse en un paradigma cualitativo en el cual, al tener contacto directo con la realidad estudiada, busca interpretar los sentidos y significados que le otorgan los sujetos a los fenómenos en que participan cotidianamente. Además, dado el aporte de la visión que tiene el investigador al intentar indagar la realidad generó, a fin de cuentas, que se pudiera desarrollar una crítica educativa (Eisner, 1998). Dicha crítica implica entender la investigación cualitativa como una manera de apreciar el fenómeno desde todo el entramado intersubjetivo, es decir, en lugar de dedicarse a describir una problemática y juzgar las actuaciones de los sujetos desde un marco eminentemente científico se intenta, por el contrario, descubrir qué soporta su acción y de qué manera se puede llegar alternativas de solución con la participación de los actores que hacen parte de la realidad estudiada.

Siguiendo estos razonamientos, se inició la investigación durante el 2012 y parte de 2013 con el objetivo de comprender las prácticas que se llevaba a cabo la docente de grado séptimo entorno a la comprensión lectora, no obstante, hay que señalar, que todos los docentes del área de lengua castellana contribuyeron a la investigación de diversas formas: primero, abriendo sus aulas y sus experiencias para emprender el estudio, en segundo lugar, facilitándole al investigador diferentes materiales de trabajo y bibliografía para comprender el fenómeno y, por último, pero no menos importante, la lectura del trabajo para cumplir con el criterio de corroboración estructural propuesta por Eisner.

Teniendo como base las preguntas problema, el acompañamiento y apoyo de los docentes y los objetivos, esta investigación inicia con el respectivo estado de arte, en donde se indagó

por los trabajos que se han desarrollado a en el ámbito nacional e internacional y que tienen como objeto la comprensión lectora y la evaluación de la misma; en este sentido, se descubrió, en primera instancia, que las investigaciones que se han planteado no han profundizado en una definición clara de comprensión puesto que, se toma como sinónimo la comprensión y la lectura. En segundo lugar, también se pudo evidenciar que la mayoría de investigaciones promueven la animación, divertimento y acercamiento de los libros a los jóvenes, sin embargo, lo que se deja de lado, con estos estudios, son los procesos contextuales y sociales en que se instala la comprensión lectora y la evaluación de la misma.

Este acercamiento inicial, abrió todo un panorama al investigador sobre las nuevas posibilidades de trabajo para abordar este tema y, a su vez, marcó las categorías a investigar durante el desarrollo de este trabajo; por consiguiente, después de una lectura juiciosa de ciertos textos y los aportes académicos brindados por la maestría se optó por organizar el documento en cinco capítulos:

El primer capítulo aborda el concepto de comprensión lectora; se buscan las raíces de este término pasando por diversas teorías- desde la psicología hasta la lingüística- explorando todas las acepciones y postulados que se ha tenido entorno a la comprensión para, finalmente, establecer una definición que concatene lector, texto, sujeto y contexto. Partiendo de esta caracterización, el segundo capítulo emprende el contexto Colombiano y analiza las políticas educativas que se han implementado entorno a la comprensión lectura, en este orden de ideas, se señala que no se encuentra dentro de las prioridades del Estado el formar lectores críticos sino que, por el contrario, sujetos que respondan a unos instrumentos de manera correcta dado el sustento neoliberal. Por su parte, el tercer capítulo, se sitúa en los procesos de evaluación de la comprensión lectora; se analizan los sustentos epistemológicos de las mismas y se advierte que la racionalidad práctica puede llegar a consolidar una propuesta formativa y crítica para la respectiva evaluación. Asimismo, el cuarto capítulo presenta el diseño metodológico basado en los principios de la investigación cualitativa, los postulados de la crítica educativa y la experiencia del investigador vistas a través, de las diferentes fuentes de datos. Finalmente, dicho informe metodológico, permite la consolidación del último numeral en donde se exploran las posibilidades materializadas

en una serie de principios que buscan una evaluación de la comprensión lectora con un sustento formativo y crítico.

ESTADO DEL ARTE:

LA PREOCUPACIÓN POR LEER MÁS

Y EL DESCUIDO POR LA COMPRENSIÓN

Desde mediados del siglo XX la lectura ha sido objeto de preocupación desde la psicología cognitiva. Esta última ha dado múltiples elementos para que entendamos lo que sucede en la interacción texto- lector; además, nos ha permitido explorar la conciencia de los sujetos, aportándonos elementos referidos a la metacognición que nos permite aproximarnos a la lectura, corregir errores, supervisar y autoevaluarnos cuando nos acercamos a los textos. (Brown, 1980; Hacker, 1998).

En el ámbito educativo colombiano existe, recientemente, un enorme interés por intervenir en la cualificación de la comprensión lectora; instituciones del Estado como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha destinado recursos que tienen como objetivo formar lectores más eficientes; todo esto basados en investigaciones nacionales e internacionales (Mateos, 2001), así como en estadísticas que se gestan en pruebas como Icfes, Pisa y Saber. Estos esfuerzos de índole cuantitativa han soportado la siguiente conclusión sobre los estudiantes colombianos de Básica y Media:

“Saben leer en el nivel literal pero siguen mostrando variadas dificultades para leer inferencialmente y para establecer convergencias semánticas entre distintos textos -lectura crítica e intertextual-
.(Rodríguez, Jurado, 2006. Pág. 30)

Este conjunto de preocupaciones a nivel teórico ha generado una avalancha de diversas propuestas que tienen un fin común: generar lectores que les guste leer y comprendan mejor lo que leen. Dado este panorama, se realizó una revisión de los trabajos que tienen que ver con la lectura como foco de intervención y que poseen un paradigma en el desarrollo de habilidades desde estrategias metacognitivas.

Concept Oriented Reading Instruction fue un programa basado en un modelo de intervención que buscaba que los estudiantes dejaran a un lado su aversión a la lectura, sustentándose en el aprendizaje colaborativo y el conocimiento previo del lector. Este

proyecto se articuló desde la concepción de que los alumnos tuvieran contacto real con los textos para luego corregir por sí mismos las falencias que se tenían a la hora de comprender. Estas últimas, se dividieron en cuatro pasos por los cuales todos los estudiantes debieron pasar: activación de conocimientos previos, buscar y recuperar información, comprender e integrar a los esquemas mentales y, finalmente, comunicar a sus compañeros lo leído

Bajo esta misma línea, también se encuentra el proyecto Question Answer Relationship (Ezell, 1997) que buscaba que los alumnos fueran capaces de identificar dos fuentes principales a la hora de enfrentarse a los textos; primero, su experiencia previa y, en segunda instancia, lo que les ofrece el texto, es decir, el aporte. Este programa intentó desarrollar en los estudiantes tres estrategias: localizar información, identificar la intención del autor y aportar con inferencias.

Por su parte, el proyecto de Thinking before Reading, think while Reading, think after reading realizado por Manson y Kedem (2006) solicitaba al estudiante realizar un grupo de tareas cognitivas antes, durante y después de la lectura; estos momentos, a su vez, se subdividieron, en pensar sobre la intencionalidad del autor, pensar en lo que el estudiante sabe y, por último, pensar en lo que se desea aprender. Por su parte, Cross y Paris (1998) realizaron una investigación titulada Informed Strategies for learning que buscaba fomentar conciencia metacognitiva en los lectores. Los docentes en este proyecto tenían el objetivo de enseñar instrucciones para saber cómo abordar los textos. García Madruga (1999), por su parte, se basó en el modelo de Kinch y Van Dijk para identificar los procesos que subyacen en la lectura (macro, micro y superestructura) y así generar una autonomía del lector frente al texto. Como resultado de esta investigación, se generó que los lectores recuperaran conocimiento previo y fomentaran la anticipación y la predicción.

En Colombia también han existido programas preocupados por la lectura. Tal es el caso de López y Arciniegas (2002) quienes diseñaron un proyecto que consistía en enseñar estrategias metacognitivas a estudiantes universitarios con el objetivo de que se formaran lectores con control, conciencia y autorregulación de los procesos; este trabajo pasó por las siguientes categorías: cómo se lee en la universidad, etapas del proceso lector y estrategias metacognitivas.

Todos los programas que se mencionaron hasta este punto hicieron uso de la instrucción para hacer competentes a los lectores cuando se enfrentaran a los textos. En esta metodología se establece un tutor que sustentado en el modelo de andamiaje enseña pasos y referentes para emplear durante la lectura. Por otro lado, investigaciones como la de Stevens (2003) buscan desdibujar el papel del docente argumentando trabajo colaborativo entre los estudiantes. El diálogo colaborativo entre sus pares, sustenta este trabajo, puede llegar a facilitar que se resuelvan los problemas de comprensión cuando se lee un texto.

En resumen, se puede decir que los proyectos que existen sobre la comprensión de lectura pueden dividirse en tres grandes grupos:

1. Diseño de intervenciones para acercar al estudiante con la lectura.
2. Enseñar habilidades para el mejoramiento de la eficacia de la comprensión lectora.
3. Identificar la eficacia de los procedimientos de instrucción.

Por otro lado, en lo que respecta a la evaluación, según Pérez Gómez (1993) y Pastora (1993), este término ha pasado por diferentes acepciones durante la mayoría del siglo XX: primero, se considera como medición de resultados; en segunda instancia, comparación entre objetivo y resultado y, finalmente, como evaluación para la crítica y la formación. En este mismo sentido, es importante destacar los estudios que se han realizado entre la evaluación y las políticas educativas pues, autores como House (1977), Díaz Barriga (2001), Niño Zafra (2003) y Jimeno Sacristán (1993), han señalado el papel fundamental que tiene la evaluación en los organismos internacionales y en las políticas neoliberales; evaluación que se materializa en las instituciones como PISA, TIMSS y, localmente, SABER que mediante su ejercicio, buscan el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que, de este modo, se formen sujetos para el mercado.

Con propósitos de contrarrestar esta visión de las políticas educativas y la evaluación, teóricos como Santos Guerra (2003), Álvarez Méndez (2001), Eisner (1998) mantienen la postura de que la evaluación debe servir como un elemento formativo, contextualizado y pedagógico y con miras a la transformación social.

CAPITULO I

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA:

DEL CONTROL AL ENCUENTRO.

1.1. La Comprensión Lectora: del tributo al texto al énfasis en el lector

En las sociedades alfabetizadas, el aprendizaje de la lectura y la escritura son un medio necesario para participar en variados contextos y desempeñar múltiples actividades. La propia escuela, desde hace varias décadas, ha sido permanentemente vinculada a la alfabetización; en la escolaridad el estudiante debe aprender a escribir y a leer, debe implementar la lectura para acceder a otros contenidos culturales y a generar desarrollos propios y personales. Es inevitable, entonces, al analizar los procesos de lectura y escritura, dirigir nuestra mirada hacia la escuela ya que, sin duda, las prácticas que en ella se realizan, nos puede ofrecer un mejor conocimiento al respecto.

En los últimos años han existido múltiples avances sobre lo que pasa en la institución escolar y que mantienen una cierta tensión entre lo que debe ser la práctica de la lectura y lo que verdaderamente se hace en las aulas. Este enfrentamiento entre el discurso y la realidad se concreta en el diseño y puesta en marcha de las situaciones de evaluación de los aprendizajes. En ellas, emergen muchas de las concepciones de los docentes sobre aquello que consideran importante que los estudiantes aprendan y la manera más adecuada en que el mismo sujeto debe evidenciarlo. Por tanto, la evaluación, en un sentido amplio, nos muestra con total exactitud, lo que el docente y la misma institución escolar consideran valioso y lo que carece de valor respecto a un área de conocimiento.

En este sentido, conviene iniciar con una revisión teórica frente al concepto de comprensión de lectura pues la concepción que tenga el docente de ésta, determinará las maneras en que él la evaluará y así nos dará, en última instancia, un referente para analizar sus prácticas evaluativas.

La lectura no puede considerarse como un concepto unívoco y denotativo; por el contrario, ha sido una noción dinámica que ha trasegado por toda la historia de la humanidad y ha sido objeto de muchos estudios. Solé (2001) nos permite ver estas múltiples

transformaciones; en los siglos XVI y XVII, en occidente, la lectura estaba cubierta de un manto eminentemente religioso salvo para algunos caballeros, cortesanos e intelectuales, es decir, era una experiencia que se realizaba en público y tenía como objetivo que el pueblo tuviera contacto con la palabra divina. La lectura debía ser simplemente escuchada con atención y el lector, poseía un “don” especial que lo investía de un gran poder.

Este modo de concebir la lectura tuvo gran influencia en la manera en que se enseñaba a leer. En los inicios del siglo XVII, el método que se empleaba consistía en el deletreo de palabras con el objetivo de conocer el alfabeto y, para finalizar este proceso, se continuaba con el silabeo. La estrategia que se usaba junto con la separación tajantemente de la enseñanza de la lectura y escritura, hacían del aprendizaje una acción que demandaba muchos años de dedicación. La lectura, en ese entonces, era aprendida entrecortadamente y la comprensión era resultado de la mera coincidencia.

Por tanto, el significado carecía de importancia debido, principalmente, a que el aprendizaje de la lectura se hacía con textos en latín, específicamente con oraciones religiosas cuyo significado, por defecto, no se entendía. La comprensión no era un objetivo en la enseñanza de la lectura. Los estudiantes dejaban la escuela simplemente cuando sentían seguridad de que tenían la habilidad para participar en los actos religiosos pero, lamentablemente, la institución escolar nunca les ofreció un texto que fuera capaz de ser suficientemente inteligible. (Darnton, 1993)

La comprensión por muchos siglos era algo irrelevante en la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Viñao (1995) señala que la lectura cambió de concepción: de lectura intensiva – desde la edad media hasta la segunda mitad del siglo XVIII- a lectura extensiva que imperó casi todo 1800. Durante muchos siglos bastas generaciones leyeron, prácticamente, los mismos libros con lecturas en voz alta y con textos de carácter religioso cuyo único fin era la recitación y memorización de lo que se leía. Esto puede señalarse como lectura intensiva. La lectura extensiva, por el contrario, consistía en la lectura de textos de diversa índole con carácter silencioso e individual.

De esta manera, justo en el cambio de paradigma de lectura intensiva a extensiva, es donde da un giro este proceso. La lectura se aleja de los contenidos litúrgicos y las palabras se

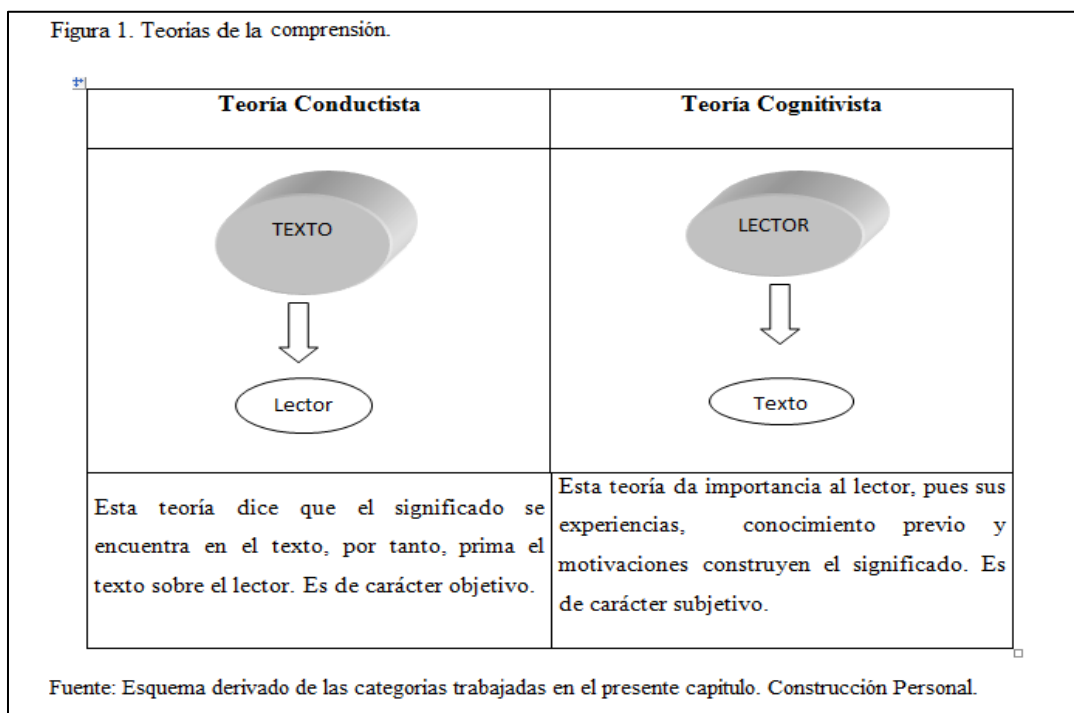
transforman en una experiencia íntima e intelectual. La lectura extensiva realiza una apertura a una nueva forma de concebir al ser humano. Junto al auge de la imprenta y la cultura de la letra, la lectura se convierte en la principal vía para adquirir conocimientos e intercambiar opiniones. El lector dejó de ser el que recita y memoriza a la perfección, y pasó a ser el que investiga, examina, construye y se autoforma. De cualquier manera, Solé (2001) nos permite dilucidar los inicios de la investigación en lectura, un campo que no supera los cien años de trabajo. Venezky, (1984) citado por Solé (2001) referencia dos experimentos realizados en el laboratorio de Wundt en Leipzig y publicados en 1886. El primero, realizado por J. Mckeen; constaba de un estudio sobre los movimientos sacádicos y, una segunda investigación, realizada por Emile Javal en donde se analizaba la legibilidad de los textos. A partir, de estos experimentos pioneros desde la psicología, surgen nuevas investigaciones sobre las maneras más adecuadas de cómo se debería enseñar la lectura y la escritura. Dos posturas, entonces, se enfrentan durante la mayoría del siglo XX. Por un lado, surgieron investigadores que defendían que el aprendizaje de la lengua se debía hacer con el reconocimiento de palabras globalmente; por el otro lado, en contravención a lo anterior, aparecieron investigaciones que señalaban que los seres humanos identificábamos las palabras desde unidades más pequeñas; de lo simple a lo complejo. (Coltheart, 1978).

Otro de los trabajos históricos en la investigación en lectura es el de Edmund Huey (Robert y Wallace, 1990). Este autor realiza un compendio de los trabajos experimentales que se hicieron hasta esa época de la lectura y los procesos perceptivos que subyacen a ella. Asimismo, comienza a plantear la importancia que tiene el significado y, por ende, los inicios de la preocupación por la comprensión.

Dos décadas más adelante, después del trabajo de Huey, específicamente entre los años 1910 y 1920, la corriente conductista provocó un nuevo enfoque en la investigación de la lectura abandonando los estudios de los procesos básicos y centrándose en el paradigma de la lectura como declamación. Por tanto, el acto de leer solo era un ejercicio de pronunciación y, se suponía, que el texto era completamente comprendido cuando se verbalizaba de manera clara y correcta (Weaver y Resnick, 1979).

La teoría conductista presentó resistencias por parte de los psicólogos cognitivos. Thorndike en 1917 inició su crítica investigando los procesos que subyacen a la

comprensión y enunció que los lectores, muchas veces, no son conscientes de una mala comprensión de los textos; por otro lado, bajo la misma línea, Barlett (1932) impulsó las teorías actuales sobre el procesamiento de la información. Este autor dio importancia al conocimiento previo que poseía el lector y que usaba para facilitar la comprensión de los textos. Los lectores, por tanto, siempre tratan de asociar la lectura con sus experiencias y contextos para facilitar la apropiación de lo que lee. En resumen, dentro de las investigaciones que han existido sobre la lectura, han surgido dos posturas; la primera, que se preocupó meramente por la decodificación de los textos, ya que el significado está en el escrito (teoría conductista). En segundo lugar, la teoría cognitiva que hace énfasis en los procesos psicológicos implicados en la comprensión, el conocimiento previo, la motivación y el sentido.



En cada uno de estos modelos subyace una forma diferente de concebir la lectura y, por tanto, un modo particular de enseñarla. Sin embargo, se puede decir que, en la mayoría de estudios se realizan bajo el modelo cognitivista (Meyer, 1975; Bronkard, 1977) cuyas preocupaciones se dirigen mucho más al lector, sus motivaciones, expectativas y el sentido que este puede llegar a imprimir a la hora de abordar un texto.

No obstante, el conductismo en la enseñanza de la lengua materna también ha prevalecido en muchas de las prácticas escolares. Para Gladys Jaimes (2008) la teoría conductista explica el aprendizaje en términos de estímulo y respuesta; mecanismos que, a fin de cuentas, permiten que el maestro imprima ciertos comportamientos y destrezas en el estudiante para lograr conductas deseadas. El conductismo, desde esta lógica, concibe al lenguaje como una conducta verbal y un sistema complejo cuyos elementos se relacionan entre sí. Según Gladys Jaimes (2008) el conductismo se relacionó con la perspectiva de la lingüística estructural de Saussure y su práctica llegó a las escuelas enseñando la lengua de las partes al todo; por tanto, se aseguró la división para ser enseñada.

No obstante, en sentido estricto, los educadores desde este enfoque privilegiaron los niveles fonológico y sintáctico por ser unidades observables y medibles, en definitiva, se le imprimió importancia a la estructura superficial de la lengua por ser más fáctica que los demás niveles.

En este mismo sentido, en lo que respecta a la práctica en el aula de la comprensión lectora desde la perspectiva conductista, el docente busca empoderarse para imponer una única interpretación válida de los textos (Cassany, 2006) debido a que intenta mantener cierto control frente a los contenidos que se aprenden. Por tanto, su práctica gira a encauzar las interpretaciones, sentidos y argumentos que se pueden tener sobre la lectura para establecerle un único marco de validez. (Johnson, 1989)

La lectura desde el conductismo dejó de ser discusión, interpretaciones y confrontaciones para convertirse en un instrumento que nos permite resumir las ideas de otros (Lerner, 2002). Una única manera de interpretar los textos esconde la postura de que el significado está en las líneas y no es construcción del mismo lector. El estudiante no puede sino “extraer” el significado del texto y el único que puede dar su visión de experto es el maestro.

Cuando se concibe a la comprensión desde el enfoque conductista, se ve al lector como un almacén que guarda información que obtiene a partir del texto, la cual puede examinarse de múltiples maneras, si se convence al lector de que exprese o verbalice fragmentos

relevantes del material antes guardado. Según Lerner (2002), el fenómeno conductista de la lectura puede ser visto desde dos marcos:

1. Trasposición didáctica: el docente toma los saberes sociales y los parcela en contenidos recomponiendo, a su vez, el conocimiento. En lo que respecta a la enseñanza de la lengua se enseña de lo simple a lo complejo – de los fonemas a los textos- esto permite fragmentar el conocimiento y objetivarlo para luego evaluarlo.
2. Contrato didáctico: tanto estudiante como docente poseen ciertos roles y reglas que, de alguna manera, los regulan. En lo que respecta a la lectura existen ciertas cláusulas que dictaminan que la validez y la interpretación de los textos es privativo del docente. El estudiante, bajo esta perspectiva, renuncia a sus propias interpretaciones por las del docente debido a que la interpretación es determinada por una autoridad.

Desde la segunda perspectiva, Gladys Jaimes (2008) plantea las ideas que desde el cognitivismo, a través del constructivismo, permearon la enseñanza de la lengua materna en nuestras escuelas. El modelo cognitivista se plantea, principalmente, como una contraposición al modelo conductista, privilegiando al sujeto como único generador de aprendizaje y su actuación en el mundo como fuente de conocimiento; por tanto, el proceso general de aprendizaje se da a través de un mecanismo que consiste en equilibrar lo ya conocido con lo que se va a conocer.

El paradigma cognitivista le da tal importancia al sujeto que desde su marco teórico intenta organizar el desarrollo del niño en ciertas etapas: sensorio motor, operacional concreto y operacional formal (Juan Delval, 2001). Cada uno de los pasos que el individuo requiere para pasar de un estadio a otro equivale adquirir y adoptar esquemas nuevos. Evidentemente, en las prácticas escolares el cognitivismo posee ciertas características que lo diferencian del modelo conductista:

- Se otorga un énfasis completo en el sujeto y las acciones que emprende.

- El aprendizaje puede resumirse en la adquisición y acomodación de esquemas. Además, se parte del conocimiento cotidiano para formar un punto de vista individual.
- Se le da importancia, en los procesos educativos, al error ya que, es un paso que permite adquirir más conocimiento.
- Se respeta la opinión y conocimiento desarrollado por el individuo.
- El docente se vuelve un facilitador. El estudiante posee, de por sí, conocimiento y no llega vacío a clase.

Así mismo, la teoría cognitivista concuerda con el enfoque de la gramática generativa transformacional propuesta por Chomsky debido a que privilegia al lenguaje en la misma configuración del sujeto. El individuo, por tanto, se vuelve un elemento esencial a la hora de comprender su lengua; no obstante, este individualismo que por tradición epistemológica hereda el cognitvismo del racionalismo, busca la universalización de un hablante – oyente ideal en contextos homogéneos generando que los estudios lingüísticos se centren en la mera actuación, y olvidando con ello, que lo social determina, en gran medida, a los sujetos y la diversidad.

En este mismo sentido, en lo que respecta específicamente a la lectura, los cognitivistas la consideran -dado su énfasis por el individuo- un acto constituyente por el lector, pues es el principal actor a la hora de atribuirle el significado al texto. Sin embargo, aunque propusieron un giro al entender lo que sucede dentro de la mente del sujeto se enfrentan a la problemática de la inmanencia y el relativismo del observador pues en el acto de leer, cada uno construye su mundo y lo relativiza; en palabras de Scheffer (1992) En interpretación y lectura:

Los lectores actúan como “autobiógrafos”, no reaccionan simplemente frente a un texto; motivados por los textos, sólo pueden llevarse lo que pueden y quieren dar por su parte. Los textos no tienen ningún significado (existente en ellos mismos), sino los observadores atribuyen un significado a los textos. La comprensión del texto no se realiza, visto de modo riguroso, en un sentido de transmisión de una

información terminada, sino el texto se presenta como un impulso, como un motivo de orientación. (Scheffer,1992: 22)

De lo anterior, podemos concluir que la teoría cognitivista se cierra a la construcción colectiva del conocimiento puesto que, su énfasis está puesto en el desarrollo individual que en lo social ; los textos ,simplemente, son motivos que impulsan la interpretación pero no son esenciales cuando el lector emprende el acto de la lectura.

1.2 La división de lo indivisible: el conocimiento procedural en la comprensión y el enfoque declarativo.

En el apartado anterior se analizó sobre dos posturas contrarias que se originaron en la investigación sobre los procesos de la lectura. Por un lado, están los cognitivistas quienes dan bastante relevancia al sujeto a la hora de comprender un texto, pero dada su postura individualista, hacen que el modelo se encuentre cerrado al diálogo con el medio o el contexto. Por otro lado, aparecen los conductistas, quienes dan prioridad al texto sobre el lector; estos teóricos conciben el lenguaje como una estructura que puede ser segmentada para facilitar los procesos de aprendizaje y se le da cierta prioridad a las estructuras del lenguaje que son medibles y cuantificables.

Estas dos tradiciones generaron, al realizar variados estudios, una nueva polémica acerca de las maneras de concebir la comprensión lectora. En otras palabras, se discutió sobre si la comprensión podía considerarse como una habilidad única o un conjunto de subhabilidades.

Los conductistas, dada su perspectiva del lenguaje como estructura, argumentaron que era prioritario dividir la comprensión en habilidades separadas para facilitar su enseñanza. Estas subhabilidades empiezan con la decodificación debido, principalmente, a que ésta permite dar paso a las demás. Así, dentro de sus investigaciones llegaron a las siguientes ideas sobre la lectura:

- Leer consiste en decodificar.
- La decodificación del código es una de las habilidades esenciales a la hora de comprender.

- La lectura es un proceso que debe ser estrictamente guiado.
- El conocimiento del código lingüístico es prerequisite para la comprensión.
- Decodificar garantizará la comprensión.

La segmentación de la comprensión en subhabilidades permite que el docente desarrolle de manera individual cada habilidad para pasar a una más compleja. El modelo de subhabilidades es modular, es decir, no se puede saltar de una habilidad a otra sino que, por el contrario, cada una de ellas es un proceso que da paso a la siguiente.

De esta manera, como ya se dijo anteriormente, el primer problema a resolver respecto a la enseñanza de la lectura y escritura sería el descifrado del texto, por tanto, se propone, dentro de esta lógica, una serie de técnicas para mejorar la decodificación: percepción visual, auditiva, organización temporal; todo bajo una orientación perceptivo motriz.

Una vez que el sujeto supera el nivel de traducción de lo escrito a lo oral, el aprendiz debe apropiarse del léxico, de la conexión de oraciones y párrafos y, cabe aclarar, que para este enfoque, el significado reside en el texto y el rol del lector es simplemente explorarlo, dejando de lado sus aportes, conocimientos previos y sus experiencias. Además, el docente como guía, posee la autoridad para dirigir todo el proceso y determinar lo que es válido.

Este modelo de subhabilidades durante la segunda mitad del siglo XX, recibió innumerables críticas; así, como afirma Hurtado (2001):

“Este modelo fragmenta el proceso lector al suponer que el procesamiento del mensaje que el autor intenta comunicar se realiza aislando los niveles de la lengua (...) lo cual olvida que el proceso lector es un todo indivisible y que, además, la mente no opera de manera segmentada en un proceso de representación y procesamiento de la realidad (...) es importante aclarar que el texto es un conjunto coherente y cohesivo de enunciados comunicativos el cual pierde su unidad al ser descompuesto en elementos más pequeños; pues todo es más que la suma de sus partes y lo que el lector procesa del texto son sus ideas.” (Hurtado, 2001:13)

Con miras a contrarrestar esta visión de la comprensión lectora, los estudios de los cognitivistas propusieron el modelo de la comprensión de lectura como una única habilidad compuesta de todo inseparable. Los avances de la psicolingüística generaron la teoría del esquema que proponía que la lectura no era simplemente “extracción” de significado sino, por el contrario, una construcción por parte del lector. Kenneth Goodman (citado por Dubois, 1982) postuló unos principios para realizar contravención al modelo conductista:

- La lectura es un proceso complejo del lenguaje.
- La lectura no solo la hace el texto, por el contrario, requiere de un lector.
- El lector decide si en un texto hay significado.
- La lectura es una práctica individual.
- Cada vez que el lector emprende el acto de leer construye una representación mental.
- Para que haya comprensión se requiere conocimientos anteriores.

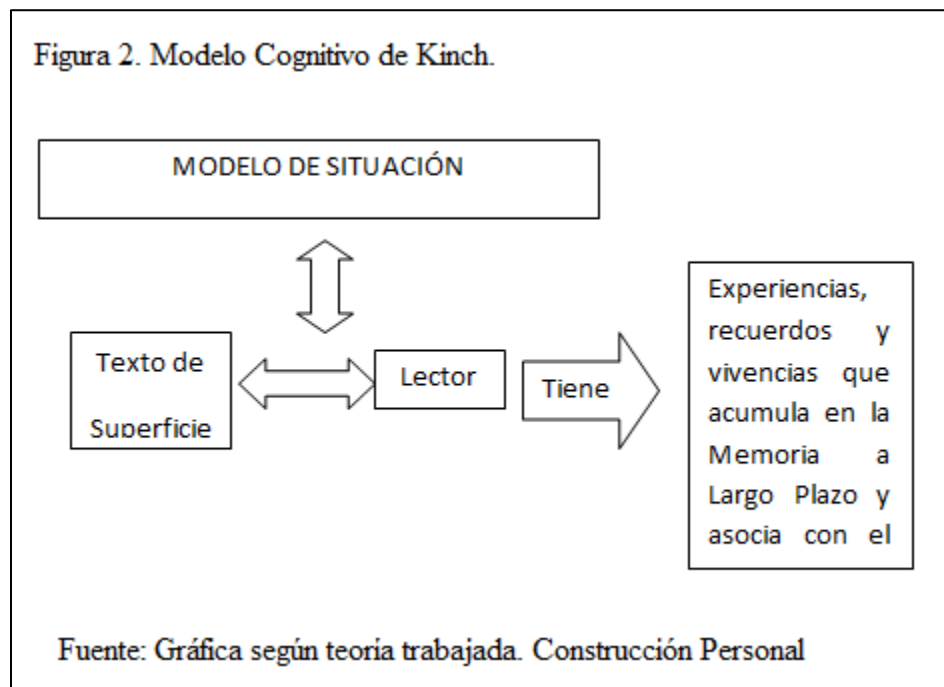
El lector, por consiguiente, es un elemento esencial a la hora de emprender el acto de lectura. Se deja de lado la visión de un lector pasivo y se establecen nuevos paradigmas en los cuales el sujeto que lee, con su visión de mundo, aporta al mismo texto. Por tanto, en la práctica pedagógica, la concepción de la comprensión como habilidad única busca generar que el lector posea cierta independencia a la hora de enfrentarse a los textos; su estrategia se centra en la metacognición y su objetivo es que los lectores se interroguen para que ellos mismos puedan corregir las faltas que cometen en el proceso lector.

A diferencia de la teoría conductista, el proceso de comprensión intenta ir más allá de la decodificación de signos, ya que, en la estructura del texto, no se encuentran todos los elementos necesarios para llegar a la comprensión. El lector, por tanto, posee un rol fundamental configurando y rearmando informaciones para llenar los espacios en blanco que deja el texto para que, finalmente, se llegue al significado global.

Walter Kinch (1988), desde el paradigma de la comprensión como habilidad única, postuló una teoría que tiene en cuenta las actividades que realiza el lector, la estructura del mismo texto y la integración de estas actividades para formar una estructura única de significado. El modelo de Kinch busca organizar los niveles que ejecuta el lector en un proceso de

lectura. Según este autor, el resultado de la comprensión es una representación que se puede llegar a entender a través de una red de relaciones semánticas que se integran y se desintegran en el proceso lector.

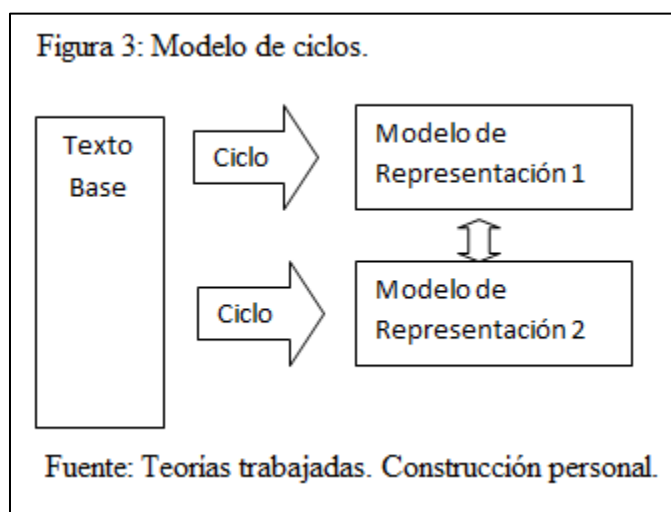
El texto está integrado por un conjunto de estructuras de significado que se ven directamente; éste se denomina texto de superficie. Las proposiciones que se derivan del texto de superficie se consideran el primer nivel de representación. Adicionalmente, mientras sucede el proceso lectura, el lector agrega información que se almacena en la memoria a largo plazo. La suma tanto del texto de superficie como de la información que proporciona el lector, Kinch la llama modelo de situación (Kinch, 1988). La memoria a largo plazo alimenta al texto de diversas experiencias, recuerdos y vivencias.



En este mismo sentido, Kinch también propuso un modelo de construcción-integración. Según este autor, cuando se emprende la acción de leer, se da inicio al procesamiento por ciclos; cada oración que se lea es un ciclo único y, como resultado, el mismo lector construirá una representación proposicional utilizando, como materia prima, tanto los elementos proporcionados en el texto base como sus experiencias previas. Esta representación, en primera instancia, se almacena en la memoria a corto plazo y, al leer la siguiente proposición del texto base, retomará el primer ciclo para extraer los elementos

esenciales de la representación inicial y, con ello, construir una nueva. Por tanto, los elementos esenciales que se diseñan en el ciclo pasado se mantienen disponibles para comprender las siguientes proposiciones.

Esto implica que en el mismo acto de lectura el modelo de representación sea deconstruido y construido mientras se lee. De esta manera se explica la comprensión una densa red de elementos que se enriquece a medida que la actividad cognoscitiva trasiega por el texto base.



En definitiva, tanto al modelo de comprensión de subhabilidades como al de una única habilidad le corresponden una práctica acerca de lo que se considera válido respecto a la enseñanza de la lectura. Por un lado, la comprensión como subhabilidad, le da preponderancia a la intervención que se hace por parte de un sujeto experto para llevar al lector-aprendiz al siguiente nivel. En segunda instancia, el modelo de habilidad única, propende por la lectura como práctica individual, es decir, que el mismo sujeto sea capaz de corregir, abordar e interactuar con lo que se lee; el proceso de aprendizaje, desde esta postura, busca el desarrollo individual en la experiencia lectora.

Así pues, la práctica que se realiza a través del paradigma de subhabilidades se centra en el conocimiento procedural, es decir, busca a través de diferentes acciones (resumir, buscar ideas principales, ideas específicas) y de la instrucción directa, llegar a la comprensión. Por el contrario, el modelo de habilidad única, sustentado en el conocimiento declarativo, tiene como objetivo generar estrategias encaminadas a que el mismo lector halle la manera de

llegar a la comprensión teniendo en cuenta su propio e individual desarrollo. El siguiente cuadro nos permitirá ver claramente cada una de las diferencias:

Figura 4. Cuadro comparativo; conocimiento procedural y conocimiento declarativo.

Conocimiento procedural	Conocimiento declarativo
<ul style="list-style-type: none"> • La intervención del maestro permitirá llegar a la comprensión de los textos. • Se puede enseñar a cómo hallar la comprensión. • A través del desarrollo de cada una de las subhabilidades se puede alcanzar el significado. • El significado está en el texto y el lector, por medio del desarrollo de diferentes tareas, puede llegar a extraerlo. • Existen reglas para lograr la captura del significado (resumir, mapas mentales, extraer ideas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en estrategias y no reglas. • Las estrategias son de índole personal, es decir, flexibles y autónomas. • Se debe respetar cada ritmo de lectura debido a que, la mayoría de los sujetos poseen experiencias diversas que aportan al texto. • No rechaza las vivencias del lector pues, a fin de cuentas, esto permite construir el significado. • No es posible centrarse solo en el texto sino que, por el contrario, el lector permite que exista la lectura.

Fuente: Teorías trabajadas. Construcción personal

Ahora bien, como la teoría del modelo de habilidad única de la comprensión hizo mucho énfasis en el individuo, constituyéndose en un modelo hermético y sumamente relativo, la sociolingüística aportó la categoría *contexto*, argumentando que no se puede analizar la comprensión solamente desde la perspectiva cognitiva o del individuo sino que, por el contrario, debe estudiarse desde lo psicosocial debido a que el medio es determinante en el momento de hacer representaciones y esquemas de los textos.

1.3. El modelo interaccionista y la visión integral de la comprensión lectora

El modelo interaccionista considera que el conocimiento está históricamente situado y se relaciona con la realidad (Gladys Jaimes, 2008). Esto implica que el sujeto cuando emprende el acto de conocer no se encuentra en el vacío sino que, por el contrario, está inmerso en un contexto y en una cultura. Este paradigma surge principalmente de Vigotsky cuando explica que los actos humanos corresponden a una naturaleza netamente social y no individual. Por tanto, el conocimiento no nace de un sujeto individual (cognitivismo) sino por medio de la interacción en una cultura (interaccionismo).

En este mismo sentido, el modelo interaccionista busca acercarse a la visión holística de la comprensión retomando los estudios anteriores y concibiendo la comprensión como una habilidad única. A propósito de lo anterior, Vigotsky (citado por Gladys Jaimes, 2008) plantea:

Cuando se enfoca el problema del pensamiento y discurso descomponiéndolo en sus elementos, se adopta la estrategia del hombre que recurre a la descomposición del agua en hidrógeno y oxígeno en busca de una explicación científica de las características del agua, de su capacidad para extinguir fuego. Este hombre descubrió, para su disgusto, que el hidrógeno se quema y el oxígeno mantiene la combustión. Jamás logrará hallar las características de todo analizando sus elementos. (Vigotsky, citado por Gladys Jaimes, 2008: 30)

Bajo esta misma línea, Snow (2001) realiza una definición de la comprensión lectora de la siguiente manera: “*La comprensión lectora es un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción con el lenguaje escrito.*” (Snow, 2001:28) En esta construcción se puede ver el énfasis en tres elementos fundamentales:

- El lector: como sujeto activo y en donde sus vivencias, capacidades y habilidades enriquecen el acto de leer.
- El texto: cuya estructura e idiosincrasia permiten la construcción de significado.

- Actividad: vincula tanto al lector como al texto y se desarrolla dentro del contexto buscando, en definitiva, el equilibrio.

Este proceso de lectura se desarrolla dentro de un contexto sociocultural definido y todos se interrelacionan de un modo constante y cambiante para la construcción del mismo significado. Snow (2001) intentando explicar el fenómeno de la lectura, realiza una taxonomía de esta acción:

- Prelectura: en donde el lector se enfrenta al texto con todo su bagaje de experiencias.
- Postlectura: en donde el lector modifica sus estructuras cognitivas apropiándose del significado del texto pero también aportándole al mismo.

Esta primera división del acto de leer, sostiene Snow, no ocurre de manera modular, sino que, por el contrario, acaece simultáneamente manteniendo la coherencia del modelo interaccionista de la comprensión como una totalidad.

Por tanto, la perspectiva interaccionista propone un modelo ecléctico a las tradiciones sobre el estudio de la comprensión, pues, en primer lugar, hereda del cognitivismo la categoría lector, concibiéndolo como activo y lleno de una multitud de capacidades: atención, memoria, motivación y su interés por el contenido que leer. Asimismo, la experiencia previa será modificada en la medida en que sucede el proceso de lectura. De hecho, lo importante es generar que el lector logre cierta independencia en la interpretación y autocorrección de los errores en la comprensión.

En segundo lugar, como herencia del conductismo, considera al texto en dos niveles; primero, una estructura superficial en donde el texto se organiza a través de un conjunto de grafías que se transforman en oraciones; en segunda instancia, el texto es visto como un modelo mental que imprime el mismo autor. No obstante, el modelo interaccionista, considera que el texto no puede existir por sí mismo sino que, por el contrario, necesita de un lector que mantenga cierto dinamismo para plantear diferentes representaciones que se modifican según sucede el proceso de lectura.

Otro de los aportes de Snow a la definición interaccionista de la comprensión es el término actividad referido a que, cuando se emprende el acto de leer, comúnmente se tiene un objetivo. Este propósito, según Tolchinsky y Simó (2001), puede ser impuesto interiormente generado. Por tanto, los lectores pueden tener diferentes variables motivacionales, por ejemplo, el interés o el conocimiento previo. A su vez, el objetivo de la lectura también puede variar; es posible que el lector plantee nuevas preguntas a las inicialmente establecidas. En definitiva, el propósito es el hilo de la lectura y va más allá de la simple decodificación. El lector debe ser capaz de procesar el texto mientras regula su proceso de comprensión.

Finalmente, el aporte a la categoría contexto enfatiza que los estudiantes llegan con experiencias previas sobre la lectura basados en sus vivencias en casa, con sus amigos y en sus vidas en general. En el proceso de adquisición de la lectura el niño tiene un contacto relevante con el adulto y éste, a su vez, contribuye al imaginario que el niño tiene sobre el acto de leer.

Las teorías socioculturales señalan la importancia del adulto a la hora de ser guía y apoyo en las tareas lectoescritoras (Vygotsky, 1985); el individuo es capaz de realizar tareas complejas en un primer momento bajo la supervisión de un experto y, en segunda medida, cuando adquiere más experiencia con la tarea la ayuda va desapareciendo de manera paulatina.

En esta misma línea Tharp y Gallimore (1988) apoyan la idea de que el contexto sociocultural ejerce mucha influencia cuando se trata de la alfabetización e influye a partir de cinco vías:

1. Definición de la identidad de los sujetos.
2. El modo en que se define y realiza la actividad.
3. Los objetivos.
4. El apoyo de los sujetos.
5. La motivación de los sujetos.

Todos estos factores contextuales determinan el lenguaje oral, el autoconcepto y la concepción que tienen los estudiantes sobre la lectura. Además, el ambiente de aprendizaje en el aula, el método en que se enseña, los materiales y el lugar cultural en donde está inmersa la institución escolar son factores transcendentales en el momento de intervenir en el desarrollo de la comprensión lectora.

En definitiva, el modelo interaccionista a diferencia de los dos modelos antes mencionados (conductista y cognitivista) dice que el significado se da por el encuentro del lector con el texto en un contexto; por tanto, busca ante todo, la construcción desde un marco sociocultural del significado.

Figura 5. El modelo interaccionista.



Fuente: Teorías trabajada en Snow (2001). Construcción personal

1.4. El lector, el texto y el contexto: la comprensión como encuentro.

En el texto *Obra Abierta*, Umberto Eco (1962) nos muestra cómo la lectura debe convertirse en una provocación hacia el azar, hacia lo indeterminado, ambiguo y, algunas veces, improbable. Durante la historia de la humanidad ha prevalecido un orden. Primero,

están los dioses y, el ser humano, buscando mantener este equilibrio cósmico, creando instituciones y reglas en la sociedad.

El arte y la misma lectura no han sido ajenos a esta influencia ya que, para mantener cierto control sobre los fenómenos, sostenemos la idea del sentido y jugamos a asir una verdad última y definitiva; sin embargo, los textos poseen un principio de expansión y no de concentración generando que la obra esté siempre abierta e inacabada. El texto es un encuentro o, en otras palabras, un camino que conduce al lector por diversos senderos mostrándole una visión general y no restringida de un complejo mundo.

El sujeto ingresa al texto a través de una serie de hipótesis guiadas por su propia experiencia que es abierta y flexible. En este sentido, existe en la lectura, una tendencia a la apertura, una exigencia a no concebir el hecho en una estructura positiva y científica. El lector, por tanto, está en la capacidad de reinventar el texto en un acto de consanguinidad con el autor mismo (Eco, 1962). No obstante, también es necesario resaltar la importancia del texto debido, principalmente, a que durante el acto de leer existe una cooperación entre lector y texto para la construcción de significado, tanto así que Umberto Eco (1998) en su texto los límites de la interpretación, señala que:

“La iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la intención de la obra. Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y sólo una conjetura interpretativa. En principio pueden formular infinitas. Pero al final, las conjeturas deberán ser aprobadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobado algunas conjeturas aventuradas”. (Eco, 1998: 77)

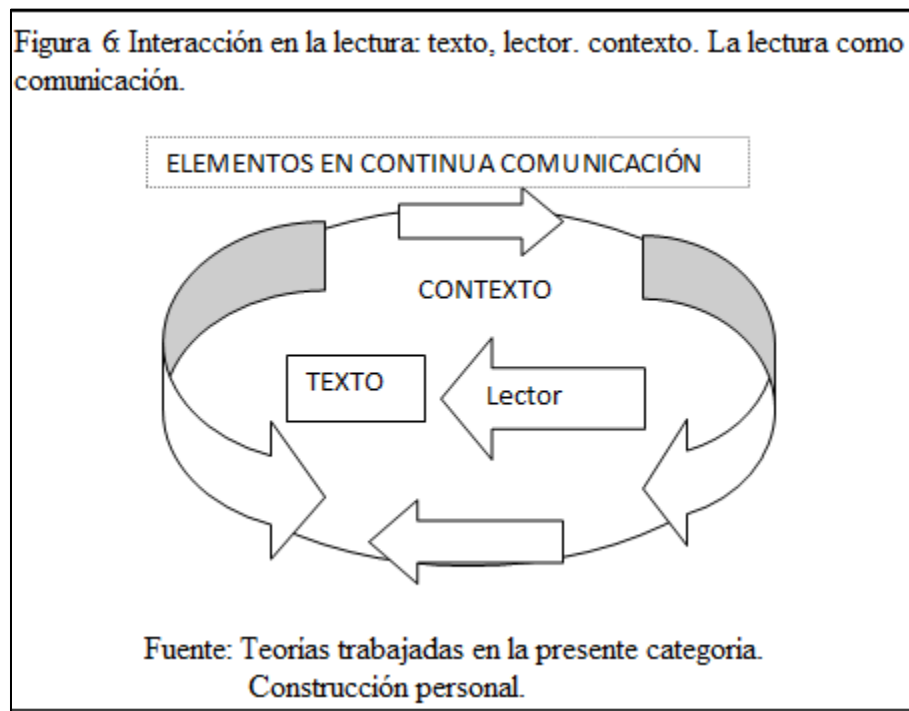
Por tanto, no toda interpretación es válida; no se puede decir cualquier cosa de un texto ni tener una postura netamente individualista como lo promulgaba el cognitivismo; es necesario poner en diálogo todos los elementos que constituyen el acto de leer (sujeto, texto, contexto) porque estos, en una continua relación, construyen el significado. Por consiguiente, no basta hacer énfasis en una única perspectiva, tal como lo hacía en cognitivismo y el conductismo, sino que se hace necesario ver todo desde un paradigma complejo.

Precisamente, la propuesta del teórico Wolfgang Iser (1976) en *El acto de leer*, nos permite concebir la comprensión desde una postura que conecta al texto, al lector y al contexto en el plano de la comunicación. La lectura, por tanto, va más allá de la decodificación y se transforma en una situación comunicativa; los textos, en consecuencia, son apelativos y cualquier paradigma que los defina como facticos y con solo un camino de interpretación trata, erróneamente, de simplificar la complejidad de la obra. Así los textos logran su objetivo comunicativo cuando son capaces de producir actos en cuyo desarrollo tiene lugar una traductibilidad del texto en la conciencia del lector (Iser, 1976). Es decir, para Iser, el autor y el texto no se traducen en un conjunto de datos o informaciones que se da en una vía única; por el contrario, el texto iniciará su transferencia cuando logra reclamar actos en la conciencia del lector.

De igual forma, el lector es activo y se mueve constantemente por el texto. En un intento por ejemplificar lo anterior, Iser plantea una distinción propuesta por Husserl en la cual un objeto se percibe en su totalidad a un observador, sin embargo, el texto, es una excepción ya que, solo puede percibirse como un todo en la fase final de la lectura. Mientras que al objeto siempre lo tenemos al alcance, en los textos estamos inmersos en él, manteniéndonos constantemente en movimiento. Así, el lector no es el único que cambia su punto de visión, pues los objetos que aparecen en el texto también son modificados y cambiados. El texto, durante la lectura, se actualiza y se mantiene.

Por consiguiente, en este cambio constante el texto no puede ser asible o una última palabra pues siempre va a ser algo más que el lector. Cada grafía, frase y oración en el texto logran afectar generando que durante la lectura el lector vivencie el texto como un mundo, como un nuevo acontecimiento; en otras palabras, el lector está presente en el texto tanto como el texto está presente en él. En consecuencia, cuando se lee el lector construye esquemas que permanecen en movimiento debido a que la secuencia de las palabras guía al lector, pero existen también vacíos en la lectura que el mismo lector llena. En resumen, el significado no se extrae sino se construye. Ricoeur (2001) en *La metáfora viva* nos señala que: “*el sentido no está en el texto sino que se produce en la relación texto/lector*”. (Ricoeur, 2001: 27)

El significado puede definirse como el nacimiento del sentido en el lector ya que, pasa por sus experiencias y su existencia (Iser, 1976). El definir el sentido como una operación impuesta o mecanizada es dejar fuera al lector y negar la posibilidad que sus experiencias alimenten el mismo texto. Asimismo, la comunicación no puede concebirse solamente como interacción del texto con el lector pues también el texto habla con el contexto en un continuo inacabado.



De este modo, todos los elementos que se desenvuelven en el acto de la lectura muestran cierta movilidad generando que la definición de lo que significa la comprensión cambie de paradigma; de lo acabado y definido a lo indefinido e indeterminado pues, tal como ocurre en la comunicación, las reglas no pueden darse *a priori* debido a que dependerán de un momento dado con sujetos diversos y en contextos múltiples. No obstante, lo que sí se puede hacer, es tratar de tener en cuenta un conjunto de factores que intervienen a la hora de llegar a la comprensión lectora, como los planteados por Peter Johnson (1990).

- Plantear la perspectiva de que no todos los sujetos somos iguales; cada uno está en distintas fases de desarrollo.

- El significado de un texto se construye más no se transfiere. Un lector concreto en un contexto y con un texto determinado lograrán cosas diferentes si se altera algún elemento de este circuito.
- El texto es comunicación. No se puede predeterminedar cómo llegará el mensaje pues cada lector posee diferencias circunstanciales.
- Influye en la comprensión el ambiente social, lingüístico y cultural de cada persona.

Por consiguiente, nunca se puede decir que comprendimos algo en su totalidad, es decir, tratar de encontrar una última palabra sobre algún tema; todo lo contrario, la comprensión se convierte en una esfera inacabada; siempre se puede ampliar un tema, volver a discutirse y cambiar de opinión acerca de un hecho en particular. Así, el acto de comprender no es simplemente memorizar o recitar algo sino que, al emprender el acto de conocer, los aportes de los sujetos, sus perspectivas y visiones de mundo enfrentadas a un objeto pueden llegar a enriquecer y generar cambios indeterminados.

En este sentido, es importante aclarar que la comprensión posee también un carácter personal e intersubjetivo. Por un lado, se comprende algo individualmente con los propios medios y aportando toda una serie de experiencias individuales, pero esto no es suficiente, pues se hace necesario también el aporte de los demás sujetos para darle nuevas perspectivas a lo que se comprende:

“Cuando más clara es nuestra comprensión, más desarrollamos nuestro punto de vista y menos dependemos de los puntos de vista de los demás, aunque, en algún momentos nos ayudaron a construir nuestras ideas”
(Barnett, 1994: 151)

La comprensión, efectivamente, posee dos valores que la hacen característica: en primer lugar, puede concebirse como externa al comprender sujetos, hechos y contextos –lo exterior al sujeto- y en segunda instancia, puede ser interna, es decir, comprender la comprensión; el sujeto puede ser capaz de analizar cómo aprende y corregir este proceso. Esto hace que la comprensión sea activa; el sujeto no puede ser únicamente el que copia y describe una teoría sino que también debe ser capaz de aportar, criticar y construir a partir de ella; en definitiva, dejar huella y dar algo de él mismo.

Brindar experiencias y puntos de vista al objeto no solo significa ser capaz de transformar lo visto sino también arriesgarse a cambiar nuestra perspectiva de la vida. Lo anterior hace imposible pensar que diferentes sujetos adquieran la misma comprensión acerca de un hecho y, mucho menos, predecir cómo cambiará su visión de mundo después de aprender algo. La comprensión permite abordar los objetos de múltiples maneras y, en esta variabilidad, genera que la ciencia y la educación se acrecienten.

Enseñar a comprender es mostrar que a través de la discusión, la opinión y el diálogo existen varios caminos y visiones de mundo que generan la construcción del conocimiento. En algún momento de este proceso, puede llegar a levantarse contra una teoría o diseñar una nueva. En definitiva, no se puede decir entonces que las personas no tengan un grado de comprensión sobre un tema; lo que el docente debe hacer es empezar a reflexionar sobre estas ideas iniciales para construir a partir de ellas y no, solamente, imponer una “comprensión última” sobre algún tema de manera autoritaria.

CAPITULO II

REQUERIMIENTOS POLITICOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: EL RETORNO AL ENFOQUE NORMATIVO

2.1 La Evaluación en el Área del Lenguaje: dos tensiones.

En décadas anteriores a 1990 los índices en que se basaba el Estado para construir política educativa consistía en referentes de gestión y eficiencia: tiempo laboral, número de estudiantes por colegio, planta física, etc. (DNP, 1981). Estos factores, aunque importantes, no encajaban en la visión de medir fielmente la realidad educativa del país y tomar las decisiones más pertinentes encaminando los procesos pedagógicos a lo que se deseaba. Por tanto, en 1990, se intentó cambiar este panorama haciendo múltiples cambios en los cuales no solamente se evaluaba al estudiante sino también los procesos que conllevaba la formación de los sujetos; esto, según la argumentación del Estado Colombiano, generaría que se tomaran a tiempo las medidas necesarias antes de cometer errores en la educación.

Mejorar la calidad de la educación exige no sólo medir los resultados del logro escolar de los estudiantes sino recopilar información en torno a los procesos y recursos que contribuyen a generar dichos resultados. El conocimiento de la relación entre estos dos tipos de aspectos facilita la planificación y ejecución de acciones tendientes a la solución de los problemas en la calidad educativa. (MEN, 1992:10).

No obstante, esta necesidad de evaluar el sistema educativo, no partió de una iniciativa local. Por el contrario, respondió a unas exigencias de índole internacional por parte de la UNESCO y el Banco Monetario Internacional (Díaz Barriga, 2006). El Ministerio de Educación Nacional, siguiendo estas ideas, adoptó una serie de argumentos para replantear los paradigmas que se tenían de la evaluación en esos momentos: que la educación estaba en crisis y que un mejor sistema evaluativo permitiría optimizar los procesos. Además, se planteó que era necesario que Colombia tuviera una escala para unificar la información y rendir cuentas a los organismos internacionales y así justificar futuras inversiones (Peña,

1999). Todas estas ideas partían de la relación que se establecía entre educación y productividad social; por consiguiente, un mejor sistema de evaluación ubicarían a Colombia en una mejor posición en el *ranking* a nivel mundial.

Dado este panorama, Colombia enfrentaba dos tensiones. Primero, las necesidades evaluativas locales y, en segunda instancia, la presión internacional por unificar criterios evaluativos. El Gobierno de Cesar Gaviria optó por repensar el sistema de evaluación que en ese entonces se tenía dado que se requería hacer reformas a la evaluación sistemática que se estaba llevando a cabo sobre los desempeños de los estudiantes; este proceso consistía en examinar los grados 3, 5,7 y 9 para alimentar una base de datos y contrastar al estudiante consigo mismo.

La presión internacional fue tal que el Gobierno de Gaviria, buscando un nuevo sistema de evaluación, creó una entidad encargada de evaluar a la educación el SINECE, cabe señalar, que esta institución fue pensada mucho antes de la ley 115 de 1994 y tenía, como objetivo

“Recopilar, documentar, clasificar y almacenar instrumentos de evaluación que hayan sido utilizados por el propio Sistema de Evaluación o por otros sistemas nacionales o internacionales [...] mantendrá un banco de ítems utilizados en diferentes pruebas y se encargará de su clasificación y análisis” (*MEN*, 1991:24).

No obstante, aunque el SINECE fue la primera entidad en plantear una evaluación unificada para Colombia no fue la única:

En el desarrollo de este trabajo participaron paralelamente tres entidades: el *MEN*, el Instituto ser de Investigación y el *SNP*, con la condición de llevarlo a cabo en muy corto tiempo. (*ICFES*, 1996:5).

Dado un poco el afán en la consecución de una nueva evaluación cada una de estas entidades trabajaron de una manera independiente proponiendo proyectos diversos con propósitos y objetivos completamente diferentes. Por esta razón, debido al trabajo individualista, la evaluación se separó de los currículos y se diseñaron complejas pruebas que buscaban, simplemente, verificar, certificar y clasificar unos conocimientos que se enseñaban en la educación Básica y Media. Este tipo de evaluación se consolidó bajo el

criterio de arreglo a la norma, es decir, el instrumento estaba diseñado para darle un puntaje numérico a las personas y organizarlos en una escala. La idea de sustentar las decisiones a través de la estadística permitió diseñar la política educativa del país. La evaluación, en definitiva, tenía el siguiente fin primordial:

Un sistema evaluativo que realmente pretenda tener impacto en la educación, no debe prescindir de la medición de factores ni de su relación con los resultados de logro académico, para poder así llevar a cabo una búsqueda de soluciones pertinentes y diferenciadas” (MEN, 1992:25).

Desde ese momento se estableció en Colombia un paradigma para evaluar los sistemas educativos e intervenir, si es el caso, en ellos. La evaluación numérica ocupó un lugar importante para consolidar la política de los gobiernos que sucedieron al de Gaviria:

Figura 7: La calidad en la educación en Colombia: 1990-2013.

Plan de Apertura Educativa. Gaviria.	Los resultados que se tengan en la evaluación serán la base para el cambio.
Salto Educativo. Samper.	Toma los resultados de las evaluaciones de Gaviria y analiza los factores que influyen en el rendimiento académico. Se considera, entonces, que la dotación en las escuelas mejorará el rendimiento. Por otro lado, se le darán más recursos a las escuelas que mantengan estándares de calidad.
Plan Educativo para la Paz. Pastrana	Se centran en el diseño y creación de pruebas; entre más preguntas, mayor será la exhaustividad. Lamentablemente, esto se queda en el ítem y no se piensa en otros factores.
Hacia un Estado Comunitario. Álvaro Uribe Vélez	El derecho a la educación en Colombia introduce el concepto de Seguridad Democrática como la capacidad exclusiva del Estado para penalizar y disuadir a quienes se contraponen a la normatividad vigente y pretende asegurar la viabilidad de la democracia y afianzar la legitimidad del Estado.

<p>Nueva educación para el nuevo siglo. Juan Manuel Santos.</p>	<p>La educación del siglo pasado no se ajusta a las necesidades del Siglo XXI. Se desarrollará una educación que estimule los talentos y la riqueza individual de los niños y jóvenes colombianos, liberando su creatividad y permitiéndoles descubrir su vocación, en lugar de homogeneizar y estandarizar, valores imperantes en la educación del pasado. Los educaremos para la incesante flexibilidad mental y formativa que demanda el nuevo siglo. Esta propuesta aunque escribe su preocupación por no homogenizar y estandarizar, en sus políticas educativas en relación a mejorar la calidad expone que la mejora se da a partir de los resultados que arroje la evaluación (en estudiantes y docentes) y promoviendo pruebas nacionales como Saber, ICFES e internacionales como TIMSS y PISA. Además, intenta estrechar los lazos entre escuela e industria.</p>

Fuente: Esquema realizado por el autor según artículo: Políticas Educativas y “Evaluación de Calidad” Bustamante Zamudio, Guillermo; Díaz Monroy, Luís.

La mayoría de gobiernos en Colombia han estipulado diversos factores, objetivos y modos de consecución de la calidad, a los cuales subyace un principio que los une: consideran que los resultados estadísticos de las pruebas internacionales y las Pruebas de Estado determinan y justifican la creación de diversas políticas educativas. Con esto configuran una evaluación sesgada hacia la estadística pues, al formular un criterio preestablecido entabla, a través de diversos instrumentos, juicios de valor sobre si el estudiante tiene o no unos conocimientos y, su vez, al responder afirmativa o negativamente a esta pregunta, se

argumentan diferentes cambios en la educación del país. En palabras de Santos Guerra (1995):

"Algunas evaluaciones pretenden comparar realidades y experiencias que son incomparables. Una evaluación estandarizada ofrece la comparación de los resultados como si las condiciones previas fuesen idénticas. En realidad no han existido los mismos medios, ni las mismas condiciones, ni las mismas expectativas. Es más, los sujetos no han tenido la misma preparación.(...) La evaluación, en este caso, se convierte en un clasificador injusto de las personas y de las experiencias. El aparente rigor de los números y de las estadísticas conlleva un engaño añadido. Los centros o las experiencias jerarquizan a través de unos indicadores cuantificados que desvirtúan la complejidad de la realidad y que dan por idénticos los contextos y las condiciones que no lo son." (Santos, 1995:54)

Bajo esta misma lógica Ángulo (1994) enuncia que el término evaluación ha mantenido dos acepciones diferentes; por un lado, la definición de la evaluación como un juicio que se toma sobre la actuación de un sujeto y que tiene como base todos los procesos que intervienen en su formación y, en segundo lugar, el assement, cuyo énfasis se le da a al impacto o las repercusiones que ha tenido la educación en los individuos, en este sentido, una evaluación sustentada desde el assement, posee todo un aparataje de instrumentos eficaces que permitan medir y argumentar cualquier juicio o cambio que se realice en todas las instituciones educativas.

Dada la visión que han tenido los gobiernos Colombianos en los últimos veinte años en el país, se puede argumentar, que en lo que respecta a la educación y la evaluación de sus sistemas educativos, se ha optado por evaluar desde el assement, es decir, se intenta juzgar al estudiante para hacerles rendir cuentas y, de este modo, valorar el sistema educativo Colombiano, para justificar ciertas reformas que permean los intereses internacionales.

La educación vista, entonces, como un porcentaje que debe aumentarse genera que se simplifique la realidad y que los estudios sobre la evaluación se limiten a la creación de instrumentos dejando de lado, con ello, el debate, el diálogo y los contextos de los sujetos.

2.2. La estandarización de los procesos pedagógicos y la simplificación del lenguaje como ítem.

La constante preocupación por cuantificar los procesos, como se vio en el numeral anterior, hizo que la educación colombiana entrara a replantear su sistema evaluativo teniendo en cuenta las exigencias de índole externo. De hecho, en el documento de la comisión internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998) se establece criterios y planes para alcanzar la calidad en Latinoamérica:

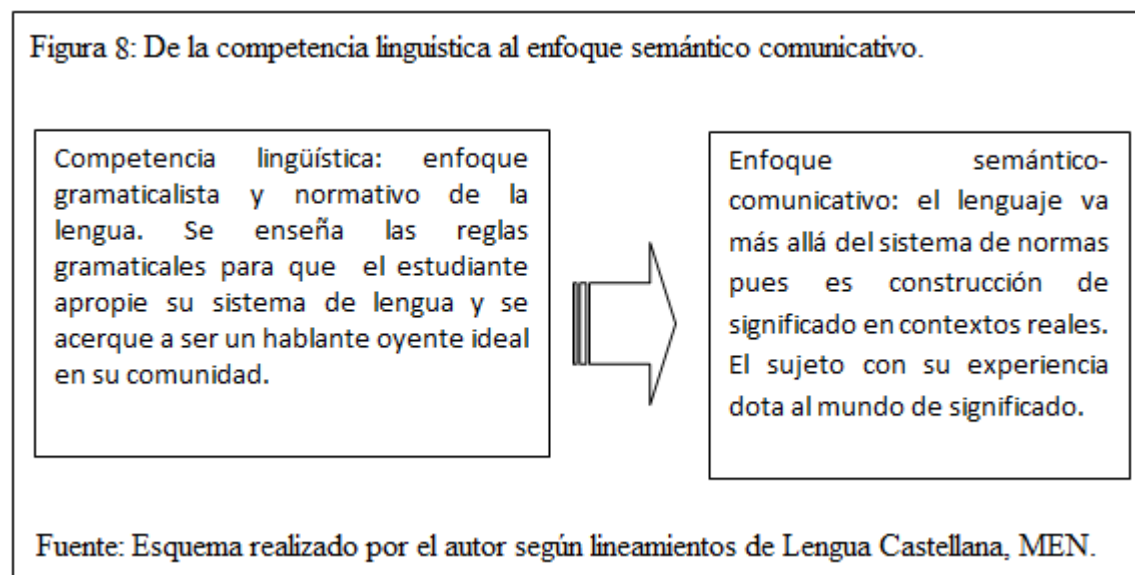
“Es necesario establecer estándares para el sistema de la educación y medir el avance de su cumplimiento. Además, los gobiernos deben estipular estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y asignar recursos (...) Las naciones de América Latina y el Caribe están en la obligación de hacer que sus estudiantes participen en pruebas a nivel internacional para poder comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países.” (PREAL, 1998:16)

Dado que gran cantidad de países latinoamericanos acataron las recomendaciones internacionales la mayoría de sistemas educativos se adaptaron a la estandarización. Ravich (1995), iniciadora de esta idea en Estados Unidos, argumenta que cuando se habla de estándares el término nos refiere a dos cosas: primero, el modelo de ejemplo y, segundo, el indicador que nos señala qué tan bien una persona particular se ha acercado a la expectativa. En relación, con la educación colombiana, el Ministerio de educación Nacional definió los estándares de la siguiente manera:

“Los Estándares Curriculares son criterios que especifican lo que todos los estudiantes de educación preescolar, básica y media del país debe saber y ser capaces de hacer en determinada área y grado. Estas se traducen en formulaciones claras, universales, precisas y breves que expresan lo que debe hacerse y cuán bien debe hacerse” (MEN, 2002:7)

Teniendo en cuenta este panorama, las diferentes áreas del conocimiento, lideradas por algunos expertos, se dedicaron a pensar lo que deberían saber y hacer los estudiantes del

país respecto a las asignaturas. En consecuencia, en el proceso final se diseñaron tanto estándares como lineamientos que señalaban objetivos claros y criterios que encaminaban las prácticas pedagógicas a un mismo lugar. El área de lengua Castellana planteó, por ejemplo, la necesidad de superar la Competencia Lingüística, es decir, toda la tradición de concebir la lengua como un sistema meramente de normas que tiene como meta formar un hablante-oyente ideal. Por el contrario, se asumió que la enseñanza de la lengua materna debería verse más allá de lo normativo y situarse en la realidad a través del enfoque semántico- comunicativo; semántico en el sentido de atender a la construcción de significado y comunicativo porque se estipuló a la comunicación y la interacción de sujetos como unidad de análisis. También, se le añadió a esta teoría, la significación pues el mismo sujeto dota de significado al mundo para darle un sentido.



Gracias al predominio de la comunicación desde el enfoque semántico comunicativo sobre el de competencia lingüística, hablar, leer, escribir y escuchar se convirtieron en un eje para el desarrollo curricular en el área dejando de lado lo meramente gramatical-lingüístico y adoptando una perspectiva sociolingüística. Paulatinamente, dadas todas estas transformaciones al nuevo paradigma se replanteó la visión de la lectura.

“En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto

como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares; y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación (...) En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998:49)

No obstante, aunque se definió un lector desde el paradigma semántico comunicativo también los lineamientos debían responder a la lógica de estandarización generando que se estipularan tres niveles que definían, de manera genérica, las clases de lectores que existen y lo que se quiere lograr con ellos:

Nivel A.	Lector Literal: consiste en “retener la letra” y puede ser literal transcriptor, es decir, reconocer fonemas o, también, literalidad paráfrasis que es decir lo mismo que el autor de un texto pero con diferentes palabras.
Nivel B.	Lector Inferencial: en la búsqueda del sentido el lector realiza constantes deducciones y presuposiciones que completan el texto.
Nivel C.	Lector Crítico intertextual: consiste en la puesta en red de múltiples saberes. La explicación interpretativa se realiza por diversos senderos.

Con la misma suerte corrió la evaluación pues se establecieron tres principios que debían guiarla:

- **Evaluación como investigación:** la evaluación sirve para enterarnos cómo va el proceso y corregir, si es el caso, el rumbo de la práctica pedagógica. Por otro lado, el estudiante como sujeto debe conocer a cabalidad los procesos en los cuales está inmerso.
- **Sistematización y seguimiento:** la evaluación debe ser sistemática y continua, por tanto, el docente debe archivar las evaluaciones de los estudiantes para hacer seguimiento de sus procesos, sin embargo, el estudiante también debe monitorear sus acciones.

- **Evaluación Referida a los Modelos de los procesos:** es necesario adoptar un paradigma evaluativo coherente; por tanto, se proponen dos etapas: primero, referida al estado inicial que responde a la pregunta sobre cómo están los sujetos antes de emprender los procesos educativos y, en segunda instancia, la etapa referente al sujeto o proceso individual en la cual el docente interviene en el proceso evaluativo pero, la verdadera responsabilidad, recae en el estudiante para corregir, registrar y sistematizar la información.

A pesar de que los anteriores principios tienden a una evaluación formativa en la cual el estudiante está inmerso en los procesos y que es sujeto responsable de su educación, al final del documento se presenta el uso de una única metodología para evaluar la lectura, a saber, el examen:

Figura 9: La evaluación de la lectura: el examen.

<p>• Distractores A lo largo de los tres párrafos que componen el texto, se desarrollan tanto causas como consecuencias de la minoría de edad. Los distractores b y c presentan subtemas trabajados en el texto, pero no cumplen con la exigencia de la pregunta; recordemos que se está indagando por la temática general. En cuanto al distractor a, es necesario prestar atención al concepto central que se desarrolla en el texto. Si bien se trata el tema de la ilustración, el desarrollo del texto se ocupa concretamente de la minoría de edad. Es un distractor "llamativo".</p> <p>• La clave La clave es la respuesta correcta. En este caso es d, pues el tema general del texto es tanto las causas como las consecuencias de la minoría de edad.</p> <p>• Sugerencias Es necesario que distingamos claramente entre el tema general y los subtemas. Con este fin, se puede pedir que se identifique cuál sería el título adecuado para el texto. Otro ejercicio puede ser inventar títulos para el texto, que den cuenta de la temática general.</p> <p>2. Según el texto, la ilustración puede definirse como a. Minoría de edad. b. Falta de independencia. c. Capacidad de servirse del propio entendimiento. d. Falta de decisión.</p> <p>• Finalidad Con este tipo de pregunta, se pretende evaluar la capacidad para inferir una información que no se encuentra en forma literal (directa) en el texto; con base en información presentada en las oraciones de un párrafo. Se trata de analizar dos o tres oraciones y extraer una conclusión.</p>

El establecimiento de la única manera de evaluar corresponde coherentemente con el decreto 1290 de 2009 en donde se establecen tres ámbitos de evaluación:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.

2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. (MEN, 2009)

En este sentido, la evaluación que se hace del sistema educativo se basa en el uso de instrumentos que permiten medir y monitorear para buscar culpables de los malos resultados (Díaz Ballén, 2010). Esta vigilancia se hace en nombre de la calidad pero, dado el sesgo estadístico, la estandarización del conocimiento en pruebas no busca más que objetivizar los procesos educativos y sociales. Esta evaluación fundamentada en la racionalidad instrumental se caracteriza por:

- Centrarse en los resultados y no en los procesos.
- Busca cuantificar los procesos de enseñanza aprendizaje para facilitar el trabajo a la estadística.
- Se centra en si los individuos alcanzaron o no unos mínimos.
- Tiene como base el control y la vigilancia.

En síntesis, aunque el discurso respecto al área de lengua castellana propende por un enfoque semántico comunicativo según el cual los sujetos debían inscribirse a una enseñanza de la lengua materna sustentada en actuaciones reales y en contexto, la realidad política y económica nos demuestra que esta teoría se desvirtúa pues se posee una concepción en donde se rinden cuentas y los instrumentos son lo más valioso ya que son los que acreditan y certifican.

Esta concepción de evaluación según Díaz Ballén (2010) se sustenta en dos paradigmas; el primero perteneciente a la pedagogía por objetivos de Tyler en que lo cuantitativo es lo más valioso y, en segunda instancia, el modelo de Stufflebeam, en que se aboga por la evaluación sumativa en donde se recoge información sin contar que el sujeto está inmerso en un contexto y es importante en los procesos de transformación social.

2.3. El examen como prioridad en las políticas educativas.

En el apartado anterior se plantearon las imposiciones de carácter extranjero que generaron la homogenización de los procesos pedagógicos; en lo que respecta al área de Lengua Castellana, se promovió el enfoque semántico-comunicativo en donde el contexto y el sujeto juegan un papel fundamental a la hora de dotar de significado al mundo. No obstante, dada la estandarización, se desvirtuó por un lado, la evaluación de la comprensión lectora a la redacción de ítems para pruebas masivas y, en segunda instancia, a darle una etiqueta a los sujetos lectores que se traduce en niveles, simplificando con ello a los individuos, la realidad y los procesos del lenguaje.

Ahora bien, conviene hacer un análisis acerca de estas evaluaciones masivas y sus implicaciones en lo que respecta a los procesos que se desarrollan en el aula ya que, dentro de estos instrumentos, existe toda una concepción de lo que es el sujeto, la evaluación y el modelo pedagógico. En lo que respecta, específicamente, al área de lengua materna se puede evidenciar, a simple vista, que el lenguaje únicamente sirve como un instrumento que tiene la utilidad de entender las estructuras formales y no como un elemento esencial a la hora de comprender la cultura.

Las evaluaciones en el área de lengua materna buscan, simplemente, sustentar sus decisiones para favorecer políticas educativas arbitrarias y no para conocer los procesos que sustentan los contextos. Por esta razón, las evaluaciones masivas, sustentadas en el estructuralismo de Saussure (1916) buscan, ante todo, un lenguaje neutro, científico y estadísticamente aceptado concibiendo, con ello, la lengua como un objeto natural y desligándola, con los artilugios de la calidad, de un elemento esencial como lo es su

carácter social y discursivo. Por tanto, las evaluaciones masivas poco sirven para entender el conocimiento cultural que se posee. Se dedican, lamentablemente, a la sanción y no a conocer la diversidad lingüística que existe en Colombia.

Por otro lado, también se puede dilucidar dentro de los mismos instrumentos, la Competencia Lingüística que postula Chomsky (1965) como elemento importante en la teoría de la gramática generativa transformacional. Esta última se basó en normas universales del lenguaje. Sin embargo, esta concepción no tiene en cuenta que el contexto tiene, dentro de su misma conformación, complejas redes de poder que hace que prevalezca un discurso legítimo sobre otros; además, las condiciones sociales de los sujetos que hacen posible una competencia. Ser capaz de diseñar y enunciar frases no se convierte en una garantía para establecer comunicación con los otros, por tanto, es impensable creer que se deben adquirir competencias individuales por fuera del mismo contexto social. Por esta razón, la concepción de una evaluación en donde los estudiantes contestan los mismos test es una manera de apoyar un supuesto “universalismo lingüístico” que Chomsky desarrolló con otros propósitos investigativos, consolidándose de este modo un interlocutor que está “capacitado”, obviando sus vínculos comunicativos en diversos contextos.

Bordieu (1985) plantea que, en los últimos tiempos, los estudios lingüísticos se han venido desligando de la complejidad de lo social para dedicarse a estudiar la lengua fuera del contexto donde, verdaderamente, se produce y utiliza – lingüística estructural-. En este mismo sentido, Verón (1969) argumenta que las ciencias exactas ingresaron, poco a poco, a las ciencias sociales. En consecuencia, las evaluaciones masivas en el área del lenguaje comparten esta misma perspectiva en donde el lenguaje se sitúa por fuera de la cultura convirtiéndola en un mero objeto de medición para sustentar, vagamente, cambios drásticos en la institución escolar y juzgar a los diversos sujetos bajo el mismo rasero.

Esta concepción del lenguaje que conllevan las evaluaciones masivas implica desconocer las condiciones sociales y culturales que determinan lo lingüístico. La lengua, a diferencia de lo que se dice oficialmente, no es un “algo” heredado sino que a través de diferentes luchas históricas y culturales ha ido configurándose para ser lo que es hoy por hoy. Pues bien, las evaluaciones al extraer de su “hábitat social” al lenguaje unifica una sola manera correcta de comunicación que, en el caso específico de Colombia, sería el lenguaje del

mercado. Desde 1990 cuando el BMI estipuló evaluar los sistemas educativos muchos del lenguaje del mercado ha ido, poco a poco, inmiscuyéndose en la escuela, en definitiva, la evaluación ha venido entrando a un proceso de estandarización para poder medir y evaluar más eficazmente.

Este traslado del lenguaje a los instrumentos ha llevado a descomponer el lenguaje en su globalidad. Por ejemplo, las mismas pruebas, desconocen la pragmática; las palabras tienen una cualidad que la da el mismo contexto (Habermas, 1940), por tanto, el lenguaje no puede ser comprimido ni objetivizado, ya que, las mismas condiciones sociales y culturales determinan las maneras en que se expresa el individuo. Esto lamentablemente, es desvirtuado por los exámenes en lengua materna, en donde se plantea que el mismo contexto puede condicionar a todos por igual.

Por otro lado, aunque los mismos ejes curriculares y estándares hablan explícitamente de el enfoque semántico comunicativo en donde el significado del sujeto es lo más importante, se continúa, implícitamente, en una teoría estructural- funcionalista del lenguaje compuesta por emisores y receptores iguales capaces en su “comunicación” de intercambiar ondas de sonido. Bordieu (1985), por el contrario, plantea que en el contexto lingüístico existen diversos interlocutores en donde, cada uno de ellos, poseen diferentes estilos que permiten generar diversidad de sentidos e interpretaciones. Cada sujeto es diferente en la manera en que entiende el enunciado. Esto también, lamentablemente, es pasado por alto por las evaluaciones masivas que, por el contrario, consideran que lo más importante es la “verdadera” comunicación; es decir, sin interferencias, sin ruidos y con un único sentido; en palabras más simples, un lenguaje científico. No se tiene en cuenta, por tanto, la alteridad, ni los diferentes contextos ni, mucho menos, las divergencias en interpretaciones. Se estipula entonces, con una lucha de poder, una sola interpretación como la mejor, como la correcta; negando con ello, el papel del interlocutor en la construcción de significado.

En este sentido, al considerar que existe una única manera de interpretar se defiende la idea de que la apropiación simbólica es igual para todos los sujetos. Esto genera que exista una visión unidimensional del discurso evaluativo. La apropiación simbólica, por el contrario, se da mediante la misma estructura social (Vygostky, 1970) y, como es de suponer, no todos compartimos la misma realidad.

Los instrumentos evaluativos, simplemente, consolidan resultados que discriminan estadísticamente entre buenos y malos, sin detenerse a pensar que las competencias lingüísticas no son correctas ni incorrectas sino que son diferentes entre los individuos, ya que, los intercambios lingüísticos no se dan en condiciones iguales y, mucho menos, bajo las mismas circunstancias. Así pues, se puede evidenciar que la misma evaluación en el área del lenguaje propende por generar figuras de poder como lo es lo gramatical (Bustamante, 2003), que busca mantener y consolidar la lengua legítima. Además, tiene como objetivo controlar lo correcto estableciendo reglas para el discurso dicho y el que se está por decir. (Bourdieu, 1985)

En definitiva, se puede decir que las evaluaciones en lengua materna no tienen en cuenta las diferencias sociales ni culturales. Se exige a todos por igual un desempeño lingüístico que se debe conseguir a través de la hipercorrección de la institución escolar favoreciendo, con ello, a los instrumentos y a la estadística y no a la comprensión del lenguaje en la cultura. Finalmente, las evaluaciones masivas, dado el enfoque universalista chomskiano que poseen, unifican los criterios pedagógicos, lingüísticos y curriculares:

- Se empodera al evaluador para establecer la validez entre lo correcto y lo incorrecto.
- Se aplaude las prácticas pedagógicas que se dirigen a la preparación para los “buenos” resultados del examen generando, con ello, que nuevas prácticas se consideren inadecuadas.
- Se considera importante los contenidos del examen segregando todo lo que no es “preguntable”.
- El lenguaje es comprimido a los instrumentos fragmentándolo y utilizándolo para generar más discriminación.

En este sentido, se puede llegar a plantear que las evaluaciones masivas en el área del lenguaje están construidos por una cultura hegemónica que solo considera válidos aquellos saberes que se enseñan en la escuela, generando con ello la exclusión de los contextos y de saberes que pueden ser culturales. Se legitima, entonces, que todo proceso educativo debe

estar encaminado a la obtención de buenos resultados pues estos son síntomas de calidad, sesgando fines de la educación por los de la evaluación.

2.4 El desarrollo de habilidades y el “saber hacer” en la comprensión lectora.

Aunque, como se vio anteriormente, el Ministerio de Educación Nacional promueve un enfoque en la enseñanza del lenguaje basado en lo semántico-comunicativo también se le da mucha importancia a la evaluación como medición. Ahora bien, en este nuevo apartado, se analizará el enfoque de las competencias debido, principalmente, a que se promueve como un paradigma novedoso y, en su sentido práctico, puede ser objeto de múltiples significaciones y acepciones generando confusión dentro de la práctica educativa. En los documentos oficiales del MEN se define competencia como:

“Un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. La competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano”
(MEN, 1998:39)

La idea de introducir las competencias en la educación se sustenta, según Gimeno Sacristán (2008) en el libro diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación bajo tres necesidades:

1. Ir en contra de los enfoques academicistas en la educación pues se enseña pura teoría y, al evaluarla, el estudiante la recita por un momento y luego la olvida.
2. Se requería un enfoque utilitarista para que los estudiantes demuestren ciertas destrezas.
3. La funcionalidad es una necesidad en la educación del siglo XXI, por tanto todo lo aprendido debe ser empleado en la acción humana.

Estos tres puntos generaron una emergencia que buscaba una nueva manera de pensar la educación; se requería, entonces, un sujeto que pusiera los conocimientos en contexto y no alguien que, meramente, los memorizara. No obstante, aunque ese fue el discurso oficial, existieron intereses políticos y económicos ocultos que llevaron a la adopción de este término.

Barnett (2001) en los límites de la competencia, nos señala que existe una triada: (conocimiento, educación superior y sociedad). Este triángulo, configura lo que se considera válido y hacia donde debe dirigirse la formación del ser humano; en algún momento la educación superior construía el conocimiento y se lo brindaba a la sociedad. Actualmente, según Barnett, estas relaciones se han invertido y la sociedad –ubicada en el ápice del triángulo- demanda unos conocimientos y habilidades a la educación superior haciendo que, esta última, trabaje en función de lo que se requiere para la economía. En este mismo sentido, Westera (citado por Moreno, 2009:6) señala que:

“Los empleadores demandan, cada vez más, profesionales que sean capaces de actuar en ambientes complejos caracterizados por problemas no definidos, información contradictoria, colaboración informal, procesos abstractos, dinámicos y altamente integrados” (Moreno, 2009:6)

En este sentido, la sociedad y la educación han estado sirviendo al mercado ya que, mediante sus prácticas, han primado por una sola clase de conocimiento que busca dotar a unos sujetos de competencias para desenvolverse en diferentes ámbitos laborales. Tanto las ciencias como las disciplinas se han venido acomodando a esta tecnoestructura generando currículos flexibles y operacionistas que se limitan a vender información con la etiqueta de conocimiento; se valora, por tanto, la acción del sujeto dejando de lado, con ello, la reflexión y la lógica de situación.

El Estado, bajo toda clase de reformas a nivel político, solicita a todo el sistema educativo que se implemente el desarrollo de unas habilidades para el mercado laboral. Estas habilidades se fundamentan en que el contexto y las problemáticas pueden ser determinadas de antemano y que, mediante la enseñanza de unas fórmulas, se puede enfrentar cualquier situación. Sin embargo, basta con pensar desde otra perspectiva, para descubrir que la realidad es indeterminada; el definir las condiciones es minimizar la complejidad. Por otro lado, si en realidad se enseña desde el conocimiento se puede descubrir que existen diferentes realidades y que solo la perspicacia, la relación y la lógica pueden llegar a comprender lo que sucede. En esta misma línea argumentativa, Barnett (2001) señala que:

“Las competencias sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros” (Barnett, 2001:122)

Asimismo, la manera en que el término competencia al ser un objetivo claro de la empresa se centra en conductas observables o acciones y no en el pensamiento y la comprensión. Además, al enfatizar la educación en conductas, se menosprecia que la situación y contexto pueden ser los mismos para todos, negando con ello, que las realidades y capacidades del individuo pueden ser divergentes y culturalmente opuestas.

Aunque los discursos desde las políticas educativas sobre la Competencia utilicen conjuntamente términos como conocimiento, comprensión y crítica se centran, como ya se dijo anteriormente, en el desarrollo de habilidades pues se fundamentan en la actuación y la operalización de las acciones.

En ese sentido, una educación que se centra en el desarrollo de habilidades, tiende a la repetición sustancial que, a fin de cuentas, permite a los aprendices mejorar sus niveles de actuación en términos de velocidad, precisión y fluidez (Moreno, 2009:7). No obstante, el término habilidad, no es definido de manera rigurosa debido a que se confunde con la conducta observable. Las habilidades cognitivas, por el contrario, constituyen una operación mental que procesa el conocimiento pero, dado que es un proceso interno e individual, no es fácilmente demostrable; se intenta evidenciar toda habilidad con conductas observables estableciendo, de esta manera, objetivos de aprendizaje que son definidos en términos operacionales. En relación con la comprensión lectora, PISA propone los niveles de competencia; estos se definen de la siguiente manera:

“Los niveles de competencia se definen de acuerdo con unas tareas que tienen rasgos comunes, tanto conceptuales como estadísticos, y que permiten asignar a cada uno de los alumnos y alumnas una puntuación específica en función de los ítems que ha respondido correctamente; por otra lado, sirve para describir qué tipo de tareas es capaz de realizar el alumnado que se sitúa en cada nivel. Las tareas pertenecientes a un mismo nivel de competencia comparten muchos rasgos, mientras que difieren de las que se sitúan en niveles superiores o inferiores” (PISA, 2009: 26)

El entender la comprensión como un conjunto de habilidades lleva a que la enseñanza de la lectura se desarrolle como una serie de reglas que pueden ser dadas a través de un entrenamiento a los estudiantes para que lleguen al significado de los textos. En los estándares y lineamientos en Lengua Castellana se señala que todos los estudiantes deben poseer una competencia semántica, es decir, la que le permite al sujeto reconocer y usar los significados de manera pertinente según las exigencias del contexto. Esto implica por un lado, definir de manera tajante que todos los individuos que se encuentran con un texto llegarán al significado de manera similar y, en segunda instancia, que la comprensión puede ser objeto de medición estadística dado que los factores están determinados de antemano. En este mismo documento, a su vez, se propone una serie de estrategias encaminadas a: “habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él” (MEN, 1998: 97), por tanto, se propone el uso de las siguientes tareas procedurales; un “saber hacer” para encontrar el significado del texto:

Figura10: Tareas procedurales en los lineamientos en lengua castellana.

El Recuento	La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto.
La Relectura	Volver al texto y verificar aquellos aspectos que no son claros.
El Parafraseo	Se escribe, con sus propias palabras, lo que se comprendió de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído.
Las Redes Conceptuales	El texto posee conceptos, se requiere que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera en que éstos se relacionan, lo cual requiere que discrimine en el texto cuáles de ellos son principales y cuáles secundarios.

Fuente: Cuadro realizado por el autor teniendo en cuenta MEN (1998).

El empleo de estas estrategias esconden, tras de sí, una perspectiva de la comprensión como producto que se obtiene en la relación del texto con el lector debido a que el acto de leer se segmenta en niveles que corresponden a tareas específicas, observables y delimitadas. Así,

el docente, mediante el uso de la evaluación, puede “pedir cuentas” sobre lo que dice el texto. Además, al enseñar de manera similar reglas sobre cómo enfrentar el acto de la lectura genera que el estudiante considere que todos los textos son los mismos pues la mecanización de unas técnicas, generará el “descubrimiento” del sentido del texto.

Resulta interesante ver que aunque se habla desde los lineamientos curriculares desde el paradigma semántico comunicativo, aún en la práctica se mantiene el tributo por el texto y la relación que se establece entre el lector, el texto y el contexto puede ser determinada de antemano y afrontada de manera similar por unos sujetos que están inmersos en diferentes realidades. La perspectiva Saussureana de un lenguaje neutro y científico y la teoría de Chomsky sobre el hablante oyente ideal aún persiste debido al énfasis en el paradigma de la evaluación como medición. En palabras de María Eugenia Dubois (1994), genera que la que se hace de la lectura sea muy sesgada:

“La escuela nos enseñó que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla, y eso seguimos repitiendo como docentes con nuestros alumnos. La magia de la lectura está ausente de nuestras escuelas. Se la hemos escondido a los niños y la hemos reemplazado por la “lección” de lectura porque se controla y califica.” (Dubois,1994:5)

María Eugenia Dubois argumenta que la división en habilidades de la comprensión de lectura esconde, tras de sí, un enfoque tradicional que puede ser resumido en tres segmentos:

1. Reconocimiento de palabras.
2. Reacción o respuesta emocional.
3. Evaluación de la asimilación.

Estos niveles fueron compartidos por muchos teóricos como Rosenshine (1980) y Bauman (1985) argumentando que era el mismo enfoque; la única diferencia que existe entre ellos es que algunos modelos definen más claramente los subniveles y los hacen explícitos en sus investigaciones:

1. Literal: identificar ideas explícitas.
2. Inferencial: Identificar ideas implícitas.

3. Crítica: Evaluar el texto.

No obstante, el fin de estas taxonomías no era explicar el proceso de lectura sino las etapas que debían atravesar los lectores para llegar al significado; en otras palabras, no se detuvo a la resolución de problemas teóricos sino, más bien, se hizo énfasis a los problemas prácticos. Se desarrolló, entonces, en la mayoría de investigaciones en la comprensión lectora, todo un movimiento que se dirigió a: según Godman en (citado por Dubois, 1991:15):

“una tecnología sistemática para enseñar a leer, basada en un vocabulario controlado y en el desarrollo de una jerarquía de habilidades” (Dubois, 1991:15)

En este sentido, se argumentó que el significado estaba en el texto. Chomsky (1957) en estructuras sintácticas señaló que el significado de la oración está determinado por la oración misma, es decir, el significado se encuentra formalmente dentro de la estructura oracional y no es dependiente de las expectativas del oyente. Por consiguiente, si este modelo tradicional de lectura sostiene que el significado está en el texto, las probabilidades de encontrarlo son limitadas (el significado podría encontrarse en la estructura superficial, implícito, explícitamente o, tal vez, entreverado), por tanto, mediante la intervención del docente se requiere dotar de habilidades a los sujetos para encontrar y extraer el significado.

CAPITULO III

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: DEL ENFOQUE TECNICO INSTRUMENTAL A UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

3.1 El papel de la evaluación en la educación: intereses burocráticos

Como se advirtió en el capítulo anterior, la escuela ha estrechado vínculos con el sector productivo generando que se sigan lineamientos de calidad, eficacia, eficiencia y cobertura. Díaz Borbón, (2007). En este contexto, a la evaluación se le empodera como un instrumento capaz de verificar y monitorear los cambios ideológicos de una cultura de mercado. Se concibe entonces a la educación como el principal medio para expandir y conservar tendencias neoliberales fabricando sujetos ideales para el trabajo. En consecuencia, la evaluación dejó de estar al servicio de la educación para responder a finalidades macroeconómicas e intereses transnacionales.

Una evaluación de esta índole no es pensada para la particularidad y la diferencia sino que, por el contrario, minimiza las problemáticas educativas en términos estadísticos y de globalidad. La educación, bajo este paradigma, deja de interesarse por formar a seres humanos y se centra en obtener estándares de eficiencia y eficacia. Por esta razón, las prácticas educativas en Colombia y en la mayoría de países de Latinoamérica, se ven viciados por la supervisión y la competitividad, donde se hace más énfasis en los resultados del examen que en los mismos procesos formativos; por tanto, se privilegian los instrumentos y se hacen toda clase de reformas a nombre de la calidad:

“La Estandarización curricular promovida por el Ministerio de Educación Nacional pretende hacer ajustes a una lógica de evaluación del sistema educativo desde una perspectiva homogeneizante, en aras de estabilizar la comparabilidad interna y externa” (Bustamante, 2002:26)

En este sentido, las políticas educativas se convierten en un elemento estratégico para reformar los paradigmas educativos. Muchas de esas transformaciones se hacen por personas que se encuentran fuera del contexto escolar y se ponen a consideración como mera imposición y normatividad, sin embargo, todos estos discursos, se encuentran, ocultos con un lenguaje ambiguo y adornado de buenas intenciones. Juan Manuel Álvarez Méndez (2011) en *La evaluación en la sociedad Neoliberal* nos muestra las características de estas políticas educativas:

- Se construyen unidireccionalmente, es decir, sin el reconocimiento del otro.
- La evaluación se dirige hacia la rendición de cuentas.
- Busca el control de los sujetos estandarizando.
- El docente es dueño de un programa preestablecido negando su creatividad y profesionalidad.
- Se centra en resultados sin pensar en la cultura ni en el individuo.
- Se hace énfasis en lo tangible, medible y observable.
- Deja de lado las dimensiones humanas
- Se capacita a los evaluadores desde los instrumentos pero no desde la ética ni la pedagogía.

Aunque todas estas reformas nos han dado un imaginario de evaluación, aún conservamos una definición restringida de la misma considerándola, meramente, como resultados de pruebas. En este sentido, Llanos y Escamilla (1995) manifiestan que:

“No existe un concepto unilateral de evaluación (y)... la forma de considerar esta actividad adquiere connotaciones múltiples según la época, tendencias y autores y que, como todos los elementos del sistema educativo, refleja las tendencias y los propósitos que la sociedad determina para dicho sistema”
(Llanos y Escamilla 1995:20)

La evaluación, entonces, “ Ha venido sufriendo un proceso de transformación profunda en sus bases estructurales y conceptuales a través del tiempo” (De la orden, 1997:14), de lo

cual derivan infinitas acepciones de la evaluación. Tejada (2005) afirma que: “ se han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos de todos los países se han preocupado por este tema” (Tejada, 2005:117) y Angulo (1994) manifiesta que “ la evaluación tiene más sinónimos de los que un buen diccionarios podría dar” (Angulo,1994:10). Con el fin de acercarnos a la comprensión de la evaluación, es conveniente, entender la visión histórica que, algunos autores, han tenido sobre este término:

Figura 11: Evolución del término evaluación.

Autor	Concepción de la Evaluación
R. W Tyler (1950)	La evaluación tiene como principal propósito determinar si, en realidad, se consiguieron unos objetivos previamente establecidos.
Cronbach (1963: 672)	La evaluación consiste, meramente, en un proceso sistemático de recogida y valoración de información útil para la toma de decisiones.
Scriven 1980:7)	La evaluación es la determinación del mérito o el valor de algo para determinar la objetividad.
Stufflebeam y Shinkfield 1993:67	La evaluación es el estudio sistemático, dirigido y planificado para ayudar a unos clientes a juzgar y a perfeccionar un objeto.
Jesús Rul Gallardo 1995	Evaluar hace referencia a crear valor en relación a determinados objetos, hechos o fenómenos a partir de datos e informaciones objetivadas.
Barry Macdonald Evaluación democrática	Para conocer la evaluación es necesario sumergirse en la realidad y sus significados. Las opiniones de todos los afectados han de estar presentes y solo en un proceso de negociación puede haber cambios.
Egon Guba. Evaluación Constructivista	El profesor, a la hora de evaluar, debe reconocer las diferencias individuales para dar la oportunidad a los estudiantes de seguir aprendiendo.
Libia Stella Niño Zafra	La evaluación crítica implica un proceso de comprensión, reflexión y formación; involucra habilidades de análisis, síntesis, enfatiza en el desarrollo de un pensamiento construido de manera autónoma, colectiva

	y en deliberación.
Miguel Ángel Santos Guerra	La evaluación es un constructo social, por tanto, beneficia a unos y perjudica a otros. La evaluación, desde una perspectiva crítica, debe estar entendida como un proceso y no como un acto final. Toda evaluación necesita estar contextualizada.
Juan Manuel Álvarez Méndez	La verdadera evaluación se da en presencia de los sujetos. El docente debe estar en la disposición de aprender de la evaluación; la visión instrumental ha hecho que los sujetos se vuelvan objetos de la evaluación.

Fuente: Cuadro realizado por el autor, según categoría estudiada en el presente capítulo.

En las anteriores conceptualizaciones de evaluación se puede ver que algunas de ellas son consistentes, en otras se evidencia una postura de poder y, en las últimas, se analiza una perspectiva social pero, lo que es más importante, muchos de esos componentes forman la concepción que hoy tenemos: la recogida de información, el diseño de juicios y la toma de decisiones (Blanco, 1996; García Sanz, 2003). Igualmente, resalta el carácter instrumental que por mucho tiempo ha tenido la evaluación (De la Orden, 1997). En el siguiente apartado se conceptualizará todas las corrientes evaluativas bajo dos paradigmas (Técnico Instrumental y Racional Práctico) para que, de este modo, tengamos una visión más completa de los múltiples sentidos del término evaluación.

3.2 La evaluación de la comprensión lectora desde la racionalidad instrumental

Giroux (1990) nos señala que los educadores poseen una racionalidad que sustenta las prácticas que realizan en el aula. No se puede hablar de un sinsentido sino de unas lógicas que puede definirse como el conjunto de supuestos que permiten a la gente comprender su realidad y actuar en ella. Por tanto, la totalidad de acciones pedagógicas, responden a unos valores y racionalidades que le permiten al docente dar significado a lo que se hace en el aula.

En este sentido, el campo de la evaluación se ha desarrollado a través de dos enfoques que la sustentan: la racionalidad técnica instrumental y la racionalidad práctica (Álvarez

Méndez, 2005), las cuales pueden definirse como modelos de pensamiento que determinan la manera en que se entiende la evaluación. Por un lado, la racionalidad instrumental reconoce el factor humano pero desde lo económico, trata a los sujetos como objeto, sin contexto y sin historia; además, objetiviza el conocimiento a reglas y conductas observables. Por otro lado, la racionalidad práctica posee un interés por el contexto y por el sujeto fuera de lo económico. Y Aunque cada una de estas racionalidades se entrelazan continuamente durante la historia de la evaluación, abordaré, como principal objetivo de este apartado, la racionalidad técnica instrumental para luego realizar un análisis sobre la relación que existe entre ésta y la evaluación actual de la comprensión lectora.

Black y William (1998) argumentan que, en los últimos tiempos, la escuela ha restringido el concepto evaluación a la tarea de cerciorarse si, en realidad, el estudiante ha adquirido unos aprendizajes al final del proceso educativo. La evaluación, desde este enfoque, tiene el objetivo principal de medir lo que se aprendió y dar una sentencia a un estudiante. Este paradigma, aunque actualmente se presente en la escuela, no es nuevo. A finales del siglo XIX la psicología se interesó en el sujeto para que, a través de diferentes clases de test, se clasificaran y midieran las habilidades de los sujetos determinando, por ejemplo, su inteligencia y su personalidad. (Niño Zafra, 2008)

Ya entrando al siglo XX el esquema industrial es tomado como modelo en la organización escolar (Sacristán Gimeno, 2002) El Taylorismo es visto como el modelo más adecuado para racionalizar la educación; se buscaba, en ese momento, aumentar la cantidad y la calidad, simplificando con ello el currículo; la escuela, por tanto, usó como base conceptual lo cuantitativo para medir el “éxito” de las instituciones y la rentabilidad y eficiencia. Dado este panorama, Tyler, siguiendo esta misma línea de pensamiento, busca generalizar el aprendizaje en objetivos previamente planeados y, por los cuales, todos los estudiantes deben pasar; se establecen, de este modo, variables en las cuales los aprendizajes pueden expresarse en conductas observables.

En la actualidad, la corriente neoliberal mantiene estas viejas ideas en su manera de proceder sobre la educación arrastrando la mayoría de las esferas sociales a un enfoque empresarial y de calidad en donde el mercado se presenta como el principal salvador de los

problemas sociales (Santos Guerra, 1999) La escuela es sustentado en un modelo económico buscando estándares de rendimiento, simplificando el proceso educativo y midiendo los aprendizajes a través de escalas. Esto genera que se olvide la ética y la formación humana. Por consiguiente, una evaluación desde la racionalidad técnico instrumental puede considerarse de la siguiente manera:

“Un camino para solucionar los problemas educativos mediante la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifica por la capacidad de adquirir los efectos y resultados deseados. Los estudiantes son considerados como meros receptores pasivos de información que deben reproducir lo más fielmente posible, constituyéndose, por tanto, en simples objetos de acciones técnicas planificadas” (Prieto 2005: en Prieto y Contreras 2008:6)

Toda propuesta evaluativa desde el enfoque técnico instrumental gira en torno a comparar, a través del número, contextos, personas, escuelas y realidades justificando inversión por resultados de los exámenes. A propósito, Litwin señala que las prácticas pedagógicas han ido entrando en este juego en donde se hace énfasis en los resultados de la evaluación:

“En las prácticas de enseñanza la actitud evaluadora invierte el interés de conocer, por el interés de aprobar en tanto que se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un problema central, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza para la próxima situación de evaluación” (Litwin 1998: 17)

Las políticas educativas inician, de esta manera, todo un camino para homogeneizar y juzgar el sistema educativo desde paradigmas cuantitativos. Precisamente, en Colombia durante las décadas setenta y ochenta aún se aplicaban test que respondían a parámetros psicológicos para identificar la inteligencia y memoria de los niños que se encontraban inmersos en el sistema escolar; se intentaba separar a los sujetos de las realidades culturales y sociales con el argumento de científicidad. Tales test señalaban a sujetos con “déficit”

cognitivo, personas deficientes y atrasadas; se tendía, por tanto, a homogeneizar y normalizar para nivelar los ritmos y los procesos de aprendizaje.

Lo anterior señala que en la evaluación permanece un tributo a la objetividad en donde no hay cabida a la subjetividad ya que estas variables no pueden ser medidas y mucho menos intervenidas. En lo que respecta a la evaluación de la comprensión lectora, aún permanece el enfoque que sostiene que únicamente puede ser evaluada a través del examen. La lectura, por tanto, se convierte en una herramienta funcional en donde solo se puede utilizar para responder un test. A propósito de lo anterior, Guillermo Bustamante en el texto *evaluación y lenguaje* (1998) señala que:

“En el contexto de la evaluación prevalece, sin duda, la concepción monológica y no la concepción dialógica o polifónica. La tendencia a la pregunta cerrada, a la explicitación repetitiva de definiciones ya dadas, la tendencia a la certeza y a la acumulación de información orientada hacia un solo punto de vista- el examen- dan cuenta de enfoques unilaterales.” (Bustamante y Jurado, 1998: 31)

Esta clase de evaluación posee una concepción del lenguaje en la cual todo proceso pedagógico es constituido por la transmisión que un destinador hace a un destinatario de un mensaje relativo a un referente por medio de un canal gracias a un código común. Jakobson (citado por Eduardo Serrano Orjuela, 1998) según este paradigma el docente toma el rol de destinador y el alumno de destinatario que recibe, a través de una cátedra, un mensaje transmitido fonéticamente; como el estudiante está insumido en un contexto y, supuestamente, maneja un código común la enseñanza se convierte en transferir referentes para que el destinatario los apropie. Para cerciorarse que este proceso se lleve de manera adecuada se invierten los papeles, el docente se convierte en destinatario y el estudiante en destinador. Si el profesor encuentra coherencia entre lo que enunció anteriormente cuando lo pide de vuelta, el proceso pedagógico se habrá llevado con éxito.

Con respecto a la lectura se maneja el mismo principio, salvo que el canal es de naturaleza escrita. El escritor del texto es el destinador, el estudiante el destinatario y el mensaje el texto leído. Cuando el estudiante responde una evaluación sobre la lectura se convierte en

destinador y el proceso, al evaluar, es destinatario realizando juicios de valor sobre el referente.

Figura 12 Perspectiva funcionalista de la evaluación del lenguaje.



Fuente: Elaboración del autor según categoría trabajada en el capítulo.

En este sentido, todo discurso pedagógico debe entrar en una lógica en donde se “pide cuentas” y los sentidos y significados deben tratarse de una manera aséptica ya que el ruido y las múltiples interpretaciones pueden considerarse como obstáculos en el camino de la eficiencia y eficacia en la comunicación.

3.3 La racionalidad práctica como contraposición. El sustento de la evaluación formativa

Como se vio en el apartado la racionalidad técnico instrumental ha ido permeándose en las políticas de educación y en la misma práctica cotidiana de los docentes con el argumento de objetividad y precisión. No obstante, autores como Stake (2006), Perrenoud (2008), Escudero (2010) , Álvarez Méndez (2001) y Pérez y Soto (2011), consideran que este enfoque puede llegar a minimizar los problemas pedagógicos y excluir tanto sujetos como contextos. En contraposición a la racionalidad técnico instrumental, surgió la racionalidad práctica cuyo objetivo principal es el conocimiento de la realidad más allá de los datos, para consolidar una evaluación capaz de abarcar la realidad de los fenómenos sin juzgar ni excluir.

Desde la racionalidad práctica los procesos de evaluación deben dar cuenta de un conocimiento importante acerca de la realidad investigada; una visión de este estilo no ignora la complejidad en que está inmersa la escuela y la individualidad de cada sujeto. Para ello, la evaluación debe insistir en tres preguntas relevantes: qué, para qué y quién debe ser evaluado (Álvarez Méndez, 2001); sólo así puede llegar a pensarse una evaluación que involucre a los sujetos y genere transformaciones en ese ámbito.

A diferencia de la racionalidad técnica los instrumentos no son tan relevantes en la racionalidad práctica; se puede utilizar tanto enfoques cuantitativos como cualitativos. Sin embargo, algo que sí interesa en la racionalidad práctica, son los fines con que se usen tales instrumentos. A propósito de lo anterior, Jorba y Casallas (1993) señalan que:

“Hace falta reconocer que las diferentes modalidades de evaluación se distinguen más por los objetivos que persiguen que no por los instrumentos que utilizan. Un mismo instrumento puede ser útil para diferentes modalidades de evaluación; será la finalidad con que se ha recogido la información la que determinará el tipo de evaluación que se ha llevado a término” (Jorba y Casallas 1993: 23)

Por tanto, existen tipos de evaluación y no instrumentos que poseen un paradigma racional práctico, tal es el caso de la evaluación formativa. Esta última fue introducida por Michael Scriven para mostrar su preocupación sobre la necesidad de adaptar las estrategias educativas a los contextos y a los sujetos. La evaluación formativa, a diferencia de la sumativa – que se realiza en el proceso final –, está dirigida a revisar todo el proceso que hay en la escuela para que, de una manera participativa, se mejoren las situaciones educativas.

La evaluación formativa cumple, según Allal (1980), dos funciones. La primera es la regulación, la cual posibilita conocer si el proceso educativo se adapta a los sujetos, detentando a su vez cuales son los puntos fuertes y débiles de la práctica pedagógica y, en segunda instancia, valorar la intervención de los sujetos en un contexto determinado; es

decir, no se juzga ni califica según los designios de un experto sino que, por el contrario, busca que cada sujeto regule su aprendizaje para construir socialmente el conocimiento.

En definitiva, una evaluación alternativa desde un sustento racional práctico se caracteriza por según Álvarez Méndez (2001):

- **Transparencia:** en los fines e intenciones, en sus principios y procedimientos.
- **Credibilidad:** deben ser comprendidos por todos los sujetos que participen en la evaluación.
- **Coherencia epistemológica y cohesión práctica:** acuerdo entre la concepción y la práctica.
- **Aceptabilidad:** democrática y legitimada socialmente.
- **Pertinencia:** justificación argumentada y participativa de las decisiones tomadas.
- **Practicabilidad:** deben ser coherentes con el contexto donde se lleva a cabo la evaluación.
- **Legitimidad:** cuando la acción social corresponde a lo que se acordó desde un principio.

3.4 Una Evaluación de La Comprensión Lectora Como Encuentro Comunicativo

La comprensión de lectura, desde una perspectiva interactiva, es un proceso que se da por el encuentro de un sujeto con el discurso escrito en un momento histórico y social determinado, por consiguiente, los significados no son meramente extraídos de un texto sino que son constituidos por un sujeto en un contexto.

Según Smagorinsky (2001) el sujeto, al enfrentarse con el texto, trata de hallar sentido a los signos que se le ponen en frente y, al tratar de interpretarlo, construye un nuevo texto. En esta misma línea, Ramirez (1995) tratando de hacer un paralelo entre Vigostsky y Bajtin, señala que la comprensión no se llevaría a cabo sin el despliegue que hace el lector de signos ya conocidos y los signos con los que se enfrenta durante la lectura. La

comprensión, por tanto, se convierte en un encuentro entre lo ya conocido con lo que se va a conocer. En este sentido, Bajtin advierte que el uso de los signos que hace el lector demuestra que el individuo no está solo sino que pertenece a una comunidad que le da cierta visión de mundo, por tanto, en la lectura no es posible atribuir solamente un significado subjetivo sino también significados contextuales. (Silvestri y Blanck, 1993). En otras palabras, el texto es interpretado por signos que posee el lector que, a su vez, le da significados personales o subjetivos respecto a lo que lee y, además, existen interpretaciones contextuales que reflejan los valores y la ideología del sujeto que lo vinculan a una comunidad.

Por su parte, Smagoritsky (2001) argumenta que entre lectores y textos se crea un espacio “transaccional” basado en dos momentos; el primero, un lugar de significados en donde hay una estabilidad y precisión y, en segunda instancia, un espacio de sentidos en que el lector es disparado a diferentes posibilidades. En este espacio se vinculan, a su vez, la interpretación subjetiva y personal y las culturales o contextuales; en la comprensión se muestra tanto lo que dice el texto como los marcos personales e ideológicos que hacen de la lectura un acto que enriquece al texto. De este modo, los signos que ofrece el lector dan experiencias personales y culturales al texto; estos códigos necesitan ser codificados no solo para ser comunicados sino también para que existan en la conciencia del lector. (Iser, 1976)

Sobre el desarrollo de los signos y las maneras que son utilizados en la comprensión. Gee (1997) propone un marco de explicación que vale la pena traerlo a discusión. Según este autor, existe un marco cultural que puede ser compartido por varios individuos de un mismo contexto ya que, dentro de su cotidianidad, están interviniendo en algunas prácticas sociales y, por tanto, poseen una visión similar de las cosas. Esto, cabe aclarar, no es un elemento universalista sino que, por el contrario, nos demuestra que el sujeto está en continuo diálogo entre su subjetividad y su contexto- mundo. Por tanto, los textos poseen un significado que se instala en un contexto que, a su vez, posee una cultura que define sus propias metas e intereses. Smagoritsky (2001) continuando las ideas de Gee (1997), dice que en la educación los docentes se encargan de imponer ciertas reglas a la hora de interpretar un texto dejando de lado, con ello, otras posibilidades de interpretación y

prevaleciendo, con esta actitud, una función autoritaria en donde no hay espacio para construcción conjunta del significado.

Por otro lado, siguiendo a Bajtin (1982) y a Iser (1976), cuando un sujeto lee se inserta en un proceso dialógico y comunicativo. De modo que además de que el lector trata de insertarse al mundo de significados del texto se establece un universo de lecturas en la zona transaccional que señalamos en párrafos anteriores.

Teóricos expertos destacan el carácter dialógico y social de todo discurso. Bajtin, por ejemplo, señala que toda enunciación es comunicación y que se le quitaría un elemento esencial, si, a través del discurso, no tiene contacto el yo con los otros. El enunciado, por tanto, posee un hablante (autor) y un oyente (lector) y, a su vez, el enunciado ha tenido contacto con comunicaciones anteriores que lo hacen en un aquí y ahora.

De este modo, al emprender el acto de lectura se abre un abanico de posibilidades que solo trae el diálogo . En palabras de Ramírez (1995):

“Todo acto comprensivo es parte del diálogo que se realiza en el destinatario. Lo que se nos dice o lo que leemos genera un nuevo enunciado” (Ramírez, 1995: 32)

Así, el lector se enfrenta a un diálogo cuando afronta el texto pero, a su vez, el lector usa su marco cultural, sus experiencias personales y su experiencia lectora para construir un nuevo texto. Un texto que no repite las ideas expuestas por el autor sino que, por el contrario, es un texto renovado que está atravesado por una voz propia. En este aspecto, el texto cobra vida cuando la voz del lector se pone en contacto con la del autor. Wertsch, (1993). Cuando en el diálogo, el autor y el lector coinciden en los enunciados existirá una comprensión más profunda pero, sino se coincide, el lector adquirirá una experiencia que le permitirá conocer la otredad.

Yuri Lotman (1988) sostiene la idea, al igual que Bajtín e Iser, de que toda comunicación es dialógica. Lotman, al sustentar esto en el acto de la lectura, nos habla de dos funciones que poseen los textos:

- Transmisión Univocal: El texto es algo ya terminado, por tanto, posee unos significados ya establecidos.
- Generadora y Dialógica: El texto es un signo con diferentes posibilidades; es, en otras, palabras, un espacio semiótico.

Estas dos funciones son esenciales para compartir significados pero también para crear una posible alteridad entre autor-lector debido a que la función dialógica es más interesante, precisamente, porque permite muchas posibilidades para encuentros y también para desencuentros. Por tanto, ya no se trata de mantener una comunicación eficaz como planteó el modelo funcionalista sino permitir multiplicidad de dimensiones en donde el yo se diluye en el otro. Las dos funciones planteadas por Lotman coinciden con la teoría Bajtiniana entre discurso autoritario y el internamente persuasivo (Wertsch, 1993).

En el discurso autoritario los significados son fijos y no modificables por la comunicación autor-lector; el discurso internamente persuasivo, por el contrario, permite la comunicación, llenar espacios vacíos y encontrar experiencias con otras visiones de mundo.

No obstante, ambos modelos, expuestos por Lotman (1988) y Bajtin (1993), no se puede desdeñar para favorecer una función en lugar de otra pues, en el acto de leer, funcionan de manera simultánea y se encuentran en constante tensión. Hernández Rojas (1999) siguiendo esta línea argumentativa, nos advierte que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se tiende a hacer más énfasis en alguna de las dos funciones estableciéndose, por tanto, un solo modelo:

“Dependerá de los modelos aculturadores, los cuales pueden inducir a los aprendices lectores qué y cómo debe ser interpretado (una visión autorizada) y marginan, por decirlo así, otras posibilidades de lectura (lecturas idiosincráticas, no convencionales)” (Hernández Rojas, 1999: 100).

Ahora bien, en lo que respecta a la evaluación se puede decir que ésta constituye un proceso complejo que se encuentra, constantemente, relacionada con la escuela. (Gimeno, 2002). En sentido estricto, la evaluación es vista desde un paradigma que no va más allá de la constante calificación y acreditación en un sistema donde prima lo cuantitativo. Así

mismo, dado que se constituye como una actividad especializada, ha estado funcionando como un dispositivo de control por parte del docente y, en el cuál, no se le delega mayor responsabilidad al estudiante. Según esto, en las prácticas pedagógicas, se ha interiorizado el concepto de evaluación como la acción de darle a los otros calificaciones que se originan después de aplicar una prueba y que da, simplemente, una información sobre los objetivos de aprendizaje. De esta manera, según Alvarez Mendez (2001) la escuela diluye el concepto de evaluación con sinónimos como examinar, certificar, clasificar y estratificar..

De manera general, se puede decir que, aunque en los últimos años, investigadores han ahondado en el tema de la evaluación, aún persiste una herencia que la mantiene vinculada con la pedagogía tradicional según la cual se concibe al estudiante como un ser que meramente responde y “da cuentas” a los adultos de sus propios procesos de aprendizaje:

“Mientras, para el maestro, la evaluación se ha transformado en una instancia de poder para premiar comportamientos deseados, para los estudiantes constituye un obstáculo que se debe superar a través de un dato numérico para asegurar su continuidad en el sistema. (Jara y Pérez, 2001: 236)

El repensar la evaluación desde otra racionalidad es un deber que implica, por tanto, analizar el contexto y la práctica docente para que, de este modo, se rebase cualquier concepción que minimice el proceso evaluativo y se logre pensar en términos de diálogo, formación, participación y comprensión. No obstante, también se hace necesario, conocer la práctica para descubrir qué lógicas sustentan el trabajo cotidiano que hace el docente en el aula.

Tal como se revisó en este mismo capítulo, la evaluación nace en el ámbito empresarial y, desde este esquema, la evaluación se concibe en términos de tarea, eficiencia y eficacia en la prestación de unos servicios.

El primer investigador que ubica a la evaluación en el contexto educativo fue Ralph Tyler, quien pensó que la educación podía verse como la transmisión de unos contenidos y que la medición de su éxito podía plantearse simplemente en el logro o no de unos objetivos previamente fijados:

“De hecho, definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. Como consecuencia de esta definición, los evaluadores deberían colaborar a quienes elaboraban currículos a clarificar el rendimiento de los estudiantes, que había sido precisamente determinado a través de la realización de un currículo. Los objetivos resultantes, referidos al rendimiento, proporcionan la base para elaborar un currículo y un test de desarrollo” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995: 34)

En este sentido, el paradigma Tyleriano se enfoca hacia la comprobación de objetivos que define de antemano los currículos midiendo los resultados pero, no dando cuenta de cómo se logran en el proceso educativo.

Más adelante, Cronbach rechaza y propone un modelo de evaluación que va en contraposición a la evaluación de Tyler sugiriendo que las evaluaciones deben dirigirse a la comparación de resultados pues, tal como él mismo lo plantea, la evaluación debe servir para: “recopilar información y tomar decisiones” (Blázquez y Lucero: 2002:306).

Sin embargo, será Scriven quien establezca la primera distinción entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa. En el primer aspecto, Scriven argumenta que se debe tener un seguimiento claro del proceso generando:

“Un gran aporte a la evaluación moderna, pues reveló los elementos curriculares que pueden intervenir durante el proceso de logro de objetivos, brindando la posibilidad de retroalimentación o reorientación de los elementos que no aportan al aprendizaje. Pese a lo anterior, su fuerte focalización en los factores del curriculum limita la oportunidad de construir un proceso de regulación autoformador, de reflexión y análisis de la propia evaluación por parte del sujeto de aprendizaje: el estudiante” (Jara y Pérez 2001: 236)

De acuerdo con Medina y Salvador (2002), la historia de la evaluación en la educación se dirigen a tres aspectos relevantes: la obtención de información, realización de juicios y ejecución de decisiones. No obstante, desde una lógica práctica, la evaluación debe propender en involucrar al estudiante como sujeto activo pues está inmerso dentro de los procesos educativos y junto con los demás sujetos que comparten su realidad pueden llegar a transformar una problemática.

Desde esta perspectiva, la evaluación educativa se centra en el mejoramiento continuo y no en la promulgación de juicios que, en definitiva, hacen vulnerable al sujeto generando así que se posea una imagen errónea de la evaluación y minimizando la capacidad transformadora de los individuos en una realidad determinada. En este sentido, es necesario, pensar la evaluación como: “Una instancia permanente que nos permite gestionar, transformar, enseñar y aprender” (Gvirtz y Palamidessi 1998: 260) Para lograr este objetivo, según Álvarez Méndez (2001) la evaluación debe estar guiada por ciertos principios que, en sí mismos, la convierten en formativa:

Figura 13: Principios de una evaluación formativa.

Democrática	Participan activamente todos los sujetos.
Útil	Está al servicio de los protagonistas y de las personas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Negociada	Es un contante acuerdo entre los sujetos.
Transparente	Posee criterios y son claros para todos.
Procesual	Continua e integrada a la realidad educativa
Formativa	Orientadora y no instrumento de sanción

Fuente: Elaboración hecha por el autor según (Álvarez Méndez, 2011)

Ahora bien, si la lectura se considera un proceso transcendental que va más allá de determinar el éxito o el fracaso escolar, es necesario abandonar aquellos modelos que vinculan la evaluación de la comprensión lectora a los modelos tradicionales ya que, tal como lo señala Pierre, 1997: 154 “La evaluación de la lectura no apunta a formar lectores autónomos, capaces de manejar su propio aprendizaje y de enfrentar situaciones nuevas”.

Repensar la evaluación implica, por tanto, pensar en situaciones de enseñanza y aprendizaje nuevas y plantear modelos de evaluación que se adapten al contexto y las necesidades de los sujetos. En este sentido, formar lectores comprensivos requiere de una evaluación que dé cuenta de los procesos y no de la mera descalificación pues el docente debe acompañar el acto de lectura e intervenir cuando sea necesario o lo amerite la situación.

Todas estas acciones irían encaminadas a desarrollar la autonomía y autorregulación de los estudiantes en sus propios procesos comprensivos. De esta manera, tal como lo plantea Jolibert (1998) la evaluación de la comprensión lectora debe ser pensada como:

- Un proceso continuo y dialógico que permite hacer un balance para pensar, evaluar e intervenir en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Una actividad guiada por la flexibilidad, es decir, abierta a los cambios ajustándose a las exigencias del contexto, de los sujetos y de las prácticas pedagógicas.
- Un proceso metacognitivo pues se trata de formar lectores que entiendan cómo comprenden la lectura y, además, sean capaces de corregir sus propios problemas a la hora de enfrentarse a los textos.
- Una actividad compartida en la cual, con la participación de todos los actores, se beneficien los procesos de enseñanza y aprendizaje y motive un desarrollo continuo.

La evaluación de la comprensión lectora desde una perspectiva racional práctica debe considerar tanto al individuo como el contexto ya que, como se dijo anteriormente, lo cultural muchas veces determina las maneras en que comprendemos lo que leemos. Además, teniendo en cuenta que el significado del texto no se extrae sino que se construye, el aula debe convertirse en un espacio de discusión, reflexión y comunicación en donde cada sujeto negocie y enriquezca todo discurso escrito.

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. Pertinencia del enfoque cualitativo

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo en tanto busca comprender detalladamente la perspectiva de unos sujetos, reconstruyendo lo social a partir de lo individual para aprender los significados que cada individuo le atribuye a su contexto; interpretar el acto humano y social así como comprender se constituyen en unos elementos clave a la hora de asumir compromisos cognitivos con este paradigma interpretativo. (González 2003: 118). En esta misma línea, siguiendo a Vasilachis (2007), SE argumenta que toda investigación de índole cualitativa es un proceso que se lleva a cabo a través de la interpretación de una realidad natural con el objetivo de indagar por el sentido que los individuos le atribuyen a su mundo.

Dada la complejidad de esta clase de estudio no se puede establecer un decálogo en el cual como fórmula inquebrantable se lleve a cabo un proyecto; no obstante, lo que sí se puede plantear es una serie de rasgos que caractericen la investigación cualitativa. Manson (citado en Vasilachis 2007:25) postula una serie de principios característicos de lo cualitativo: 1) posee una fundamentación interpretativa en tanto que se interesa por las maneras en que el mundo de la vida es comprendido y experimentado; 2) posee unos métodos flexibles al contexto donde se aplican; 3) los análisis son holísticos pues dan comprensión de la complejidad y el contexto. Asimismo, el principal valor que se encuentra en los estudios cualitativos son la relevancia que se da acerca de los procesos sociales explicando el cómo y el por qué suceden.

Así pues, los estudios cualitativos no poseen un afán por explicar desde un paradigma empírico-analítico la realidad social sino que, por el contrario, el sujeto está inmerso en la realidad para valorar lo que sucede dentro de ella. Por tanto, el investigador no está para descalificar a los sujetos investigados sino para aprender de éstos en un contexto determinado. En esta perspectiva, la dicotomía sujeto investigado y sujeto investigador se

desdibujan para dar paso a la comprensión; la subjetividad, a diferencia de otros paradigmas, no se considera un “contaminante” sino parte del proceso de investigación.

Esta forma de investigar nos permite pensar más allá de un grupo de instrumentos para recolectar datos pues como señala Morse (2002) “Provee nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica un pensamiento” (citado en Vasilachis, 2007:27)

Sin embargo, no basta con estar en la realidad y mostrarla a otros de manera fidedigna. Para que la investigación se convierta en algo valioso se hace necesario brindar una interpretación, una manera de ver el mundo que valore a los sujetos y, a su vez, constituya un aporte al campo de las ciencias sociales desde la teoría. El enfocarse desde el paradigma cualitativo requiere, como lo vimos en el primer párrafo de este apartado, ciertos compromisos que hacen del investigador alguien peculiar pues, a través del proyecto, se vuelve una persona capaz de descubrir matices, emociones y percepciones que solo ocurren en un contexto (Eisner, 2002: 137) .No basta, entonces, con intentar controlar los hechos y hacerlos coincidir con unos presupuestos sino , por el contrario, asumir el valor que tienen éstos para unos sujetos y sus procesos sociales pues solo así se puede descubrir lo nuevo y desarrollar teorías que son empíricamente comprobadas.

De acuerdo con estas cualidades y, al estar inmerso en la realidad, se buscan datos relevantes para realizar un análisis intensivo permitiendo la captura de la complejidad social sin minimizar lo que se percibe, por tanto, no interesa tanto la extensión como la profundidad de lo que se quiere estudiar. En este punto se pueden identificar varios objetivos del paradigma cualitativo; para Maxwell (1996) existen cinco:

1. Comprender los significados y situaciones en que se participa.
2. Comprender el contexto en que los sujetos participan y la influencia que este ejerce sobre sus acciones.
3. Identificar fenómenos e influencias no previstos y generar teorías fundamentadas en ello.
4. Comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar.

5. Desarrollar identificaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual y situada. (Citado en Vasilachis, 2007: 31)

Siguiendo esta línea, la investigación no es tarea fácil pues requiere interesarse por la vida de los sujetos de manera profunda y, además, por la realidad social en que conviven para que, más tarde, se pueda crear teoría desde la experiencia. De la misma forma, como están involucrados sujetos, el investigador cualitativo a través de su práctica, también puede llegar a ser cambiado por lo que hace pues, al comprender una realidad e interactuar con una comunidad, puede llegar a ponerse en situación del otro para valorar.

En este marco, Vasilachis (2007) propone para los estudios cualitativos la dicotomía entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido; en primer lugar, el sujeto cognoscente se halla en un espacio y en una base epistemológica buscando, como finalidad última, aprehender al sujeto conocido mediante técnicas objetivas y objetivizables. Por su parte, el sujeto conocido, lejos de un paradigma explicativo, logra interpretar lo que el sujeto cognoscente no logra comprender, es decir, se acerca a la realidad y permite que los sujetos no sean tratados como simples objetos en una investigación. En palabras de Vasilachis (2007):

“La Epistemología del sujeto conocido rompe, respecto a la epistemología del sujeto cognoscente, con sus conceptos, sus categorías, sus leyes, sus formas de ver, de diferenciar y de justificar las diferencias, sobre todo, si estas diferencias se fundan en la inadmisión del principio de igualdad esencial” (Vasilachis, 2007: 52)

Finalmente, este marco cualitativo permitirá que se aborde el fenómeno de manera totalizante, es decir, teniendo en cuenta los sujetos, su contexto y visión de mundo frente a la problemática educativa propiamente dicha.

4.2. La Crítica Educativa Como Principio Orientador

Dentro del marco epistemológico de la investigación cualitativa se optó por la crítica educativa debido a que permite reconocer el valor del contexto y las significaciones que los sujetos le dan a sus acciones. Siguiendo a Eisner (1990), se define el conocimiento como un acto íntimo y privado de contemplación y observación; sin embargo, si solo es

apreciado, generará poca utilidad social, por lo cual el conocimiento necesita de la crítica que permite que el conocimiento sea público y genere que los demás entiendan una problemática situada. El crítico, desde la propuesta de Eisner, no solo se dedica a describir un hecho para mostrarlo sino que se basa en el conocimiento para realizar juicios. En palabras de Eisner (1990), cuando se une la crítica y el conocimiento:

“Ambas precisan experiencia y el talento del crítico para hacerlo bien. Ambas describen y valoran. Ambas hacen de su tema una cuestión vivida. Ambas nos proporcionan material para reflexionar, incluso aunque no hayamos estado allí.” (Eisner, 1990: 108)

Aunque la crítica posee una estructura no debe tomarse como un compendio de reglas pues, como se advirtió en el apartado anterior, está sujeta a la flexibilidad que demanda el contexto. De acuerdo con la realidad en donde se realiza el estudio, la crítica educativa se estructura a través de los siguientes componentes:

- Descripción: permite que los lectores visualicen y experimenten los hechos que el investigador considera relevantes. Por consiguiente, se debe tener la pericia para describir las cualidades de la situación dándole un sentido y, a través de la escritura, transportar al lector hacia los significados de la situación para, de este modo, hacer público lo que se ve.
- Interpretación: la investigación cualitativa no puede quedarse en la mera descripción sino que trasciende a la interpretación, la cual puede considerarse como la explicación del significado de lo que se observa; es decir, que, en cierta medida, aclara lo observado y proporciona razones a través de la teoría. La crítica educativa debe describir pero también distanciarse de la escena y disponer de los significados (*el qué y el cómo*) en un marco de referentes teóricos más amplio.
- Evaluación: después de la interpretación se debe valorar lo que se ve; es decir, argumentar con criterio el valor de ciertas prácticas en la educación, proponiendo y actuando críticamente con los sujetos que se investiga.

- Tematización: cada individuo pertenece a una clase más amplia; el tema, por tanto, se extiende más allá de la propia situación. Existen dentro de la observación casos que son recurrentes y que pudieran servir como elemento esencial en otras investigaciones. Tales recurrencias configuran los temas fundamentales que se infieren del proceso investigativo.

En definitiva, la crítica educativa desde el enfoque cualitativo puede resumirse en los siguientes términos:

- Los estudios cualitativos no son manipulativos por lo cual requieren observar e interactuar en el contexto para analizar las lógicas y constructos que los mismos sujetos tienen sobre la evaluación de la lectura.
- Se privilegia el yo como instrumento, es decir, se tiene en cuenta las maneras de observar y la misma subjetividad del investigador; se trata, entonces, de valorar lo que se observa e interpretar desde las lógicas de la investigación y de los sujetos.
- Posee un carácter interpretativo; es decir, se trata de justificar mediante juicios valorativos lo que se observa, por tanto, va más allá de la descripción de los y busca reconstruir el significado que sustentan las acciones de los mismos sujetos.
- Se establece, como criterio de validez, la coherencia, la utilidad instrumental y la misma intuición de tal manera que se realiza triangulación entre categorías y la corroboración estructural de múltiples fuentes.

CAPÍTULO V
INFORME DEL PROCESO INVESTIGATIVO
BASADO EN LA CRÍTICA EDUCATIVA

Introducción

El trabajo investigativo que aquí se presenta se ejecutó durante el año 2012 y el primer semestre de 2013 mediante el estudio de caso de las evaluaciones de comprensión lectora desarrolladas por la docente Laura Solangie Laverde, profesora titular de la asignatura de lengua Castellana de los grados séptimos (1, 2, 3) del colegio Gimnasio los Arrayanes. Sin embargo, el acercamiento a las prácticas de la docente, se ubican en una segunda fase puesto que, durante el año 2012 y parte de 2011, se estudiaron todos los referentes teóricos y bibliográficos para facilitar el entendimiento a las problemáticas que se enfrentan los educadores con el tema en cuestión.

El abordaje teórico permitió, por un lado, entender el fenómeno desde múltiples variables y, en segunda instancia, permitir al investigador analizar, desde una perspectiva profunda, qué subyace a la práctica desarrollada por la maestra en su cotidianidad. En este sentido, se puso en juego las experiencias educativas del investigador y su visión respecto al tema para que, de este modo, se pudiera dar cabida a la validación consensual propia de la crítica educativa.

De esta forma, mis experiencias, la visión de mis colegas, las observaciones informales y los comentarios de algunos profesores respecto a su práctica, permitieron consolidar un escenario de partida para darle forma a esta investigación. Estos aportes guiaron constantemente el trabajo ayudando a dilucidar cuáles son los significados que la docente le da a su práctica evaluativa y profundizando en todas las cualidades que la maestra da a su trabajo y el contexto en el cuál se desenvuelve.

En este sentido, al realizar un análisis detallado de esta educadora se pretende recoger todos los elementos esenciales para que, de este modo, se puedan comprender otros contextos y emprender todas las estrategias de mejoramiento frente al quehacer de los docentes de lenguaje.

La segunda fase, realizada en el segundo semestre de 2012 y primero de 2013, puso énfasis en el conocimiento del contexto a través, de la apreciación de las prácticas evaluativas de la docente Laura Solangie Laverde en el grado séptimo del Gimnasio los Arrayanes. Este proceso fue guiado de acuerdo al diseño metodológico presentado en el capítulo IV y cuyo objetivo, fue el comprender el valor educativo de las prácticas evaluativas empleadas por la educadora así como, hacer un acercamiento al sentido, redes y relaciones que se establecen en el contexto en dónde se desarrolla esta investigación.

De la misma manera, se establecieron variadas fuentes de conocimiento: el discurso de la profesora, los trabajos realizados en el marco del plan lector, los diarios de campo y algunos documentos que se manejan al interior del colegio y que se consideraron relevantes en esta investigación. Finalmente, las evaluaciones de lectura a partir de las cuales se realizó un análisis documental que diera cuenta sobre las prácticas evaluativas de la comprensión lectora, así como las maneras como se califica y la corrección que de estos documentos se hace.

Los diarios de campo se realizaron, durante el segundo semestre de 2012 y el primer de 2013 y se articulan en 10 observaciones participantes que no solamente indagan el aula de clase y la práctica pedagógica sino, también, el contexto que rodea el trabajo de la maestra (concejos académicos, diseño de evaluaciones, reuniones de área, capacitaciones). Respecto al trabajo de los documentos establecidos se seleccionó unos escritos representativos que dieron cuenta, del trabajo que se realiza respecto a la comprensión lectora.

En cuanto a la manera en que se presenta esta metodología, va en coherencia con lo planteado por Eisner en la crítica educativa: descripción de las prácticas, la cual describe el trabajo que se desarrolla en la institución en el grado séptimo respecto a la comprensión lectora; su interpretación basados en el marco teórico y las experiencias del investigador; su evaluación en cuanto a establecer el valor educativo que se esconde en la práctica de la maestra y, de la cual, se desprenden las temáticas o temas relevantes y recurrentes dentro

de la investigación, esto con el objetivo de facilitar la comprensión y proponer criterios para su análisis.

COMPONENTE DESCRIPTIVO

PRIMERA FASE:

Acercamiento al sujeto y al contexto de investigación:

Aunque ya se había emprendido un primer acercamiento teórico durante el año 2011 aún no estaba planteado cuales serían los alcances de la investigación ni en qué contexto iba a aplicarse. En este sentido, se intentó dar un horizonte al trabajo ubicando un lugar específico y un sujeto determinado que permitiera llevar a cabo esta propuesta. Dado que el Gimnasio los Arrayanes posee un acceso cercano y frecuente para el investigador se decidió iniciar el trabajo allí, por tanto, se procedió a establecer los respectivos permisos otorgados por el vicerrector académico dando, en primera instancia, el aval para iniciar el trabajo.

Se inició así una pequeña presentación de la investigación al área de lengua castellana evidenciando cuales eran los intereses investigativos de las observaciones participantes y la recolección de datos. Por su parte, los docentes contribuyeron señalando algunas inquietudes y opiniones respecto al tema en cuestión y lo que les interesaría saber sobre la investigación que se emprendía, por tanto, dado la discusión que se estableció en la reunión los maestros resaltaron dos preguntas problema que llevarían a la consolidación del marco teórico:

- ¿Qué se entiende por comprensión lectora?
- ¿Cómo se evalúa la comprensión lectora en el colegio?
- ¿De qué manera evaluar formativamente la comprensión lectora?
- ¿Cómo influyen las políticas educativas en la formación de lectores?

El compromiso con los docentes fue guiar el trabajo hacia esas cuatro preguntas para que, al final de la investigación, se pudiera enriquecer, de alguna manera, la práctica pedagógica

de todos los profesores pertenecientes al área. Finalmente, se escogió entre todos los docentes a alguien que pudiera facilitar su material de trabajo, permitiera hacer observaciones y brindara toda su colaboración a la investigación. Dada esta gran responsabilidad establecimos que uno de los requisitos era, además de facilitar todo su trabajo respecto a la comprensión lectora, permitir que las observaciones se desarrollaran de la manera más natural posible puesto que, en ningún momento se intenta tachar la labor del docente sino que, por el contrario, establecer criterios para entender la práctica.

Así que, dada la colaboración de varios docentes, decidimos seleccionar un nivel en específico para llevar a cabo el estudio, en este sentido, se intentó establecer una justificación sobre el porqué de estos grupos. El aporte que dieron los profesores fue que, en primera instancia, era un grupo significativo de estudio pues, los muchachos al igual que la docente, estarían abiertos a la investigación colaborando a cualquier requerimiento del trabajo, por otro lado, durante el segundo semestre del 2012 los estudiantes de séptimo estarían sujetos a ser evaluados por las pruebas SABER haciendo del nivel una muestra significativa para el trabajo que se iba a desarrollar. Además, dado que la docente está encargada de los grados sextos y séptimos, si el estudio duraba más de un año, los estudiantes que entraban a séptimo tendrían la misma marca y estilo que la docente ha imprimido dentro de su práctica en la institución.

Asimismo, dado que el trabajo investigativo partía de un esfuerzo conjunto y colaborativo; los docentes permitieron que se tuviera acceso a sus ideas y el trabajo que desarrollaban en torno a la comprensión lectora facilitando material, evaluaciones y bibliografía respecto al tema en cuestión.

SEGUNDA FASE:

Aproximación al estudio de caso

Durante el proceso investigativo la docente Laura Solangie Laverde, profesora titular grados sextos (cursos 1, 2, 3) y séptimos (cursos 1, 2, 3) del Gimnasio los Arrayanes, licenciada en Filosofía y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás y especialista en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; permitió, muy amablemente, constantes acercamientos a su práctica docente puesto que, desde que se

había tenido la reunión de área, la profesora se comprometió a colaborar con todo el proceso investigativo. En este sentido, uno de los motivos por los cuales fue seleccionada esta docente fue por su formación y experiencia dentro del colegio y, específicamente, con los estudiantes. Esto coincide con la recomendación de Stake (1994) quien afirma:

El investigador examina varios intereses del fenómeno de estudio, seleccionando un caso de algo típico, pero aprendiendo de aquellos casos que parecen ofrecer la oportunidad de aprender. Mi opción debería ser tomar aquel caso del cual sentimos que podemos aprender más. Esto puede significar tomar aquel del cual podemos pasar la mayor parte de tiempo. (Stake, 1994: 243)

Por tanto, el criterio fundamental de seleccionar a la profesora fue consensuado; no fue una elección a la zar sino que, por lo contrario, se evidenció desde las concepciones de los pares, una práctica educativa que podría ser interesante de analizar llegando a un conocimiento profundo de la evaluación de la comprensión lectora debido, también a que muchos de los profesores de Lengua Castellana se sentían identificándose en cada práctica que la profesora realizaba frente al tema.

Por consiguiente, se seleccionó el trabajo de la profesora ya que, compartía rasgos característicos que, de alguna manera, imprimían a la investigación una visión conjunta frente al objeto de estudio, en resumen, se intentó escoger un caso representativo y significativo educativamente para que la investigación pudiera, trasladarse a otros contextos educativos.

Ya teniendo claro el contexto y los sujetos a investigar se procedió a trabajar en el marco metodológico cuyo objetivo sería la recolección de datos significativos en las prácticas de evaluación de la comprensión lectora. Por ello, se planearon *observaciones participantes* para que, a través de la descripción se consolidara una radiografía del fenómeno trabajado. Igualmente, se buscó acceder a los materiales didácticos (libros de texto, guías) que la profesora empleaba en su trabajo así como, los exámenes y trabajos de los estudiantes para realizar el respectivo *análisis documental*.

Ahora bien, ya teniendo claro cuál iba a ser el enfoque metodológico se le explicó a la docente qué instrumentos se iban a emplear y los objetivos que perseguían y aunque, no se

estableció un cronograma puntual para las visitas a las respectivas clases puesto que, de antemano, el compromiso de la profesora frente al proceso investigativo, era señalar qué clases consideraría valioso y enriquecedor hacer la observación. Esto atendiendo, al paradigma cualitativo en donde, no se busca extraer información de un sujeto sino que, por el contrario, darle el merecido respeto a su práctica y habitual desarrollo de su trabajo en un contexto determinado.

El discurso didáctico como fuente de datos de conocimiento

Las interacciones docente-estudiante que se posibilitan durante el proceso pedagógico, son eminentemente lingüísticas, es decir, el profesor, a través de su discurso, guían y pone en contacto al estudiante con situaciones y hechos que no necesariamente necesitan estar presentes en el aula de clase. Además, dado que es una interacción, los sujetos participantes ponen en juego su subjetividad, creencias y concepciones con un tema en específico. El aula, por tanto, se convierte en un espacio eminentemente lingüístico en el cuál impera un proceso comunicativo- formativo que se basa en la reciprocidad de los sujetos que interactúan en un lugar específico, de esta manera, se puede señalar que más que una influencia mutua es una fuerza cohesionada que hace posible el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto, se desempeña para que los estudiantes adquieran una formación intelectual, comunicativa y actitudinal. Por consiguiente, el aula se llena de diferentes voces que permiten la construcción de un único discurso pedagógico, no bastaría, por tanto, realizar un estudio de solo una dimensión (profesor) cuando sabemos que el sujeto está inmerso en un espacio cultural que influye en la consolidación de su discurso.

Así que, para dar cuenta del discurso pedagógico, se realizaron observaciones participantes en los grados séptimos (1,2,3) del Gimnasio los Arrayanes durante el año 2012 y primer semestre de 2013. Estas descripciones fueron consignadas en unos *diarios de campo* cuya narrativa no tiene otro fin, que hacer vívidas los hechos que posibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a la evaluación de la comprensión lectora.

Así mismo, atendiendo a lo dicho en párrafos anteriores, se considera que el docente y la práctica que realiza en el aula esta permeada por todo un contexto que lo configura. En este sentido, se intenta también, describir el contexto de la profesora para dar cuenta un poco del espacio donde se realiza la investigación y cómo éste influencia su práctica. Diarios de campo de: (capacitaciones, diseño de evaluaciones, reuniones de área y concejos académicos) buscan definir un contexto que determina las concepciones de la docente Laura Solangie Laverde respecto al tema en cuestión.

Observaciones participantes y narración vívida de los diarios de campo

En las observaciones de aula y del contexto que rodea a la profesora Laura Solangie Laverde se intenta acercar al lector al lugar donde ocurren los hechos, es decir, se escribe cómo se da el fenómeno y los acontecimientos utilizando diferentes elementos narrativos de la experiencia que se relata.

Siguiendo la crítica educativa de Eisner, los *diarios de campo* no buscan ser una copia fiel y exacta de la realidad, por el contrario, se debe puntualizar en elementos selectivos debido a que es natural rechazar aspectos menos importantes por resaltar lo valioso. En este sentido, el sujeto investigador, mediante el instrumento de diario de campo, describe las relaciones sociales, intersubjetivas y educativas que se dan tanto en el aula como en el contexto donde se desenvuelve la docente.

Por tanto, se admite que las observaciones participantes y los diarios de campo no se sustentan desde un paradigma cuantitativo donde se recolectan información sin contar con los sujetos investigados y sosteniendo que, cualquier opinión o concepción, que vaya más allá de los objetivos del proyecto, se convierte en un “contaminante” dentro de las conclusiones del trabajo. Por el contrario, se da cabida al diálogo con la profesora investigada, su contexto y los significados que existen dentro del trabajo que la docente imprime en el área; todo sustentado en establecer una comprensión del fenómeno y no un juzgamiento frente a las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, la crítica educativa se convierte en un elemento esencial y abierto a la hora, de comprender las redes y

configuraciones que se dan en torno al trabajo que se realiza en la institución respecto a la evaluación de la comprensión lectora.

Análisis documental

Según Bardin (1986), un análisis documental consiste en la selección de ideas o evidencias relevantes en torno a un tema de investigación y se hace, precisamente, para poder entender las relaciones sociales, textuales que un documento tiene en un momento histórico específico. Por tanto en esta investigación, los textos que se presentan aunque no son muchos, se consideran representativos por los mismos sujetos que encaran la realidad estudiada.

Siguiendo este orden de ideas, los anexos se recogieron durante el año 2012 y parte del 2013; además, como ya se señaló, los demás docentes del área, brindaron su apoyo entregando guías, quizes y materiales diversos que evaluaban la comprensión lectora y que ellos consideraban importantes. Ahora bien, en este apartado se describe los documentos recolectados en el desarrollo del trabajo de campo. Y, aunque se presentan diversos tipos de textos en la construcción de los anexos se han dividido específicamente en tres; textos evaluados (Anexo I) constituidos por exámenes, tareas, quizes, y guías que evalúan la lectura. En la segunda parte, se toman algunos Trabajos de Plan Lector (Anexo II) desarrollados durante el primer semestre de 2013 y, finalmente, documentos que se manejan dentro del colegio (Anexo III) y que determinan de alguna manera la práctica.

Este análisis documental propende por analizar las muestras más significativas entregadas por los docentes, de manera que, más que hacer un estudio extensivo se quiere, por el contrario, indagar intensivamente sobre los documentos facilitados por los profesores frente a la evaluación de la comprensión lectora evidenciando, con ello, cuáles son sus concepciones, dinámicas y las características que el educador imprime a la hora de formar lectores y evaluar la comprensión lectora.

Los textos evaluados

Las prácticas evaluativas permiten que un investigador pueda evidenciar qué es lo que considera el docente importante a la hora de llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Por tanto, las correcciones y valoraciones se convierten en una fuente esencial cuando se trata de caracterizar las prácticas de los profesores respecto a la evaluación de la comprensión lectora.

En este sentido, en la investigación es impajaritable intentar analizar los documentos recolectados puesto que, nos da una referencia sobre cómo se está llevando la evaluación de la comprensión de lectura. Esta actividad constituye entonces, un escenario enriquecedor para el proceso investigativo ya que, cuando el docente diseña y crea su material didáctico todas sus concepciones se ponen en juego para llevar a cabo esta labor, a su vez, el estudiante, con las respectivas retroalimentaciones que hace el docente, se lleva una idea de cómo está su proceso y dirige sus esfuerzos a mejorar lo que, en algún momento, no pudo conseguir según lo planteado por el educador en el comienzo del proceso pedagógico.

Por consiguiente, los ejercicios, quizzes, y trabajos que giran en torno a la comprensión de lectura concretizan todo lo que el docente quiere lograr con los procesos formativos que emprende. Esta fuente documental de información se transforma en un complemento con los diarios de campo ya que, al materializarse lo enunciado por el docente en su discurso pedagógico se puede ver más a fondo los objetivos de los esfuerzos que el docente lleva a cabo.

En el caso concreto de la investigación fueron recogidos 15 textos (anexos 1) que evaluaban la comprensión de lectura, 5 trabajos de plan lector (anexo 2) y 2 documentos que se manejan al interior del colegio y que son de divulgación general (anexo 3). Cabe decir, que aunque, la prioridad era caracterizar la evaluación de la comprensión lectora, en los grados séptimos, el trabajo participante de los docentes hizo que la investigación girara, también, a la corroboración estructural propuesta por Eisner debido a que, los profesores facilitaron material de trabajo que, según sus criterios, era valioso contemplar en la investigación y que, de cierta manera, permitía llevar los resultados a otros contextos.

Devoluciones de los borradores: correcciones, valoraciones y retroalimentación

Pedro Ravela (2009) en su estudio sobre la evaluación educativa señala que el docente, al momento de regresar una evaluación, le imprime ciertas modificaciones que se pueden caracterizar en tres modalidades; *correcciones* que señalan que se deben realizar ciertas modificaciones a los textos o, también, se identifica alguna característica buena o adecuada para el trabajo; las *valoraciones*, entendidas como menciones o enunciados en la que el educador pone un juicio sobre algo positivo o negativo del trabajo y, finalmente, la *retroalimentación* en que la docente señala pautas o aspectos que se deben tener en cuenta en actividades posteriores con la misma temática.

Caracterizados estos tres aspectos es posible hacer un análisis del primer grupo de anexos (Anexos I Textos Evaluados). Tal como se puede apreciar en los anexos I,- textos evaluados- respecto a las *correcciones* se evidencian las siguientes características: 1) se utiliza el signo “√” para afirmar que todo lo que escribió el estudiante es correcto, por otro lado, también se usa para chequear la lectura que hace el docente del texto. 2) además se puede apreciar el uso de “Ok” para señalar el acierto o aceptación de lo que escribió el estudiante. 3. El uso de la interrogación (?) en el (anexo 1.1) se emplea para identificar una palabra que está mal escrita.

Respecto a las *valoraciones* se evidencian diferentes tipos de enunciados que se presentan al final de los textos; en este sentido, las características de éstos son las siguientes: 1) se establece un juicio por parte del docente frente a si el estudiante leyó o no los textos establecidos “es evidente que no has realizado las lecturas establecidas” y “falta incluir varios elementos”, “no hay una idea clara de los hechos que describes en los dibujos (Anexo 1.11) 2) además los comentarios de los docentes también se dirigen a la presentación del trabajo (Anexo 1.9) y se comenta sobre si está completo o no la tarea solicitada (1.6). 3) Por último, se señala sobre la forma del trabajo: “Esto no es un párrafo” (anexo 1.7) y “faltan ordenar un poco las ideas”, 3) además, se señalan lo adecuado del trabajo presentado “Buen trabajo” (Anexo 1.15.).

En lo que respecta a la *retroalimentación* se puede analizar que no se dio puesto que, dado que eran controles de lectura de textos y talleres, no se evaluaba una temática definida sino que, por el contrario, una generalidad acerca del trabajo en cuestión.

Por otro lado, para finalizar el componente descriptivo, es pertinente decir que imperan las correcciones en color rojo y las valoraciones se realizan de una manera definida; utilizando el mismo mensaje para valorar trabajos similares. Además, se hace constante que no se revisan mucho cuestiones de forma haciendo un chequeo de lo que se lee usando el signo “√”. De los textos recogidos solo se evaluaron dos errores ortográficos (anexo 1.1) un problema de digitación y el (anexo 1.7) en donde se dice al estudiante que lo escrito no se puede considerar un párrafo.

Talleres de Refuerzo de Comprensión Lectora

Durante el segundo semestre del año 2012 se implementó, desde el área de lengua castellana, un taller que intentaba mejorar los procesos cognitivos de la comprensión. Todo esto desplegado como un plan de mejoramiento por la baja en las estadísticas que presento el primer simulacro ICFES. En este sentido, se diseñaron actividades en todos los cursos para incentivar estrategias de lectura que llevaran a la comprensión de los textos. Este es el caso del anexo (1.14) cuyo taller se divide en los siguientes puntos:

1. La selección de una oración que contenga a las demás (identificación de ideas principales)
2. Subrayar la idea principal según el texto leído.
3. Organización de los sucesos que se presentan en el texto.

Este taller fue realizado como una actividad fuera de la planeación y se valoró como puntos extras en notas que los estudiantes llevaban bajas. Con respecto, a la calificación que hizo el docente, se evidencia que se realiza la respectiva verificación sobre las respuestas correctas haciendo uso del signo “√”; se da la calificación de 100 pero no hace ninguna valoración o retroalimentación.

Por otro lado, otro de los talleres que se hicieron durante el 2012 fue el de los ciclopes (Anexo 1.15). Este taller constaba de una lectura que se realizaba en voz alta sobre el encuentro de Ulises con el ciclope del libro la Odisea; se planteaban unas preguntas y se resolvían como tarea en casa. El trabajo constaba de las siguientes preguntas: (1. Escribir todo lo que sepas sobre los ciclopes, 2. Quién es el protagonista de la historia y por qué, 3. Escribir y justificar cuál sería un título adecuado para el texto leído y por qué, 4. Dibujar el inicio, nudo y desenlace de la historia, 5. Realizar un listado de los lugares que aparecen en la narración y describirlos, 6. ¿Qué se le ocurre a Ulises para huir de su enemigo?, 7. ¿Cuál fue la estrategia de Ulises para huir de la caverna?, 8.¿ Qué maldición pide Ulises que recaiga sobre Ulises. A quién se lo pide?, 9. Según el relato, es más importante la inteligencia o la fuerza? 10. ¿Por qué Ulises le dijo a Polifemo que se llamaba nadie?).

Este taller fue evaluado de manera similar a los controles de lectura y el taller de comprensión lectora de refuerzo que se enuncia en este mismo apartado; se califica como chequeo “√” y la valoración que hace el docente es simplemente “Buen Trabajo”.

Finalmente, hay que señalar que el color en que se hacen las calificaciones es rojo (Anexo 1.14) o resaltado (Anexo 1.15.). No existen retroalimentaciones y no se evalúa la forma y ortografía en que se presentan los trabajos.

Trabajos del plan lector

Durante el final del último bimestre del año 2012-2 la profesora realizó una actividad para evaluar el plan lector y consistía en que el estudiante, en un octavo de cartulina dividido en 6 partes; dibujara ciertos aspectos que solicitaba la docente respecto al texto: “El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde”. El trabajo le solicitaba al estudiante 6 ítems: (Personajes principales, 2 lugares importantes, 2 hechos importantes, 1 hecho poco importante, 1 hecho del primer capítulo y el final de la historia.)

La docente Laura Solangie Laverde, le facilito al investigador (anexos 1.10, 1.11, 1.12) dos trabajos que ella misma consideró “Buenos” y uno mal valorado, ya que, como ella misma

escribió: “No hay una idea clara de los hechos que se describen en los dibujos” (Anexo 1.11). En este grupo de anexos impera el uso del signo “√” para chequear y dar el aval de acierto al estudiante.

Por otro lado, otro de los trabajos que se registró fue uno desarrollado en el marco del texto “El dragón de vapor” durante el primer semestre de 2013 (Anexo 2). Este trabajo consistía en un control de lectura sobre los cinco primeros capítulos del dicho libro; el estudiante debía escoger un capítulo y representar, por medio de plastilina, la escena más importante del capítulo. Esto, acompañada del nombre del estudiante, el capítulo que se representa y una breve descripción.

La docente señaló que no se establecieron criterios de evaluación ya que, se estaba trabajando con la creatividad del estudiante, por tanto, se planteó como un trabajo libre en que los muchachos ponía en juego su percepción sobre los capítulos leídos. No obstante, la profesora consideró relevante incluirlo dentro de los anexos puesto que señaló que era una nueva manera de evaluar la lectura que se salía de los parámetros estrictos y exactos del examen.

Documentos que se manejan dentro del Colegio

Durante el transcurso del año 2012 se recolectaron dos documentos que fueron de dominio público dentro del colegio; un documento que difundió el ICFES para las pruebas Saber (Anexo 3.1.) y unas estadísticas comparativas (Anexo 3.2.) que proporciona el rector sobre los resultados de las Saber Pro y que compara el colegio con instituciones del mismo grupo educativo con los simulacros realizados en el transcurso del año y el seguimiento del puntaje de cada asignatura.

Respecto al documento del ICFES, se puede ver que existe una descripción de cada uno de los componentes que evalúan las pruebas nacionales; el documento se divide en dos partes; la primera en que se describe qué competencias tienen que ver con la lectura y, bajo esta misma lógica, los componentes de la escritura. Con respecto a la lectura se analizan tres

componentes y las competencias específicas que debe implementar el estudiante para cada una de ellas:

- Componente semántico: ¿Qué dice el texto? Y, en relación a esta pregunta, el estudiante debe recuperar información explícita de la lectura, relacionar para construir el sentido global del texto y recuperar saberes previos para llegar a una comprensión.
- Componente Sintáctico: ¿Cómo se organiza el texto? Y, en relación a esta pregunta, el estudiante debe reconocer la estructura explícita del texto y su organización.
- Componente pragmático: ¿Cuál es el propósito del texto? El estudiante, frente a este componente debe reconocer y analizar información explícita e implícita sobre los propósitos de los textos.

En el final del documento del ICFES se explica qué valores tiene cada puntaje obtenido por el estudiante; se analizan cuatro niveles: (Avanzado, según el cual el estudiante muestra un resultado sobresaliente frente a las competencias que esperan sobre él; Satisfactorio, posee un desempeño adecuado sobre las competencias evaluadas y, se señala, que todos los estudiantes deberían estar en este nivel; mínimo, se describe un desempeño poco satisfactorio sobre la competencia y, finalmente, el nivel insuficiente según el cual el estudiante no desempeña los resultados mínimos esperados).

Por otro lado, en lo que respecta a las estadísticas (Anexo 3.2.) fueron entregadas en un concejo académico y difundidas a todos los docentes mediante las reuniones de área; en estas tablas se muestran, en primer lugar, un ponderado de los resultados de cada una de las áreas comunes desde el año 2008 al 2012 realizando un promedio general sobre los tres simulacros ICFES que se realizan durante el calendario académico antes de la prueba real. Con respecto al área de Lengua Castellana, los estudiantes en los simulacros se mantuvieron en el rango de 46,08 y, el resultado el porcentaje de las pruebas ICFES en el 2012, fueron de 52,49.

En la segunda tabla se muestra los porcentajes de “Simulacro 4” que, en realidad, es la prueba ICFES, se señalan en rojo algunas asignaturas que necesitan plan de mejoramiento para el siguiente año, entre ellas: (matemática, química, física, biología y sociales). Este plan, dentro de la institución, consiste en realizar clase particulares a los estudiantes con menores puntajes; además, las áreas planean una serie de actividades (talleres, profundización de temáticas, proyectos de aula) que propendan por la cualificación de los resultados en las pruebas.

Finalmente, en la tercera tabla aparece un comparativo de resultados con los colegios que pertenecen al mismo grupo educativo: (Hontanar, Nueva Inglaterra, Arrayanes) como el Gimnasio los Arrayanes es el colegio más joven adquirido por la asociación; siempre ha intentado mejorar sus procesos con relación a las demás instituciones. Por consiguiente, se ha venido a establecer una competencia en la consecución de buenos resultados en las pruebas nacionales; la institución principal, Colegio Nueva Inglaterra, utiliza mecanismos de mejora continua para cualificar resultados. Según lo que me planteó el rector la institución posee como objetivo de calidad: “Fortalecer el nivel académico evidenciado en mejores resultados internos y externos en pruebas nacionales e internacionales.” (Objetivos Institucionales de Calidad, 2013:10) que se materializan en tres procesos:

1. Afianzar lazos con empresas expertas en la preparación de estudiantes en pruebas nacionales (Elmer Pardo, Milton Ochoa, etc.)
2. Ligar, después de segundo bimestre, los contenidos de las asignaturas base a los componentes y lineamientos que plantea el ICFES para evaluaciones nacionales.
3. Establecer políticas de evaluación dentro de la institución coherentes con las pruebas nacionales e internacionales.

En este sentido, como el colegio Nueva Inglaterra ha sido el colegio pionero dentro del grupo; la mayoría de lineamientos y estilos administrativos vienen de la emulación de las políticas de calidad planteadas dentro de esta institución aunque, no se evidencien explícitamente en los documentos oficiales.

En lo que respecta, específicamente a la estadística tres que aparece en el anexo 3.2 se realiza una comparación desde el 2010 -fecha en que el actual rector asumió el cargo- hasta

el 2012 para finalizar con un porcentaje de incremento. La asignatura de Lengua Castellana, en el Gimnasio los Arrayanes en los últimos tres años, ha presentado un descenso de (-2,2). El Hontanar, en cambio, ha tenido un descenso de (-1,7) y, finalmente, el colegio Nueva Inglaterra tuvo un porcentaje de (-4.0). Si nos diéramos a la tarea, de clasificar las instituciones educativas según criterios cuantitativos podemos decir, que el colegio Hontanar ocupa el primer lugar, seguido del Gimnasio los Arrayanes y, en último lugar, lo posee el colegio Nueva Inglaterra.

Finalmente, hay que señalar que dado los resultados que arrojaron las pruebas en el 2012; en la planeación que se planteó para el año 2013; se enunciaron una serie de estrategias y mecanismos al interior de las áreas para llevar a los estudiantes a mejorar los resultados que arrojaron las pruebas nacionales.

COMPONENTE INTERPRETATIVO

El componente interpretativo según Eisner, consiste en explicar y justificar lo que se describe y, para alcanzar este objetivo, plantea que es necesario tener en cuenta el contexto, las teorías investigadas en el marco teórico y la visión del investigador sobre el fenómeno en cuestión. Por consiguiente, se debe ilustrar lo que se describe con las teorías que dan base al estudio determinado, esto se hace para profundizar y evidenciar las respectivas relaciones buscando las razones y argumentos que justifican las prácticas de los actores respecto a la evaluación de la comprensión lectora.

Para establecer un breve panorama de lo que se va a presentar a continuación, este apartado busca establecer las relaciones del componente *descriptivo* que concierne, como punto de partida, *los textos evaluados, los trabajos del plan lector, los documentos* distribuidos en el colegio y, finalmente, *los diarios de campo* que describen una problemática determinada; éstas ya han sido presentadas en el anterior componente, y se van a analizar según las categorías planteadas en el marco teórico.

Por lo anterior, el *componente interpretativo* se organiza bajo la misma lógica que el marco teórico; se analiza los datos propuestos en la descripción a la luz de las tres grandes

categorías investigativas. A su vez, como uno de los propósitos que se enunciaron en el trabajo de grado, consiste en la explicación de la práctica evaluativa de la comprensión lectora; como estrategia metodológica, los textos que aparecen en la *interpretación*, estarán moviéndose constantemente, a la práctica real de los profesores de lengua castellana del Gimnasio los Arrayanes y a las teorías investigadas en el marco teórico.

Categoría 1:

La Evaluación de la Comprensión Lectora:

Del control al encuentro.

1.2. La Comprensión Lectora: del tributo al texto al énfasis en el lector

Dentro de este primer numeral se trabajó algo de la historia de la comprensión lectora haciendo una aproximación a las teorías y concepciones que se tenían alrededor de la lectura. En este sentido, se abordaron dos tipos de lectura; *extensiva e intensiva* (Viñao, 1995). Si nos ponemos a hacer un análisis comparando esta teoría con los datos recogidos podemos ver claramente esa primera tipificación; en los diarios de campo especialmente en el (Anexo 4.5.) se evidencia una lectura extensiva en donde se lee a grandes grupos y, la docente, realiza hipercorrecciones sobre la dicción correcta de las palabras pues, el lector – estudiante- se dirige a grandes grupos y el mensaje que debe comunicar debe ser preciso para todos; por otro lado, en lo que respecta a la lectura intensiva en donde no hay un colectivo sino que, por el contrario, priman los procesos mentales y el individualismo se puede señalar el (Anexo 4,7). La docente pone a sus estudiantes a leer mentalmente en los primera parte de la clase, sin embargo, como se señala en el mismo anexo, dado que poco a poco los estudiantes pierden la concentración, la profesora los interpela para preguntarles qué leyeron.

En este contexto, llegamos a dos ideas claves que se trabajan en este apartado y es las posturas que se enfrentan durante la primera mitad del siglo XX: el conductismo y el cognitivismo; en primer lugar el conductismo señaló que lo importante era la adecuada declamación de las palabras y argumentó que el significado se encuentra intrínseco en el

texto. Ahora bien, realizando un análisis a los datos podemos ver muchas de los postulados conductistas sobre la lectura en los trabajos incluidos en los anexos: en el anexo 1.1 se pide al estudiante rellenar un cuadro con (personajes, lugares, inicio, nudo, desenlace, relación padres e hijos, valores y elementos fantásticos), por consiguiente, se está tratando de realizar un “control” de lectura frente a lo que se lee; a su vez, en el (anexo 1.2., 1.3.,1.4., 1.5.) prima un tributo al texto, el ejercicio consistía en describir los capítulos leídos y, en cierto sentido, que la docente llegara a verificar si las lecturas habían sido realizadas puesto que, tal como señala las anotaciones que realiza la docente: *“Es evidente que no has realizado las lecturas”* y *“falta incluir los detalles”* se manifiesta una preocupación por el ejercicio juicioso de los textos según la planeación realizada para el área. Bajo esta misma lógica se encuentra el (Anexo 1.8.) en donde se les solicita a los estudiantes evocar ciertas partes del libro: *“el extraño caso del Dr. Jekyll y mr. Hyde”*. En este sentido, desde el enfoque conductista el trabajo del lector consiste, simplemente, en mantener cierto respeto por los significados que se encuentran implícitos en el texto; se aleja al lector de cualquier interpretación que pueda dar frente a la lectura y que, a largo plazo, pueda interferir en lo que quiere expresar el autor. Por tanto, prima un enfoque objetivo que se evidencia en los anexos mencionados.

No obstante, no se puede decir que es normativo si no existe alguien que ejerza la norma sobre los significados de los textos; en este caso, la docente, al calificar, señala suficiencia o deficiencia en las respuestas de los estudiantes (anexo 1.2., 1.3., 1.4., 1.5.). Otro ejemplo de lo anterior, es el (Anexo 4.8.) en donde los estudiantes se formulan preguntas sobre uno de los textos trabajados en clase y la docente, al tener la última palabra, (Lerner ,2002) decide sobre si lo que plantean los muchachos es correcto o no, sin embargo, también juega un papel relevante el texto, ya que, en el mismo ejercicio, los estudiantes acuden a él cuando tienen una incertidumbre o duda respecto a las preguntas que formulan sus compañeros.

Además, dado el enfoque conductista, se privilegian las estructuras fácticas o medibles de la lectura, es decir, la docente al intentar comprobar si se ha realizado o no la comprensión lectora hace que el estudiante evoque, evidencie o muestre ciertas partes de los textos para ejercer el contrato didáctico de autoridad sobre la interpretación de los textos y así,

establecer un solo marco de validez; un ejemplo de lo anterior, es el (Anexo 4.7); la docente inicia su clase pidiendo a los estudiantes una lectura mental y, luego, solicita a la clase que le cuenten qué leyeron. En este caso, la docente busca que el estudiante demuestre el trabajo realizado en la asignatura para cuantificarlo.

Otra evidencia clara del enfoque normativo-conductista es el que se presenta en el (Anexo 4.9.) en el juego denominado stop; en esta dinámica se hace énfasis en la dicción y en la atención; por consiguiente, los procesos que se desarrollan en el trabajo en clase tienden a la lectura extensiva y normativa de la lengua; bajo esta misma lógica, en los documentos que se manejan al interior del colegio, (anexo 3.1.); el documento ICFES señala una serie de tareas en donde lo prioritario es el texto, por tanto, los estudiantes deben (recuperar, identificar y reconocer) ciertos contenidos implícitos y explícitos en la lectura para llegar a la comprensión.

Por otro lado, en lo que respecta la cognitivismo, se puede ver en menor medida o diluida en el conductismo; el (Anexo 1.1) nos muestra preguntas que son abiertas generando que el estudiante participe de éstas de manera libre y, de esta forma, pueda expresar su subjetividad frente a cualquier tema que se encuentra en la lectura; en el documento mencionado; se le indaga al estudiante sobre dos situaciones: “¿Crees que es importante darles a conocer a los padres nuestros intereses propios?” y “¿Por qué crees que es importante la comunicación entre padres e hijos?” Estas preguntas buscan que el estudiante dé una opinión utilizando como recurso su contexto y visión de mundo, no obstante, como estos ítems no se pueden valorar tan fácil por responder a la subjetividad; la docente simplemente les asigna un visto sobre la respuesta del estudiante.

A su vez, en el (Anexo 1.6.) se plantea que los estudiantes describan “Varias formas de manifestación de afecto a los demás”; en este caso, el docente se cerciora de leer y darle un visto bueno a lo escrito por el estudiante pues, desde que responda la pregunta, se convierte en válida. Otro de los casos similares, están en el (Anexo 1.7.) en donde se le solicita al estudiante expresar, según su opinión, cuál es el texto que está mejor estructurado y redactar una opinión sobre el punto de vista sobre la lectura.

Bajo esta misma perspectiva se encuentra el (Anexo 1.15.) la docente pregunta al estudiante qué sabe sobre los ciclopes y pide que le dé un título al texto justificando por qué lo escogió; en este anexo, al igual que los otros mencionados, la profesora no se centra a calificar a profundidad el contenido sino que, por el contrario, pone un visto bueno sobre lo escrito por el estudiante; todo esto, basados en el cognitivismo en que la relatividad y la opinión de cada quién es respetada.

En este orden de ideas, hay que enunciar los Anexos (2.1, 2.2 ,2.3 ,2.4, y 2,5.) que, en una primera lectura, podría considerarse conductista puesto que, el estudiante debía representar en plastilina la escena más importante pero, al plantearse en la *descripción* que la docente decidió evaluarla libremente y que los educandos plasmaban lo que ellos consideraron relevante en la lectura se consideró pertinente clasificarlo como cognitivista. En ningún momento, entro a funcionar la única interpretación de la profesora en el contrato didáctico sino que, por el contrario, dejó a los estudiantes jugar con su creatividad y visión de mundo.

Ahora bien, dentro de las prácticas educativas de la docente también existen ciertos rasgos cognitivistas en los cuales se les da relevancia a los preconceptos e ideas previas sobre una temática particular en el (Diario de campo número 9 “Buscando lo importante”.) la docente pregunta sobre “*qué es una idea principal, cómo hallar una, cómo saben que identificaron una idea principal*”. Finalmente, para concluir esta parte, hay que señalar que las dos posturas sobre la comprensión lectora –conductista y cognitivista- no se dan en los anexos de manera “pura” o única sino que, por el contrario, se desenvuelven simultáneamente ya que, los docentes de Lengua Castellana, dentro de la formulación de sus actividades, juegan algunas veces a hacer énfasis en el texto y otras en el lector. No obstante, impera, en gran medida el enfoque normativo por considerarse más objetivo, cuantificable y calificable mientras que, en lo que respecta a los aspectos cognitivos, aunque en cierta medida “respetados” se les deja un poco de lado por no ser objetivizables; en este sentido, el docente les da un aval haciendo un chequeo somero a las preguntas y continua con la siguiente hasta finalizar de revisar los trabajos.

1.2 La división de lo indivisible: el conocimiento procedural en la comprensión y el enfoque declarativo.

Tal como se planteó en el marco teórico de esta investigación, la comprensión fue estudiada desde dos teorías –conductista y cognitivista-. Ahora bien, estos marcos volvieron a chocar en si se podía considerar como una habilidad única –cognitivismo- o como un conjunto de habilidades –conductismo-.

Dentro de los anexos (1.1., 1.2., 1.3., 1.4, 1.5, 1.6.) y las valoraciones que realiza la docente en los respectivos documentos se dilucida que el tratamiento que se hace de la lectura se considera un proceso guiado mediado por la interpretación que hace la docente sobre los textos, es decir, siguiendo los postulados conductistas de la comprensión, el educador da la última palabra sobre los textos señalando qué es válido y qué no. Bajo esta lógica, el docente se convierte en el único capaz de guiar los procesos que se desenvuelven en torno a la comprensión lectora diseñando didácticas y argumentando su postura para que el estudiante la siga.

Por otro lado, en el anexo IV especialmente diario de campo número 5 *plan lector*, se sustenta uno de los postulados conductistas sobre la lectura que dice que la perfecta dicción garantiza la comprensión, en este sentido, los procesos, al considerarse modulares, hacen que la buena pronunciación sea el primer paso para garantizar el camino a la comprensión de los textos. Seguidamente, si se hace una breve caracterización de los Anexos I textos evaluados, se puede identificar que se privilegia el uso de ciertas subhabilidades (lectura correcta de los signos, identificación de ideas principales, identificación de ideas claves y expresión de ideas principales o evidencias de lectura) especialmente en el (anexo 1.14.) se puede ver que se intenta afinar ciertas destrezas en el estudiante al detectar las ideas principales y organizar los hechos que se presentan en los textos. A su vez, en el (Anexo 1.7.) se puede evidenciar cierto estilo que permea los demás anexos, es decir, el subrayado dentro del texto base para llegar al significado.

Otra de las evidencias que pueden verse sobre la comprensión como conjunto de subhabilidades es el *diario de campo IV La Reunión de Área* en donde los docentes plantean una serie de estrategias para que los estudiantes comprendan “mejor” los textos

(lectura semanal de textos variados para que los estudiantes generen diferentes estrategias para enfrentarse a los textos, identificación de ideas principales y uso de organizadores gráficos que lleven a la comprensión lectora.); por consiguiente, al dotar de alguna manera a los muchachos acerca de que se puede llegar al significado del texto siguiendo diferentes estrategias, esconde la postura de que el texto es suficiente para llegar a la comprensión.

Así pues, dentro de los procesos de enseñanza se privilegia una postura procedural. Este paradigma se puede ver claramente en el Anexo IV Diario de Campo 10 *Buscando lo importante* en donde la docente enseña cómo identificar una idea principal en la lectura y les da unas reglas:

- A. *Identificar cuál es el tema del texto. (La clave puede estar en el título o en el primer párrafo)*
- B. *Identificar los detalles más relevantes o importantes en cada uno de los párrafos que sustenten el tema. (Subrayarlos -Resaltarlos)*
- C. *Lee (si es posible escribir) las ideas más importantes resaltadas y, basado en tu reflexión, determina cuál es la idea principal de todo el texto.*

A su vez, la docente solicita que los estudiantes apliquen lo aprendido en dos textos; uno sobre la solidaridad y el otro sobre los puercoespín; haciendo que cada uno de los estudiantes, identifiquen las ideas principales. Al finalizar el trabajo individual entra de nuevo a jugar el enfoque normativo señalando, por parte del docente- autoridad, cuál es exactamente la idea que contiene el significado en los enunciados.

Finalmente, en lo que respecta al enfoque cognitivista, como se dijo en párrafos anteriores, señala que la comprensión es única y que los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto a la comprensión lectora, debe propender por el respecto a los ritmos individuales y que el docente, en su práctica, debe desdibujarse un poco por dar paso a las múltiples interpretaciones que el estudiante genera en su encuentro con la lectura. En este sentido, una práctica sustentada en el cognitivismo, se define según el marco teórico como declarativo, es decir, permite la libertad del estudiante en el enfrentamiento con los textos.

Ahora bien, existen prácticas dentro de los anexos que responden a enfoques cognitivistas, como lo vimos en el segmento anterior (Anexo 1.10, 1.11.,1.12.,1.13.) y *Anexos II*

Trabajos de plan lector que, aunque poseen bases de la teoría mencionada, cuando se realiza la respectiva evaluación responde a términos normativos y conductistas. Por ende, el enfoque declarativo, no se presenta de manera explícita en los datos recogidos; cuando se le da la libertad al estudiante para la interpretación el docente, mediante la evaluación y valoración, es indiferente a lo escrito por el estudiante o, simplemente, niega las estrategias que emplea los muchachos para llegar a la comprensión de los textos, centrándose en una única interpretación sobre lo que se lee.

1.3. El Modelo Interaccionista y la visión integral de la comprensión lectora.

Según lo planteado en el marco teórico, el enfoque cognitivista se centró solo en los aspectos psicológicos de la comprensión lectora, por tanto, fue algo hermético al diálogo con el contexto generando cierta relatividad a la hora de comprender los textos. En este sentido, surgió un tercer modelo, el modelo interaccionista. Dicha teoría, planteo conciliar la vieja dicotomía entre texto y lector y le añadió la categoría contexto. Por consiguiente, la comprensión lectora no se limitó simplemente, a la extracción de ideas sino que, por el contrario, busco que el individuo, el texto y el contexto participaran en la construcción del significado.

Dentro de los datos recogidos; no existen anexos en que se amalgamen el texto, el contexto y el lector; por el contrario, en cada uno de los documentos se hace énfasis en uno de estas esferas desdibujando a los demás aspectos.

Bajo esta lógica, solo se puede hacer una interpretación de cada uno de estos elementos por separado y, una categoría importante para iniciar, es el contexto. Este aparece en *Anexo IV, Diario de campo: la capacitación* cuando el docente capacitador denomina al enunciado de la pregunta como contexto, sustentando que la pregunta sitúa a los estudiantes para aplicar ciertas habilidades que describe el ICFES.

A su vez, en lo que respecta a la categoría texto, los (anexos I textos evaluados) evidencian el énfasis y el respeto que se le da a lo textual a la hora de emprender cualquier proceso que conlleve a la comprensión lectora. El uso de una respuesta correcta, la manifestación

explícita del docente sobre lo que es adecuado o no y la evocación de ciertos aspectos de los textos para tener evidencias evaluativas generan de esta categoría lo más importante en los procesos de aprendizaje en la lectura dentro de la institución.

Finalmente, la categoría lector se evidencia en los anexos (1.6., 1.7., 1.15.) y en los diarios de campo número 7 y 10 y (Anexo II. Trabajos del plan lector). No obstante, como ya se planteó en segmentos anteriores, aunque se le da cierta relevancia pero, al evaluar, se le da preponderancia a lo cuantitativo y normativo que solo puede dar el texto.

El hacer énfasis de una de las categorías hace que caigamos en alguna u otra teoría – cognitivista o conductista- pero si, en cambio, se le permite funcionar al mismo nivel – texto, contexto, sujeto- se genera una construcción y riqueza semántica frente a la comprensión lectora; todos construyen y permiten el funcionamiento de un circuito continuo y rico en significado (Snow, 2001). Muchas de las prácticas de aula que aparecen en el (Anexo IV diarios de campo) aparecen los tres elementos, sin embargo, al finalizar las clases, se le da relevancia a uno –el texto- acabando con el equilibrio.

1.4. El lector, el texto y el contexto: la comprensión como encuentro.

Umberto Eco (1962) señala que el ser humano ha permeado todas sus esferas con reglas de índole positivista que permite comprender los fenómenos que los rodean; el arte y la lectura, no ha sido ajena a estos paradigmas estableciéndose visiones deterministas que buscan encauzar toda interpretación de un fenómeno. En este sentido, dado los datos recogidos, se puede ver que la norma sigue siendo una única interpretación que, en este caso, la da la figura de autoridad, el docente. Anexos (1.1., 1.2., 1.3., 1.4, 1.5, 1.6.). Además, que se plantea, desde los instrumentos evaluativos, el desarrollo de habilidades y técnicas que le permiten al estudiante hallar el único significado implícito en el texto (Anexo IV: Diario de campo 6; control de lectura, Diario de campo 10: buscando lo importante); Anexo (1.7., 1.14.).

El imperar este enfoque positivista y normativo dentro de la lectura, hace que los textos se conviertan en un material de estudio y que los procesos de comprensión se limiten a hallar

las ideas principales para “dar cuenta” de que se leyó a la figura de autoridad. Por consiguiente, como plantea Wolfgang Iser (1976), no se está estableciendo una comunicación puesto que en el circuito texto, lector y contexto; prevalece el texto sobre los demás aspectos.

En este sentido, no importa la experiencias del lector, ni la comunicación con los demás en la construcción -y no búsqueda del significado- puesto que, todos deben llegar a lo mismo Anexo (1.2., 1.3.1.4., 1.5.). Ahora bien, en el (Anexo II Trabajos del plan lector), se muestra la experiencia del lector frente al texto ya que, los estudiantes crean sus personajes y recrean ciertos sucesos para ellos relevantes, no obstante, dentro de los mismos criterios y formulación del trabajo se señala que se debe representar “lo más importante”.

Los espacios en que el estudiante plasma su visión y pone en juego su contexto y visión de mundo sobre lo que lee, son opacados en la evaluación por considerarse subjetivo y menos importante. Lo válido no puede corregirse como correcto o incorrecto, por tanto, se pasa por alto muchas de las elaboraciones. (Anexo 1.15.)

Para finalizar este apartado, es necesario decir que los docentes poseen una concepción de comprensión muy característica que se abordará en el componente evaluativo y de tematización; esto con el fin de profundizar en la problemática planteada inicialmente en el proyecto de investigación.

Categoría 2:

REQUERIMIENTOS POLITICOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA: EL RETORNO AL ENFOQUE NORMATIVO

2.2 La Evaluación en el Área del Lenguaje: dos tensiones.

Uno de los planteamientos que se establecen en este numeral son dos dicotomías en las cuales se encuentra la educación. Por un lado, aparece las necesidades educativas locales, lo que verdaderamente necesita el país, los sujetos y los contextos y, como contraparte, las

exigencias de índole internacional que solicitan a Colombia que adecue su sistema educativo a los requerimientos del mundo globalizado.

Ahora bien, si nos remitimos un poco a la historia de la evaluación en lengua materna en el país, veremos rezagos que se dilucidan dentro de las prácticas de los docentes. En primer lugar, aún persiste una evaluación basada según el criterio a la norma, es decir, se evalúan unos contenidos y se pone en una ranking a los estudiantes según su desempeño en la prueba (Anexo IV, diarios de campo; la retroalimentación). La docente, en su práctica, privilegia los resultados y su retroalimentación consiste simplemente, en la verificación de la calificación.

Al mismo tiempo, se puede detectar que la evaluación de la comprensión lectora, basada en la estadística, se soporta en lo fáctico, la demostración y la evidencia para generar una evaluación con mayor validez (Anexo 1.8, 1.10., 1.11) los espacios para el error son nulos y las interpretaciones se dirigen a un mismo lugar, para avalar el instrumento. Y aunque, hay espacio para la subjetividad y la opinión acerca de muchas de las temáticas que aborda al estudiante; estas son menospreciadas por no encajar en el ítem y ser subjetivas, por tanto, son pasadas por alto dejando una huella de chequeo Anexo (1.1., 1.15.) del mismo modo, ocurre en la práctica (Anexo IV, diarios de campo; buscando lo importante) en donde se le pregunta al estudiantes por sus preconceptos e ideas del tema pero, solo se le da validez si concuerda con las concepciones de la docente.

En consecuencia, muchas de las prácticas evaluativas que actualmente se desarrollan en las aulas, tienen una herencia de la estadística y la validez (Santos Guerra,1995) olvidando, de manera determinante, las necesidades educativas locales que existen en el país. Por esta razón, el concebir a la evaluación solo como resultados (Anexo IV, diarios de campo; concejo académico. Anexo 3.2.) y, sustentar, que esto permite conocer la realidad educativa del país, hace que concibamos a la evaluación desde un punto de vista restringido (Félix Angulo, 1994). Puesto que, lo único que hacemos con esta acción, es separar la evaluación del currículo dándole preponderancia a las prácticas que se dirigen a cualificar resultados y manteniendo cierto afán por construir instrumentos que, supuestamente, nos darán una

radiografía de cómo está la educación (Anexo IV, diario de campo 2; la capacitación; Diario de campo 3, diseño de evaluaciones).

Finalmente, hay que analizar que mucho del trabajo que se desarrolla dentro del aula no escapa a los requerimientos internacionales; es decir, se piensa en el examen como prioridad y en la comparación (Anexo IV, diarios de campo 6; Control de Lectura; Diario de campo 4, Reunión de área) y se plantea una educación para el trabajo desde los lineamientos educativos de Colombia pero permeados con los objetivos de estamentos exógenos– este último aspecto se abordará a profundidad más adelante-.

2.2. La estandarización de los procesos pedagógicos y la simplificación del lenguaje como ítem.

Como se presentó en el marco teórico muchos de las políticas educativas se preocuparon por más por la comparación y la estadística que por las necesidades locales del país. Por consiguiente, se estableció la necesidad de consolidar escalas y mantener currículos convergentes (Félix Angulo,2009: 6) para poder evaluar a todos bajo el mismo racero.

De este modo, muchas de las prácticas educativas intentaron enfocarse en lo que las pruebas (Nacionales o internacionales) preguntan sobre las diferentes materias; en el (Anexo IV, diarios de campo 2; la capacitación) el conferencista señala su preocupación porque las evaluaciones que se generan desde lo institucional, no se separen de los intereses de las pruebas que desarrolla el ICFES. Así que, como propuesta, argumenta una serie de numerales que permiten la elaboración de instrumentos para la medición y cualificación de los resultados.

Respecto al área de Lengua Castellana, la unificación de los currículos justificó que los procesos de aprendizaje deberían dejar el enfoque gramaticalista (enseñanza de la gramática y el uso correcto de la lengua materna para consolidar un hablante-oyente ideal) por la adopción, de un paradigma semántico-comunicativo en donde los sujetos construyen los significados y hacen uso de su lengua en contextos reales. No obstante, lo gramaticalista no solo puede centrarse en el proceso de apropiación de unas reglas y principios que

sustentan el uso de las lenguas sino que, también, engloba todo lo normativo en la enseñanza de la lengua materna; respecto a la lectura, como se ha planteado en numerales anteriores, la última palabra sobre los textos y el único lector válido es el docente (Anexo 1.2.,1.3.,1.4.,1.5.,1.8.,1.9); el estudiante, por tanto, debe restringir su apropiación simbólica a lo que dice el maestro y rendirle tributo al texto dando cuenta de éste cuando la autoridad se lo solicite.

Igualmente, en lo concierne al enfoque semántico-comunicativo, tal como se advierte (Anexo IV, diarios de campo 2; la capacitación), se asemeja el concepto contexto al de enunciado; señalando que la actuación comunicativa se pone a prueba solo cuando un estudiante contesta unas preguntas dentro del examen. De la misma forma, es posible detectar ciertas prácticas pedagógicas encaminadas a establecer vínculos comunicativos y semánticos entre el docente y el estudiante, pero siempre se opaca por el uso gramaticalista y normativo de la lengua que se da tanto en la calificación como en la interlocución y dirección que el docente le da a la clase (Anexo IV, diario de campo 8, juego de las preguntas; diario de campo 5; plan lector, Anexo 1.1).

Eventualmente, la concepción de la comprensión de lectura que maneja el docente en su práctica va dirigida a que el estudiante se aproxime fielmente al texto (Anexo 1.2., 1.3., 1.4., 1.5.) y se sustenta en principios, de dotar o adiestrar a los sujetos a hallar el significado (Anexo IV, diario de campo 4, Reunión de área). Para finalizar esta parte, hay que señalar que aunque, en los lineamientos curriculares se establecen una evaluación en que estudiante se hace partícipe de su mismo proceso, las prácticas evaluativas (Anexo IV, diario de campo 3, diseño de evaluaciones) se mantiene la idea de evaluar contenidos y tomar a la comprensión lectora como algo accesorio a la hora de diseñar instrumentos.

2.3. El examen como prioridad en las políticas educativas.

Una de las características que posee la evaluación de la comprensión lectora, según el marco teórico, es la dependencia que se tiene al instrumento examen y a la supuesta neutralidad científica que éste desempeña para clasificar a los sujetos y a los contextos. Ahora bien, bajo esta lógica, se encuentra todo el sistema evaluativo en lengua materna;

uno de los hechos en los cuales podemos remitir la teoría a la realidad estudiada, ha sido el (Anexo IV, diario de campo 2; la capacitación) en donde se plantea una normas para construir los instrumentos: (medir lo importante de la asignatura, utilizar un lenguaje conciso, las claves no deben ayudar o facilitar la respuesta al estudiante, no debe haber duda en la respuesta que tiene que dar el sujeto).

En este orden de ideas, se puede dilucidar que el examen debe ser diseñado mediante el uso de un lenguaje neutro y estadísticamente aceptado (Sausurre, 1989); no se puede permitir ambigüedades puesto que, la respuesta debe ser única y todos deben llegar a lo mismo. De igual forma, en el examen se aplica el universalismo lingüístico propuesto por (Chomsky, 1975) ya que, todos deben presentar la misma prueba y dado que se define a dónde debe llegar cada uno, se hace la respectiva clasificación de los sujetos. (Anexo 1.8., 1.14., Anexo IV. Diario de campo 11; la retroalimentación).

En este sentido, el espacio para la diversidad de ideas y la diversidad lingüística no encajan dentro del dispositivo examen puesto que, éste para que se dé de la mejor manera, -con criterios científicos y de validez-, solo puede plantearse por fuera de la cultura. Como consecuencia de lo anterior, se circunscribe a los estudiantes en un marco de explicación que los define de antemano y los separa de su realidad próxima para sustentar que la apropiación simbólica es similar (Bourdieu, 1985) y que todo proceso educativo debe estar dirigidos a la preparación y obtención de los mejores resultados. Una evaluación pensada desde este paradigma restringido genera que se empodere al evaluador (Anexo IV; Diario de campo 6; control de lectura) y que los procesos de enseñanza y aprendizaje le dé prioridad a lo evaluable (Anexo IV; Diario de campo 1: concejo académico; diario de campo 4; reunión de área) dejen de lado todo lo que no sea objetivo ni calificable.

2.4 El desarrollo de habilidades y el “saber hacer” en la comprensión lectora.

Aunque desde las políticas educativas se defiende la idea de que la enseñanza de la lengua materna debe basarse desde un enfoque semántico-comunicativo, aún en la práctica, prima

un paradigma normativo por considerarse más objetivo y fiel a la realidad. Ahora bien, hay que señalar que otra de las concepciones que se promueve –pero esta vez para todo el sistema educativo- ha sido el de las competencias; estas buscan que los estudiantes pongan sus conocimientos en práctica en contextos reales de situación dejando de lado la educación memorística que caracteriza la educación tradicional, no obstante, estos cambios –que parecen tener buenas intenciones en una primera leída- son propuestos por la empresa y genera la operalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barnett,1994) puesto que, prepara a los sujetos en tareas de antemano programadas dejando de lado, la imprevisibilidad, la imaginación, la creatividad y la reflexión sobre la acción.

Bajo esta misma lógica, las competencias han ido permeando la enseñanza de la lengua materna y, más específicamente, a los procesos de comprensión lectora. En el (Anexo IV; diario de campo 2, la capacitación) se plantea toda una concepción de la competencia, es decir, al plantear la construcción de un ítem y denominarlo contexto se señala con anterioridad que el estudiante al leer la pregunta debe “situarse” y dar con la respuesta correcta. Igualmente, ocurre en el (Anexo IV; diario de campo 4, la reunión de área); en donde se empiezan a emprender todas una serie de estrategias que conlleven a la obtención de mejores resultados: el habituar a los estudiantes a leer una hora semanal, el identificar lo esencial y accesorio en un texto y el poder ver las redes semánticas de las lecturas para graficarlas señalan todo las tareas que el estudiante debe principiar a la hora de enfrentarse a los textos.

De la misma forma, operan muchos de los trabajos recogidos en los anexos (Anexo 1.6., 1.7. ,1.9.,1.10.,1.14) se le adiestra al estudiante a identificar ideas principales y hechos esenciales para reaccionar adecuadamente a los contextos o, mejor dicho, a los enunciados que se encuentran en las pruebas nacionales e internacionales (Anexo IV; diario de campo 2, la capacitación) y, esta clase de prácticas se adviera, en el (Anexo 3.2.) en donde se muestra las tareas que debe llevar a cabo el estudiante y cómo se le puede clasificar a partir de la obtención de los resultados de las pruebas. Ahora bien, muchas de las características que se muestran en este documento, van dirigidas a darle privilegio al texto sobre el lector negando con ello, la cultura, el contexto y la diferencias entre los sujetos y la apropiación simbólica que cada uno puede hacer de sus actos comunicativos.

Por otro lado, muchas de las prácticas que se desarrollan en torno a la comprensión lectora esconden tras de sí, la confusión que se planteó en el marco teórico sobre los conceptos de habilidad cognitiva (Tiburcio Moreno, 2009) y conducta observable. En este sentido, la comprensión lectora, al ser una actividad que empieza con el individuo y que con mucha implicancia psicológica, el docente busca, de algún modo, evidenciar que el proceso se haya llevado de la mejor forma y , para hacer esto, busca pruebas y evidencias medibles para comprobarlo. (Anexo 1.2,1.3,1.4,.1.5,1.6., Diarios de Campo 6 y 7).

Por consiguiente, la comprensión lectora se da solamente, desde una perspectiva de producto (Johnson, 1989), es decir, los procesos mentales y de subjetividad –no medibles- deben transformarse desde una práctica pedagógica en algo verificable y sujeto a medición (Anexo 1.10., 1.11. Anexo II, Trabajos de plan lector) y, todo proceso educativo, debe estar encaminado, a mejorar y a cualificar a los sujetos para que estas tareas procedurales las empleen de la mejor manera posible cuando se enfrenten a los textos.

Categoría 3:

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: DEL ENFOQUE TECNICO INSTRUMENTAL A UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

3.1 El papel de la evaluación en la educación: intereses burocráticos

Uno de las grandes categorías que se abordaron en el marco teórico ha sido la de evaluación; esta término posee múltiples acepciones y, si hiciéramos un rastreo histórico nos encontraríamos con concepciones que responden a unas épocas e intereses determinados. Por consiguiente, como estrategia, es conveniente, primero que todo, analizar qué papel juega la evaluación actualmente para luego, profundizar en las lógicas que el docente da a su práctica evaluativa.

En este sentido, Colombia y el resto de Latinoamérica, responde a unos intereses burocráticos que le dicen a los sistemas educativos, cómo deberían actuar y qué clase de sujeto formar, en pocas palabras, un sujeto preparado para las demandas del mercado. La

evaluación se convierte, entonces, en un instrumento que permite a un evaluador cerciorarse que tan bien se está llevando a cabo la tarea.

Aterrizando un poco esta teoría a la realidad vemos que los colegios no escapan a esta estructura; en el (Anexo 3.2.) y en el (Anexo IV; diario de campo 1, Concejo académico) se puede ver un estilo de evaluación que está sujeto a los resultados, es decir, que lo estadístico y cuantitativo determina y da el viraje, acerca de ciertos ajustes que debería tener todas las prácticas pedagógicas para llegar a subir de ranking frente a sí mismas y a otras instituciones educativas.

Ahora bien, una educación que privilegia los resultados de la evaluación sobre otros procesos formativos niega la particularidad de los sujetos y su contexto para dar lugar, a explicaciones estadísticas y reducir los problemas educativos en términos de eficiencia y eficacia. En lo que respecta, a las prácticas que se desarrollan en torno a la evaluación de la comprensión lectora, vemos que se privilegia un enfoque en donde se establecen de antemano unos objetivos en la comprensión (el docente como lector principal define qué es lo más importante en la lectura) y, mediante la evaluación, se busca determinar si se logró o no el objetivo. (Anexo 1.2.,1.3.,1.4.,1.5).

Bajo esta misma lógica se encuentra, (Anexo IV; diario de campo 11, la retroalimentación) en donde se le plantea a los estudiantes que la comprensión lectora, puede reducirse a acertar o no en un cuestionarios, la retroalimentaciones, entonces, se convierte simplemente, en cerciorarse de que el ítem haya sido contestado correctamente. Finalmente, para concluir esta parte, es necesario advertir que la concepción que se tiene sobre la práctica evaluativa, ha sido el de control y regulación frente a los sujetos, sus interpretaciones y mejoramiento de resultados a través de los procesos pedagógicos (Anexo IV; diario de campo 6, control de lectura; diario de campo 4; reunión de área).

3.2.La Evaluación de la comprensión lectora desde la racionalidad instrumental.

Muchas de las prácticas realizadas por los maestros responden a una racionalidad (Giroux, 1990), es decir, un conjunto de justificaciones que sustentan el quehacer pedagógico. Dado que la categoría evaluación, según como se señaló en el segmento anterior, posee múltiples acepciones se puede realizar una primera clasificación según su racionalidad u objetivos formativos. Entonces surge, en una primera instancia, la evaluación desde una racionalidad instrumental y, en segunda medida, una evaluación desde la racionalidad práctica; ambas sustentan una experiencia evaluativa diferente; la instrumental, por ejemplo, se basa en la estadística y, en contraposición, la racional práctica se sustenta en la preocupación por el contexto y en los sujetos.

Como estrategia metodológica, en este numeral solo vamos a abordar la evaluación desde la racionalidad instrumental para que, en el siguiente segmento, profundizar en los principales aspectos de la racionalidad práctica.

La evaluación de la comprensión lectora desde la racionalidad instrumental; tiene en cuenta el factor humano pero desde una perspectiva economicista, es decir, se reducen a los sujetos y a los contextos a unas cifras y se establecen planes de mejoramiento, sin contar con las comunidades ni las particularidades del contexto. Dentro de los materiales recogidos en el trabajo de campo, se puede analizar muchas de las prácticas realizadas por los docentes. En primer lugar, (Anexo IV; diario de campo 1, el concejo académico y Anexo 3.2.) se advierte que uno de los criterios para hacer ajustes o modificaciones a las prácticas educativas de los maestros ha sido el excesivo valor que se le dan a los resultados; es decir, se emprenden muchos de los cambios pedagógicos según criterios de índole estadístico (Anexo IV; diario de campo 4, la reunión de área).

No obstante, estos cambios no sólo se dan en términos de contenidos sino que también, está atravesado por la preparación de los sujetos en las pruebas nacionales e internacionales (Anexo IV; diario de campo 2, la capacitación); estos preparativos al enfocarse en los resultados, utilitarizan el factor humano para la consecución de los mismos.

El trabajo educativo entonces, se caracteriza en el adiestramiento (Anexo IV; diario de campo 10, buscando lo importante) para que el estudiante localice detalles y deje de lado, su concepción, historia, contexto y opinión sobre lo que se lee. Por consiguiente, se forman lectores sin criterio que responden al estímulo de una lectura. (Anexo IV; diario de campo 7, la clase).

En este orden de ideas, la evaluación que se hace de la comprensión lectora puede ubicarse en un paradigma funcionalista, es decir, un emisor (docente) pide a un receptor (estudiante) su mensaje de vuelta; si el mensaje que le regresa el receptor, coincide con lo dicho por el emisor, se puede decir que la comprensión se ha llevado con éxito. Esta teoría puede verse en (Anexo 1.2., 1.3. 1.4.) en donde se les solicita evidencias al estudiante sobre si leyó o no. A su vez, por pertenecer la evaluación a un sistema comunicativo funcionalista, la eficacia y la eficiencia, en el transporte del mensaje no da espacio para la interferencia, las múltiples interpretaciones ni la polifonía del lenguaje (Bustamante,1998). (Anexo 1.8, diario de campo 6 y diario de campo 8).

3.3 La racionalidad práctica como contraposición. El sustento de la evaluación formativa.

Dentro de toda la interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo; se sustenta que las prácticas evaluativas y el tratamiento que se hace de la comprensión lectora han estado sujetos a la racionalidad instrumental, por consiguiente, esta racionalidad no ha dado cabida para una evaluación deliberada, localizada y contextualizada –racionalidad práctica-.

En este sentido, solo se puede atisbar dentro de los anexos algunas prácticas que a primera vista parecen ser resultado de la racionalidad práctica- interesándose por el sujeto- (Anexo IV, diario de campo 10, buscando lo importante), no obstante, la preocupación por los resultados, el desarrollo de habilidades procedurales y el tomar el sujeto como un elemento fundamental para cualificar la estadística. (Anexo 1.2.,1.3.,1.4.,1.5. Anexo 3.2) hacen que estos procesos pedagógicos den un viraje hacia lo instrumental.

El desarrollo de una evaluación de la comprensión lectora desde una perspectiva racional práctica requiere, entonces, pensar los sujetos y situar, desde un enfoque democrático y transparente, la evaluación pues este proceso, involucra el diálogo constante entre lector, texto y contexto.

3.4. La racionalidad práctica como contraposición. El sustento de la evaluación formativa

La comprensión lectora es un proceso situado, por tanto, el lector llena vacíos y se convierte en parte del texto (Iser,1976). La lectura no da cabida a significados objetivos sino contextuales. En el (Anexo 1.1) cuando se le pregunta al estudiante por aspectos relacionados con las relaciones familiares, se le da un espacio para su expresión, no obstante, aunque parece un espacio para los estudiantes, es opacado por la calificación, puesto que, cuando se ejecuta pasa por alto tan importante visión sobre el texto leído. Bajo esta misma lógica, se encuentra el Anexo (1.6.,1.10., 1.11.).

A su vez, el encuentro entre el texto, lector y contexto genera un nuevo texto en el lector; haciéndolo participe y nuevo-autor (Smargoritsky, 2001) frente a las prácticas docentes, para generar esto, no solo se debe cambiar los instrumentos –preguntas cerradas por abiertas-, sino que, por el contrario, asumir que lo indeterminado y las múltiples interpretaciones, a través del diálogo continuo entre los sujetos, pueden llegar a la construcción del significado.

Se debe adoptar entonces, una perspectiva de la evaluación de la comprensión lectora desde un enfoque semiótico dándole cabida a la cultura y a la polifonía en la formación de lectores con criterio y capaces de responder más allá, de los instrumentos de medición.

COMPONENTE EVALUATIVO

El objetivo del componente evaluativo propuesto por Eisner es determinar, cuál es el valor que tiene para la educación las prácticas pedagógicas descritas en los numerales anteriores. En este sentido, la evaluación sopesa lo visto e interpretado para que, al final, se pueda vislumbrar cuales podrían ser las posibilidades o nuevos caminos, en los cuales se facilite dar cabida a una evaluación formativa de la comprensión lectora. En ese orden de ideas, es necesario retomar mucho de lo visto en el marco teórico y el trabajo de campo (descripción e interpretación) para consolidar la dimensión evaluativa del trabajo aquí presentado.

Siguiendo dichos propósitos, es necesario preguntarse por muchas de las prácticas que realizan los docentes frente a la comprensión lectora. En ellas, podemos ver, un enfoque centrado en el texto, es decir, prima la visión de que la comprensión consiste en evocar los hechos más importantes y darlos a conocer al sujeto evaluador, en este caso, al docente. Esta perspectiva, que puede rastrearse históricamente, como una visión conductista de la comprensión lectora, genera que la visión del lector, su perspectiva y su contexto sean excluidos por considerarse “ruidos” o “contaminantes” en la comprensión.

Igualmente, cohabita una perspectiva cognitivista dentro de la evaluación en donde se le da espacio al lector para expresar sus puntos de vista y perspectiva sobre la lectura, no obstante, cuando se realiza la respectiva evaluación, se pasa por alto por considerarse menos importante y tan subjetiva que no es posible corregirla ni valorarla. En definitiva, se privilegia un enfoque normativo en el cual, los sujetos deben abandonar sus propias interpretaciones para adoptar los significados que tiene el docente pues, estos son más susceptibles de ser controlados y calificados. No obstante, estas prácticas que se desarrollan en torno a la comprensión lectora, no se dan solamente en un nivel micro sino que, por el contrario, responden a unos requerimientos políticos y económicos que dictan cómo debería llevarse la educación en Latinoamérica. En este sentido, el docente copia mucha de sus prácticas para ajustarse a lo que se espera de él, evaluando la lectura desde un enfoque instrumentalista en donde la posición del sujeto no va más allá que la de ser objeto de unos planes de mejoramiento para cualificar los resultados del examen.

Bajo esta dinámica, se prepara a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para enfrentarse de la mejor manera a las pruebas; se le perfecciona, en fluidez, mecanización y adaptabilidad a la pregunta dejando de lado, con ello, la preocupación por los procesos de comprensión. De ahí que, la evaluación de la comprensión lectora más que presentar un beneficio para los sujetos genera exclusión y simplificación de la realidad en términos estadísticos. Lo anterior genera, el olvido de una evaluación como práctica formativa y democrática en la cual la acción de los sujetos transforma su contexto. Asimismo, basta con analizar un poco la realidad estudiada para darse cuenta, que se descentra al sujeto y los procesos pedagógicos para darle relevancia a los contenidos del examen; por tanto, se realizan ajustes desde la práctica pedagógica para adoptar una concepción de la evaluación como mera acreditación.

Ahora bien, es conveniente en este punto, volver a fijar la vista a la pregunta sobre el valor que tiene estas prácticas en la educación y, aunque, en una primera leída, este tratamiento que se hace de la comprensión lectora, puede llegar a obtener buenos resultados –al menos estadísticamente hablando- abandona la formación de los sujetos. La lectura se convierte entonces, en un ejercicio de “extracción” y control en el cual el que más se acerque a las interpretaciones del docente mejor lector es.

De este modo, el poder se centra en el docente puesto que, mediante la evaluación se ha venido controlando el conocimiento y las interpretaciones sobre los textos. El poder se convierte en una gran imposición en donde se despoja al estudiante del diálogo que puede establecer con la lectura. Un ejemplo del ejercicio del poder por parte del docente, es la continua práctica de los exámenes en los cuales, los estudiantes son sujetos a mejorar sus habilidades al responder ya que, desde la misma práctica pedagógica, ellos son inducidos a contestar lo que profesor quiere que contesten o lo que les solicita la prueba, dejando de lado, los estilos cognitivos, las características individuales de los sujetos y las especificaciones del contexto.

En la evaluación de la comprensión lectora, el profesor ejerce su autoridad cuando determina cómo va a evaluar y qué se espera de los estudiantes logren en la evaluación, a su vez, se mantiene un circuito funcionalista de la comunicación en que la precisión y eficacia es más valiosa que la creatividad y la perspectiva.

Dado este panorama, se mantiene una visión restringida de la evaluación convirtiéndola en una obligación institucional y no como una actividad formativa que hace parte del proceso pedagógico. En este sentido, las evaluaciones pierden de vista al sujeto puesto que están más encaminadas a medir las habilidades para contestar ítems que el de reflexionar y pensar la práctica de la comprensión lectora y su incidencia en la formación de seres integrales.

COMPONENTE DE TEMÁTICAS

Según Eisner (1998) la tematización puede definirse como la similitud que existe entre los distintos actores, contextos y hechos que se encuentran en la investigación. Por consiguiente, el crítico educativo, puede percibir una “generalización” después de describir, interpretar y evaluar el fenómeno en cuestión; estos “temas” o rasgos comunes son esenciales a la hora de comprender otros escenarios educativos.

En este orden de ideas, durante el transcurso de la investigación, se ha logrado detectar cierta recurrencia en los temas que, en cierta medida, son valiosos para señalar nuevas posibilidades, las cuales, en última instancia, permitirán entrever un nuevo horizonte de sentido para la proposición de principios que guiaran una evaluación formativa de la comprensión lectora. Además, permitirán, extrapolar la investigación a otros contextos generando una transformación social y entendimiento del entramado educativo.

Temática No. 1:

La comprensión lectora como control de los significados del texto.

Esta temática estuvo presente en la mayoría de la investigación puesto que, el trabajo que desarrolla el docente en torno a la comprensión lectora, se plantea como un ejercicio de control sobre los contenidos del texto. En este sentido, se intenta convertir un trabajo cognitivo inmaterial e incuantificable –lectura- en una estructura medible y calificable – escritura/preguntas verbales- para generar el respectivo control de lo que se lee. Esta

manera de proceder sobre la lectura, esconde una concepción definida de la comprensión y es, específicamente, que se puede medir la comprensión lectora del estudiante calculando el acercamiento o distanciamiento que éste tiene, respecto a las ideas principales que plantea la lectura.

Profundizando en esta situación, los procesos pedagógicos que se implementan privilegian el texto como una estructura definida e inmodificable; se prepara al estudiante para enfrentarse a cualquier tipología y se le da herramientas para asir los significados de la lectura dejando de lado, con ello, dimensiones sociales e individuales.

Por consiguiente, si el propósito es la medición y el texto se ve como la principal referencia en la lectura, se privilegian instrumentos evaluativos que no dan cabida al error ni a las múltiples interpretaciones por considerarse poco importantes a la hora de hallar el significado.

Las prácticas entonces, se perfilan como un tributo al texto y el lector, ubicado en un segundo lugar, solo “operaliza” el acto de leer para extraer lo dicho por el autor y dar cuenta de ello, cuando se le solicite.

Temática No. 2:

Sólo hay un lector válido.

En la mediación que se hace de la lectura, el texto, por sí solo, no se presenta de manera diáfana a los estudiantes, por tanto, se necesita de una intervención para el trabajo que se desarrolla en el aula. En este sentido, el docente juega dos papeles primordiales a la hora de llevar a cabo este proceso; en primer lugar, determina, de antemano, cuál va a ser la dinámica del trabajo y crea los instrumentos de evaluación y, en segunda instancia, se convierte en el lector principal puesto que, señala a los estudiantes cuales son los límites de interpretación que se deben establecer en un texto determinado.

Ahora bien, esta mediación se convierte en un modelo de trabajo en los estudiantes ya que, el docente enseña la mejor manera de hallar el significado olvidando, con ello, los diferentes estilos cognitivos de los estudiantes y los contextos. Además, dado que se

convierte en el lector principal, tiene la tarea de juzgar y valorar si los lectores –estudiantes- se aproximaron o no al significado implícito del texto.

En resumen, hay que señalar todas las labores que realiza el lector principal/docente, van encaminadas a redirigir las interpretaciones que surgen en el estudiante para que, de este modo, exista un control más normativo de los procesos de lectura y, si es el caso, el docente pueda llegar a intervenir en el sistema.

Temática No. 3:

Existe un estilo de evaluación de la comprensión lectora determinado por la autoridad.

Dentro de la metodología y en el caso específico del trabajo de campo, puede señalarse que muchas de las prácticas que realiza el docente son impuestas por figuras de autoridad que determinan lo adecuado o apropiado. Estas autoridades sustentan los cambios, basados en los resultados cuantitativos de las pruebas nacionales e internacionales y, por ende, dictan los virajes y planes que debe tener la educación; dicen qué debería enseñarse y cuáles son los contenidos más valiosos dentro de los planes de estudio.

Bajo esta lógica, si la educación se centra en los resultados, se defiende la idea de que el estudiante debe ser un medio primordial para obtenerlos, por tanto, éstos se convierten en un objeto que está sujeto a las modificaciones que impone la autoridad - política o institucional-.

Ahora bien, en lo que respecta a la comprensión lectora, estos planes de mejoramiento que recaen en los sujetos, lo dotan de habilidades procedurales para enfrentarse a los textos, es decir, buscan cualificar la fluidez y velocidad por la cual los estudiantes hayan los significados de los textos familiarizándolos con los instrumentos de evaluación. Finalmente, hay que señalar que la autoridad –política e institucional- hace que el docente guía su práctica puesto que, los resultados que arrojan los estudiantes en las pruebas, dicen qué tan buen profesor es y de qué manera ha trabajado con los sujetos.

Temática No. 4:

Existen espacios para el lector pero son poco importantes

Dentro de los instrumentos evaluativos de la comprensión lectora también existe el espacio para que el lector escriba o ponga su punto de vista; no obstante, esto no es garantía de que estos procesos sean importantes para el docente puesto que, al considerarse subjetivos y completamente válidos, se pasan por alto considerándose que no son objeto de valoración.

En este sentido, el enfoque normativo se privilegia; la polifonía, los múltiples sentidos y la interpretación que haga el estudiante solo son puntos que no merecen la detención del sujeto calificador. La evaluación entonces, ya es definida de antemano, se centra en lo correcto e incorrecto en relación al texto estudiado; los sujetos deben despojarse de su visión de la lectura para adoptar la perspectiva que asigna el único lector válido, el docente.

A su vez, es necesario plantear, que el enfoque normativo también permea las prácticas pedagógicas en el aula, dándole una falsa participación al estudiante; si la visión del educando coincide con la del maestro es aceptada y tenida en cuenta pero si, por el contrario, es adversa, se olvida pasándose por alto y encaminando las interpretaciones a lo que planea el docente.

Temática No. 5:

Hay una visión de producto de la comprensión lectora.

Como ya se había mencionado en la temática 1, el lector realiza un proceso mental durante la lectura para construir significado, sin embargo, dado que estos procesos no son medibles, se requiere del traslado de éstos a un marco explicativo y cuantificable. En este sentido, se establecen dos dimensiones para cuantificar la lectura; en primer lugar, se utiliza la escritura para que el estudiante de cuenta de la lectura, por tanto, en las prácticas educativas se le solicita al estudiante anotar ideas principales, resúmenes o palabras clave y, en

segunda instancia, la verbalización de ciertos aspectos de la lectura como lo son los hechos, personajes y argumentos.

El marco cuantificable en el que se traslada la lectura, permite que los procesos sean controlados y evaluados; perfilándose una clase de evaluación instrumental en donde, se evalúa unos contenidos y la apropiación de unos significados ya extraídos de antemano, por el lector válido.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y PRINCIPIOS

La crítica educativa propuesta por Eisner (1998) permite, en primer lugar, apreciar el fenómeno de la comprensión lectora desde un marco de comprensión y, en segunda instancia, sopesar el valor educativo que tienen estas prácticas para la educación. En este sentido, este último aspecto, permitirá abordar uno de los objetivos planteados dentro de este proyecto de investigación y es, precisamente, la elaboración de unos principios que tiendan a mejorar las prácticas evaluativas entorno a la comprensión lectora, ya que, como se evidenció a lo largo del presente documento, el marco político y los requerimientos institucionales genera una tendencia a evaluar la lectura que privilegia los instrumentos y evita toda clase de interpretaciones que se salgan de lo netamente establecido. Por esta razón, la organización que se plantea para este último apartado, consiste en la referencia a tres aspectos: las conclusiones de la investigación, la elaboración de principios derivados de lo estudiado y, por último, las proyecciones que señalan los adelantos que se pueden realizar a partir de este trabajo.

La práctica evaluativa de la comprensión lectora: “el velo del control.”

Si algo es indudable, dentro del marco conceptual y el desarrollo del proceso investigativo, es que en la sociedad aún persiste una constante preocupación por los procesos lectores; se despliegan toda clase de esfuerzos políticos y de aula que buscan que el estudiante lea más y se preocupe por comprender mejor los textos, no obstante, el término comprensión se ha venido naturalizando convirtiéndose en una palabra que no necesita definición porque se sobrentiende. Esta imprecisión conceptual genera que el docente guíe su práctica a partir del concepto de comprensión que se considera válido para el momento.

En este sentido, los lineamientos y estándares de lengua castellana y los requerimientos internacionales, que se materializan en las demandas institucionales, perfilan una forma homogénea de evaluar la lectura y es, precisamente, la trasposición de los procesos cognitivos que suceden dentro del sujeto mientras lee por la evocación –oralidad o escritura- de fragmentos de los textos que se llevan al aula. Ahora bien, esta manera de

evaluar la comprensión esconde, tras de sí, una perspectiva conductista que busca medir y controlar el aprendizaje.

Pero, más allá de criticar el estilo evaluativo de los docentes, hay que tener presente que hay un marco social que determina de antemano cómo se hacen las cosas por consiguiente, se debe analizar, primero que todo, qué se espera de los estudiantes y cuáles son las acciones –de por sí estipuladas- que debe emprender el profesor para llevar a cabo su trabajo de manera exitosa para el sistema educativo Colombiano.

En este orden de ideas es ineludible, mencionar en primer lugar, las demandas internacionales debido a que los procesos educativos ya no se pueden considerar un movimiento aislado; para comprenderlos es necesario, verlos en su totalidad y, para ello, es resulta decisivo acercarnos a la política internacional.

Actualmente, vivimos en una época en que se globaliza la educación; se preparan sujetos para enfrentarse a un mundo y se universaliza al individuo que se quiere formar en los sistemas educativos. Esta dinámica hace que se enfrente las necesidades de un contexto particular con unas exigencias de índole internacional promulgadas por organismos como el BMI, la UNESCO y la CEPAL.

Por tanto, se promueve una evaluación que busca la validez y confiabilidad centrando su atención en la ciencia y en la fabricación de instrumentos. La evaluación, en este siglo, busca una constante mejora pero, como consecuencia, también genera exclusión pues pretende a toda costa, llevar un modelo de fábrica para explicar la educación en términos de “Rentabilidad” y “Calidad”.

Bajo esta lógica, los países de Latinoamérica ven un constante cambio en sus políticas educativas pero, en el fondo, estas transformaciones corresponden a intereses transnacionales, es decir, se trata de que los diversos países cumplan con el pago de la deuda externa así esta acción conlleve, al detrimento de los programas sociales o los proyectos locales. Los gobernantes, a su vez, aceptan de manera acrítica estos cambios señalándolos como positivos y usan la evaluación para “tomar” información y dárselas a los que verdaderamente planean y definen los destinos de los países.

Esta dinámica genera una problemática; se están buscando resultados y no causas: (por qué está mal el sistema educativo, qué hacer). El sistema evaluativo prende las alarmas de crisis y, sin embargo, no se tiene en cuenta la subjetividad de cada región ni otras formas de pensamiento. En resumen, se ha adoptado un modelo de evaluación vinculado a una propuesta científico- técnica excluyendo, midiendo y cuantificando.

Así pues, los gobiernos estipulan sus leyes entorno a lo que se espera de ellos. En lo que respecta, a la educación esto se refleja en documentos como los estándares y lineamientos que advierten de manera clara hacia dónde debe llevarse los procesos de enseñanza y aprendizaje para todas las áreas del saber. En el caso de la comprensión lectora, estos textos advierten, que deben sustentarse desde un paradigma semiótico, no obstante, los mismos lineamientos contradicen este enfoque, dando mucha relevancia a los exámenes como instrumentos privilegiados durante los procesos de evaluación.

Y es que en el examen, tanto los educadores como los políticos, depositan las esperanzas de mejorar la educación, es decir, este instrumento se convierte en una especie de oráculo cuya tarea es dar la última palabra y decir qué tal va la educación. Se nos dice entonces, que existe una simetría entre exámenes y el sistema de enseñanza pero nada es más falso que este planteamiento puesto que, existen otros factores que determinan la realidad y que no se tienen en cuenta cuando se diseñan estos test. Además, el examen solo es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje y no el motor que transforma la enseñanza; de ahí que prevalezcan falsas ideas sobre este concepto:

- Se dice que el examen posee criterios de validez y objetividad, sin embargo, desconoce los problemas de índole social, la justicia y la individualidad.
- El examen solo sirve para acreditar, es decir, busca culpabilizar a alguien de los errores buscando últimas palabras, siendo definitivo.
- Se desliga al examen del sistema educativo. Se ve como actividad aislada pero en cambio, debe concebirse como parte de un proceso que puede ser revisado, modificado o adecuado.
- Los problemas en evaluación por parte de los técnicos solo consisten en “etiquetar” adecuadamente al estudiante y homogenizar esas etiquetas en todas las instituciones escolares.

En este orden de ideas, la comprensión lectora no ha sido ajena a estas dinámicas ya que, en el sistema actual, se ve meramente, como un herramienta útil capaz de develar las respuestas correctas del examen; dejando de lado, con ello, la capacidad del sujeto para aportar a los textos, sus experiencias y la relación social que entabla a la hora de emprender el acto de la comprensión; lo anterior, se ve reflejado dentro de los procesos que se desarrollan en el aula, entrenando a los estudiantes en el manejo de estrategias para extraer los mismos significados. Ese saber “hacer” que es el mismo discurso de las competencias, permite que se homogenicen los procesos en dos estancias diferentes; en primer lugar, en la idea de que el significado está en el texto y, en segundo lugar, en que todos los estudiantes pueden llegar a través, de las mismas habilidades, a las respuestas correctas.

Las prácticas evaluativas de los docentes entonces, entronizan en la precisión que tiene el estudiante de elegir el ítem o clave del enunciado y aunque, algunas veces, se le pregunta sobre sus experiencias como lector, éstas son supeditadas a la indiferencia del profesor por la indeterminación de lo que contesta el estudiante. El concebir los procesos lectores de ese modo, plantea una gran problemática debido a que se están sacrificando los principios de la educación por los de la evaluación; los sistemas educativos, poco a poco, han entrado a esta dinámica sacrificando contenidos valiosos por aquellos que son considerados “útiles”.

Ahora bien, hay que señalar, que el proceder de los docentes radica en las demandas institucionales pues, los resultados del examen, determinan, en gran manera cómo es la práctica del educador; en este sentido, si se obtienen buenos resultados, el docente es excelente pero sí, por el contrario, se reduce los porcentajes en las pruebas nacionales, los estudiantes no han aprendido nada bajo la tutela del profesor.

En esta dinámica se desenvuelven los procesos educativos, se conserva un paradigma fáctico en donde los porcentajes y lo cuantitativo prevalece como un argumento absoluto para cambiar la realidad. De la misma forma, ocurre con la comprensión lectora, debido a que se encuentra imbuida en sistema, los procesos pedagógicos que se desenvuelven en torno a ésta, dan prioridad a lo medible olvidando, con ello, los procesos de discusión, debate y formación.

Dado este panorama, se conserva una visión limitada de la evaluación transformándola en un deber institucional y no, por el contrario, como una actividad formativa que hace parte del proceso pedagógico. En este sentido, las evaluaciones dejan de lado, al sujeto puesto que, están más encaminadas a medir las habilidades para contestar instrumentos que en la de reflexionar la práctica de la comprensión lectora y en pensar en su influencia que tiene la práctica de la lectura en la formación de seres integrales.

Principios para una evaluación formativa de la comprensión lectora

En este apartado se enuncian los principios que emanan del proceso de investigación y, que más adelante, puede convertirse en una base para emprender nuevos panoramas de estudio, al consolidar una propuesta de evaluación de la comprensión lectora desde un paradigma formativo y crítico. De la misma forma, la crítica educativa propuesta por Eisner (1998), propende por generar alternativas de acción frente a las situaciones de aula que se presentan en la cotidianidad de los docentes para generar cambios significativos en las problemáticas vistas, por tanto, esta metodología, va más allá de la mera descripción, e intenta profundizar en lo que se ve para afianzar líneas de acción.

En este orden de ideas, después de realizar el marco teórico y de estructurar la crítica educativa (descripción, interpretación, evaluación y temáticas) se realiza una propuesta de ocho principios, que llevarán a pensar el tema en cuestión, desde un sentido alternativo y abarcador; además, generarán la continua reflexión - no solo hacia la evaluación sino, también, sobre las prácticas generadas por los docentes en torno a la comprensión lectora-. Se trata, en definitiva, de entender la comprensión lectora desde un marco complejo, en donde se incluya los sujetos, el contexto, el texto y la construcción de un significado conjunto guiado por principios de diálogo y construcción.

Finalmente, considero que más que un conjunto de normas, la elaboración de unos principios supone una tarea ardua puesto que, se debe plantear situaciones que lleven a comprender la realidad desde un paradigma complejo. Además, hay que advertir que, los principios solo son aplicables si se basan en una construcción social y acompañamiento continuo en la formación de los sujetos:

- 1. La comprensión lectora es una construcción:** Es necesario desprenderse de la idea de que el texto es lo único que aporta al significado; el trabajo en el aula, debe estar guiado por el continuo debate frente a lo que se lee ya que, las diferentes perspectivas y mundos, tanto del estudiante como del maestro, pueden llegar a enriquecer la lectura. En este sentido, es importante señalar, que si se concibe a la lectura como un diálogo, no se puede entablar reglas de antemano ni, mucho menos, intentar aplicar técnicas que busquen los significados.
- 2. El respeto por la otredad:** Si la comprensión lectora parte de un diálogo, no pueden existir una fuerza que sea mayor que otra a la hora de poner a colación los textos, ya que, si se hace de ese modo, se ejercería un poder sobre el control de lo válido en la lectura.

Por el contrario, se debe partir de la concepción compleja del estudiante, la cultura en que se lee los textos y lo que nos dicen éstos como sujetos, para tener una visión abarcadora de los que significa leer. A su vez, es importante advertir, que cambiar el modelo de instrumento –de pregunta cerrada a pregunta abierta- no garantiza que la comprensión se realice puesto que, como se vio en el marco teórico, texto-lector-contexto deben interactuar para que exista comprensión.

- 3. La comprensión de lectura más allá de una actividad:** El trabajo que se realiza sobre la comprensión lectora debe girar en la construcción individual y colectiva del significado y no, en el simple aprendizaje de reglas para diseccionar los textos en busca de “las ideas principales”. La manera particular en que el estudiante comprende el texto y la disertación que se emprende en el aula pueden ser un baluarte a la hora de formar lectores críticos y experiencias de aula, soportadas en lo formativo.
- 4. La comprensión lectora es adaptable a los contextos:** La comprensión lectora varía según los sujetos y el contexto, en este sentido, no se puede homogeneizar que los estudiantes lleguen a lo mismo, a través del uso de similares estrategias. La educación de la comprensión lectora debe propender por respetar el diálogo que se establece entre lector y texto; siempre desde un punto de vista mediado e igualitario.

5. **Establecer procesos de comprensión implica la discusión:** el enseñar a comprender la lectura implica hacer énfasis en elementos como la opinión, el diálogo y la discusión debido, principalmente, a que estas esferas permiten que se evidencie la multiplicidad de caminos y visiones de mundo que generan la construcción social del conocimiento.
6. **La comprensión es inacabada:** no se puede tener la idea de que se comprendió algo en su totalidad ya que, el intentar encontrar una última palabra sobre algún tema implica un determinismo. Todo lo contrario, la comprensión siempre está inacabada; siempre puede llegar a discutirse, profundizar y cambiar de visión sobre un tema o fenómeno en particular.
7. **Todo texto es comunicación:** Los textos son situaciones comunicativas ya que, representa a un autor, sus pensamientos y se dirigen a un “otro”. En este sentido, toda lectura es apelativa y requiere de la visión del sujeto para comprender. NO basta, entonces, con un paradigma comunicativo funcionalista sino que, por el contrario, de la participación directa del sujeto en un contexto determinado para emprender el acto de leer.
8. **El reflexionar sobre la evaluación de la comprensión lectora involucra pensar a los sujetos:** Si se concibe la evaluación de la comprensión lectora desde la racionalidad práctica es necesario, analizar el contexto de los sujetos, sus particularidades y la misma práctica docente. De este modo, se rebasa cualquier concepto que simplifique el proceso evaluativo y se logra garantizar procesos de diálogo, formación y participación.

BIBLIOGRAFÍA

ALLAL, L. (1980), “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación” en *Infancia y aprendizaje* Número 11, Madrid págs. 4 a 22.

ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

ANGULO F. (1994) *¿A qué llamamos evaluación?: las distintas acepciones del término “valuación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo*. En J.

_____ (2009) *evaluaciones estandarizadas, una vuelta al pasado*. Revista docencia; número 38. Agosto

ANGULO Y N. BLANCO (1998) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.

BAJTÍN, M. (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

BARDIN, L. (1986): *Análisis del contenido*. Madrid: AKAL.

BARNETT, Roland (1994) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.

BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

BAUMANN, J.F. (1985). *La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales*. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 89-105.

BETTELHEIM, B y ZELAN, K. (1983). *Aprender a leer* (J. Beltrán, Trad.). Barcelona.

BLACK, P y WILIAM, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

BLANCO, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Barcelona. Akal.

BRONCKART, J. P. (1979). *Pour une méthode d'analyse des textes*. Bruselas: Presses Universitaires de France.

BROWN, A. (1980). *Metacognitive development and reading*. En R. J. SPIRO, B. C. Bruce y F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale NJ: Erlbaum.

BUSTAMANTE, Guillermo, (1998) *Evaluación y lenguaje*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

_____. (2002) *Los Estándares curriculares: Trivilización del fenómeno pedagógico*. Educación Y Cultura: Revista Fecode Y Ceid. Políticas Educativas Para La Primera Infancia.

_____. (2003) *Pedagogía y saberes* Número 18. *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia*. Una mirada desde Bordieu. UPN.

CASSANY, Daniel. (1994) *Enseñar la lengua*. Barcelona: Graó.

_____. (2006) *Leer tras las líneas Sobre la lectura contemporánea*. Ediciones Anagrama. Barcelona- España.

CHOMSKY, Noam, (1975) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.

COLTHEART, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. In G. Underwood (Eds.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.

CROSS, D. R. Y PARIS, S. G. (1998). *Developmental and Instructional Analyses of Childre's Metacognition and Reading Comprensión*. *Journal of Education Psychology*, 80, 2, 131-142.

DARNTON, Robert. (1993). *Historia de la lectura*. Madrid Alianza.

DE LA ORDEN, A. (1997). *Evaluación y optimización educativa*. En H. Salmerón (ed.) *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 13-28) Granada: grupo editorial universitario.

DE SAUSSURE, Ferdinand, (1989) *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza,

DELVAL, Juan. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Editorial Ediciones Morata.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. (1981) *Análisis de la educación primaria y secundaria*. En: *Revista de planeación y desarrollo*, Vol. XIII, N0 3 de diciembre de 1981.

DÍAZ BALLEEN, José Emilio (2010) "*Pedagogía, Currículo y Evaluación. De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*." En: Colombia.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000) *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. En: PACHECO, Teresa y DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Evaluación académica*. México, Fondo de cultura económica.

DUBOIS, María Eugenia. (1991) *Algunos interrogantes sobre la comprensión de lectura*. Lectura y vida. España.

_____ (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Editorial Aique, argentina.

ECO, Umberto (1962) *Obra Abierta*. Planeta.Agostini, España.

_____ (1998) *Los límites de la interpretación*, trad. Helena Lozano Barcelona: Lumen.

EISNER, Eliot (1998). *El ojo ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. España: Paidós Ibérica.

_____ (2002) *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires, Amorrortu.

ESCAMILLA, A y LLANOS, E (1995) *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Zaragoza Edelvives.

EZELL, H. K., HUNSICKER, S. A.Y QUINQUE, M. M. (1997). *Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills*. Education y Treatment of Children.

GARCÍA MADRUGA, J.A., ELOSÚA, M.R., GUTIÉRREZ, F., GÁRATE, M. y LUQUE , J.L. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.

GARCÍA SANZ, M.P (1998) *Evaluación del proyecto curricular de educación secundaria obligatoria en el instituto de educación secundaria. Un caso de investigación cooperativa*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

GEE, J.P (1997), “*Thinking, learning, and reading: the situated sociocultural mind*”, en D. Kirshner y D. Whitson (eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Mahwah, NJ, Erlbaum.

GIROUX, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Piados: Barcelona.

GONZÁLEZ, F 2003. *Apuntes de algunos conceptos básicos en la investigación cualitativa*, sapiens 4. 107- 132.

GVRITZ, Silvana y PALAMIDESSI, M (1998) “*La construcción social del contenido a enseñar*”. Buenos aires Aike.

- HACKER, D. C. (1998). *Definitions and empirical foundations*. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition en educational theory and practice* (pp. 1-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HERNÁNDEZ, G. (1999), “*La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares*”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núm. 85-86, pp. 46-51
- HURTADO, J. (2001). *Procesos grupales y psicología de la integración*. Caracas: Sypal.
- HOUSE, E (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- ICFES. (1996) “*Cruce entre la variable logro y los factores asociables correspondientes a plantel rector, docentes y estudiantes*”. Bogotá: ICFES
- ISER, Wolfgang (1976) *El acto de leer*, Madrid, Taurus.
- JAIMES CARVAJAL, Gladys (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. En: Colombia. Fondo De Publicaciones Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- JOHNSTON, Peter (1989) *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- JOLIBERT, J (1998). *Interrogar y producir textos auténticos, vivencias en el aula*. Chile, Editorial Ediciones Dolmen.
- JORBA, Jaume. (1993) *Aula de Innovación Educativa*, n. 20, pp.20-30, noviembre 1993.
- LERNER, Delia (1996) “*¿Es posible leer en la escuela?*” publicado en *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1
- LITWIN Edwin, (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador. Argentina.
- LÓPEZ G.S. Y ARCINIEGAS E. (2002) *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario. Informe final de investigación. Centro de Documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje*, Cali: U. del Valle.
- LOTMAN, Y. M (1988), “*The semiotics of culture and the concept of a text*”, en *Soviet Psychology*, vol. 26, núm. 3, pp. 52-58.
- MASON, L. H., SNYDER, K. H., SUKHRAM, D. P. Y KEDEM, Y. (2006). *Two strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students*. *Exceptional Children*.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.

- MEDINA, A. y SALVADOR, F. (2002) *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- MEN (1991) “Ciclo de Foros sobre el Plan de Apertura Educativa. Tema: La evaluación de la calidad de la educación” (Documento de trabajo). Bogotá, 1991.
- MEN (1992). *Saber Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación*. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria. Bogotá
- MEN (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*.
- MEN (2003) *Estándares del Lenguaje, la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos*.
- MEYER, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects in memory*. Amsterdam: North Holland.
- MORENO, Tiburcio. (2009) *Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje*. Perfiles educativos v.31 n.124 México.
- NINO ZAFRA Libia Stella (2003) *Evaluación de docentes: más allá de la rendición de cuentas*. En: Colombia.
- PEÑA, Margarita. (1999) “Los sistemas de evaluación de la calidad: un vistazo al panorama internacional”. En: Revista Alegría de enseñar N 038. Cali, FES, enero-abril de 1999.
- PEREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO SACRISTAN, J. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata.
- PERRENOUD, P. (2010) Los ciclos en el aprendizaje, un camino para combatir el fracaso escolar. Bogotá. Editorial: Mesa Redonda.
- PISA (2009): ÍTEMS LIBERADOS DE LECTURA: *Marco y Análisis de los ítems*. Latinoamérica.
- PRIETO, M y CONTRERAS, G., (2008) *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores a develar*”. En: Estudios Pedagógicos. vol 34, N°2, pp.245-262. Revista Scielo, Santiago de Chile.
- RAMÍREZ, J. D. (1995), *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- RAVELA, Pedro (2009) *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América latina* (conferencia internacional) En: Desarrollo Humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- RICOEUR, Paul (2001) *La metáfora viva*, Trotta, Madrid.

ROBECK, M.C. y WALLACE, R.R. (1990). *The Psychology of Reading: An Interdisciplinary Approach*. (2nd ed.), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

RODRÍGUEZ PÉREZ, E., JURADO, F., RODRÍGUEZ LUNA, M. E. Y CASTILLO, M. (2006). *Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. Análisis de Resultados 2005*. Lenguaje. Icfes.

ROSENSHINE, B.V. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In. R.J. SPIRO, B.C. BRUCE, and W.F. BREWER (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-559). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SABER. (1992) *Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria*. Bogotá: MEN

SACRISTÁN, José Gimeno. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.

_____ (2002), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Ediciones Morata. S.L.

_____ (2008) *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Madrid Morata.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, (1995). *La evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

_____ (1999). *Las trampas de la calidad*. Acción Pedagógica, México.

_____ (2003) *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid.

SCHEFFER, B. (1992). *Interpretation und Lebensroman*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp en http://www.medienobservationen.unimuenchen.de/artikel/theorie/scheffer_vorwort.html.

SILVESTRI, A. y BLANCK, G. (1993), *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos.

SMAGORINSKY, P. (2001), “*If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading*”, en *Review of Educational Research*, vol. 71, núm. 1, pp. 133-169.

SNOW, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education y the Science and Technology Police Institute.

- SOLÉ, Isabel. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- STAKE, R. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: SAGE Publications.
- STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica
- TEJADA J. (2005) *Didáctica y curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci continental, S.L.
- THARP, R. G., y GALLIMORE, R. (1988). *Roustring minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOLCHINSKY, Liliana y SIMÓ, Rosa (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- UNESCO (2001). *Primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe técnico.
- VALSILACHIS DE GIALDINO, Irene (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- VENEZKY, R. L. (1984). *The history of reading research*. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 3-37). New York: Longman.
- VERÓN, Elíseo (1969) *Lenguaje y comunicación social*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. (1995) *Historia de la educación e historia cultural*. Revista Brasileira de Educación, N° 0, sept. dic.1995.
- VYGOTSKY, Lev. (1985) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade.
- WERTSCH, J. V. y A.L.B. SMOLKA (1993), “*Continuando el diálogo: Vygotsky, Bakhtin o Lotean*”, en H. Daniel (org.), *Vygotsky en foco. Presupuestos e desdoblamientos*, Sao Paulo, Papirus.

ANEXOS

ANEXOS I
TEXTOS EVALUADOS

		GIMNASIO LOS ARRAYANES	
		ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA	PROFESOR: DIANA PAOLA MURILLO TORRES
ESTUDIANTE: Alejandro Benavides Caro	CURSO: SÉPTIMO 3º	Página 1 de 2	
FECHA DE APROBACIÓN: 07/07/2010	FECHA DE DEVOLUCIÓN: No se	GUÍA: <input type="radio"/> TALLER: <input type="radio"/> EVALUACIÓN: <input type="radio"/> NIVELACIÓN: <input type="radio"/> N°	FGA-023-V3
			BIMESTRE PRIMERO

**TAREA PLAN LECTOR
CONTROL DE LECTURA #1**

1. Completar el siguiente cuadro con base en la lectura del capítulo 1 y 2 del libro "Cuentos de terror de la boca del túnel"

	EL TREN	EL INVERNADERO
Personajes	Mujer de blanco, madrastra, padre en la guerra y el joven	Oscar, papa de Oscar, mama de Oscar
Lugar	La estación del tren, el túnel y el tren en sí mismo	Casa de los papas de Oscar, el invernadero
Inicio	El joven llegaba a la estación de tren después de forzosas vacaciones con su madrastra ya que su padre estaba en la guerra contra los Boers, después de esperar mucho ya que su madrastra le había dado el capricho de llegar sumamente temprano a la estación por el medio de que el joven perdiera su tren.	Oscar llega a la casa de su padre después de la muerte de su abuela el cual había dejado un herencia a su padre la cual él quería usar para invertir en futuro, eso era algo a lo que el padre de Oscar no le agradaba ya que él quería que su hijo fuera y siguiera los mismos pasos que él, ser un botánico reconocido.
Nudo	El joven después de ser avisado por el pito del vigilado se subió al vagón del tren en el cual busco asiento dirigiéndose hacia el final del vagón en el cual se sentó con el coronel, poco a poco se lleno el vagón de gente pero el asiento de al frete de Robert seguía vacío, cuando Robert aun nadie se había sentado pero al despertar encontró sentada al frente suyo a una joven no mayor que él vestida de los pies hasta el sombrero con un color blanco, esta joven parecía atractiva para Robert, y después empezaron a platicar entre si	Después de una disputa con su padre en la que Oscar aclaraba sus rjo intenciones de volverse botánico su padre decide quedarse él con todo el dinero y invirtirlo junto su esposa en un nuevo invernadero para sus plantas, poco a poco después de la construcción del invernadero este se lleno de plantas exóticas traídas del todas partes del mundo.
Desenlace	Después de una conversación poco cómoda para Robert la mujer de blanco empezó a insinuar si él quería escuchar un cuento lo que resulto extraño para Robert el cual miro a todos los pasajeros haber si alguno lo sacaba de ese chasco, pero todos estaban dormidos, por lo que Robert se vio obligado a prestar atención a la mujer de blanco, al ver la disposición de Robert la mujer le pregunto -¿te gusta la botánica?-Robert respondió que no tanto(lo cual fue suficiente para la mujer de blanco) y entonces la mujer empezó a fiarrar su historia	Después de llenar el invernadero de plantas exóticas lleo una nueva planta la cual tenía un crecimiento muy acelerado, después de unos meses la planta siguió creciendo hasta convertirse en una planta supergigante la cual seguía un patrón de sucesos un poco raros hasta que un día los padres de Oscar entraron el invernadero fue cuando la planta se volvió mala y los mato atravesádoles una rama por el torso la cual crecía dentro de ellos cuando Oscar se dio cuenta de esto intento ayudarlos pero no puedo hacer nada y la planta termino matándole a el también
Relación padres e hijos	El joven vivió durante sus vacaciones con su madrastra ya que su padre estaba en una guerra contra los Boers, pero entre padre e hijo él sentía que no había relación y lo mismo pero en un nivel más alto con su madrastra	el padre de Oscar al ganarse un pensión o reintegración de dinero por la muerte del abuelo de Oscar el hace uso esos fondos para invertirlos en su invernadero ya que él era un botánico y también quería que Oscar también fuera botánico lo cual llevaba a muchos conflictos entre padre e hijo por que Oscar

GIMNASIO LOS ARRAYANES

Página 2 de 2

Valores	Que valores lo que tienes ya que no para todos es la misma suerte ya que les pasa cosas no tan buenas que a ti no	quería ser un inversionista o un comerciante Expresarles a nuestros padres nuestro consentimiento sobre algún tema ya que ellos nos pueden ayudar o nosotros a ellos
Elementos fantásticos o de terror	la premonición que tuvo la madrastra de Robert antes de que él se subiera al tren	La planta mutante que mato al padre y la madre de Oscar y después a el propio Oscar

2 Explica la relación en la historia que existe entre el capítulo 1 y capítulo 2.
Al final del capítulo 1 la mujer de blanco menciona una historia relacionada con la botánica la cual es la principal temática del capítulo 2, otra diferencia sería el conflicto que posee el protagonista con sus padres o padrastros.

3 ¿Crees que es importante darles a conocer a los padres nuestros intereses propios?
Porque así prevenimos cometer errores en los cuales nuestros padres nos pueden ayudar o viceversa nosotros apoyarlos para que prevengan situaciones no deseadas

4 ¿Por qué crees que se ha perdido la comunicación entre padres e hijos?
Por la actual falta de tiempo que poseemos ya que cada vez tenemos más responsabilidades a las cuales atender, las que restan tiempo útil para la comunicación

5 Elabora una lista de palabras desconocidas con su respectivo significado.

Vagón: cada uno de los coches de un tren

Abismo: profundidad grande

Premonición: presentimiento, presagio o cosas va a pasar

Botánica: rama de la biología que estudia las plantas

Ventaja: el hecho de ir por delante de otro en una actividad o competición

OK

DD MM AA

Nicolas Tolentino

Quiz

1. An 5 frases o acontecimientos explique el capítulo de cartas a Salomón y la traición

2. mínimo en 5 renglones describir todo los capítulos hasta la traición

Solución

2. a Sebastian en el colegio lo molestaban y le pegaban hasta que un día él se cansó y les enfrentó. ~~los chicos se molestaron por que le decian que era gominado que era gay y la abuela le robaba las cartas que se mandaba el papa~~

Es evidente que las
no has realizado las
lecturas establecidas.

35

Espanol ANTONIO RUCIO
06/05/13

1. en 5 frases o acontecimientos de (carta a Salomon) u otros 5 (peticion)

2. minimo en 5 pensiones

RTA 1:

- 1 → Seba decide encontrar a su papa
- 2 → Seba busca a su papa por internet
- 3 → manda la primera carta
- 4 → en * todas las cartas por un telescopio
- 5 → manda la segunda carta
- 6 → manda la tercera carta
- 7 → deja la cuarta carta sobre la mesa
- 8 → Rosario la encuentra
- 9 → Rosario rogando a su hijo por lo que hizo Seba
- 10 → Seba explica a Rosario que es que Salomon lo involucro todas las cartas
- 11 → Nancy crea conflicto con Seba a pesar de lo que las cartas
- 12 → muerte inesperada de TROX

RTA 2: Sebastian es un niño solitario que vive en San Fermín con su abuela, Rosario, sus tíos (Azucona) y su mamá, Azucona, la cual tiene una enfermedad mental. Seba era un compañero de Valentina, la hermana de Paracacho, Paracacho y su grupo de cantantes, Malotjan y golpean a Sebastian para buscar la apropiacion de sus

comparados w de su amargura
 Sabbath cambia su actitud y su
 forma de ver las cosas. El día
 es sin embargo una muerte y
 mejor amigo y confiante un poco
 llamado Trax. La muerte del ani-
 mal es causada por el odio como
 amigo a Sabbath por haber in-
 tentado contactar a Salomon el ex-
 esposo de Alexandra y Papa de
 Sabbath.

Es evidente que
 no has realizado algunas
 lecturas...

Simon Otero Lopez

DD MM AA
06 5 13

1 En 5 frases o acontecimientos explique cada uno de los capítulos

2 En 5 renglones explicar que ha pasado en todo el libro

Salicion

1 Cartas a Salomon

- * Sebas escribio 5 cartas a su papa
- * la primera carta el pedia que lo llevara con el
- * nico le queria quitar las esperanzas
- * el no se dio por vencido
- * su abuela encontro la carta

La Traicion

- * Sebas escucha a Rosario leer la carta que habia perdido
- * Sebas estaba muy asustado
- * Sebas se dio cuenta de que ~~se iban a ir~~ donde estaban las cartas
- * Rosario estaba muy brava y desilusionada

1. Sebas estaba muy enamorado de Valentine y escribió un corazón con su VA

2. Sebas era un niño muy estudioso le gustaba mucho leer estudiar, le gustan las estrellas y estaba enamorado de Valentine, él estaba muy triste por que en el colegio el grupo de carpache lo molesta mucho y le dicen que es afeminado, él se ofensa mucho y se deprime, él está tratando de encontrar a su padre y le escribe cartas una de esas la tiene Soledad.

Falta incluir
Varios elementos.

DD MM AA

QUIZ **JUAN PABLO COBO**

1. 5 FRASES
2. ESCRIBIR LO QUE A PASADO HASTA HOORA.

Desarrollo

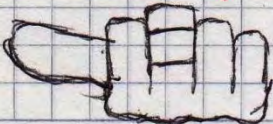
2. Sebba es un niño que vive con sus tías en un pueblo, él era rechazado y molestado por los calaver, su tía le dio una concesión pero no fundó un día se le ocurrió seguir a Benjamín para ver que hacía pero ser popular.

El encuentro de Polo en la calle y lo llamo tox y cuando me voy lo esperaba en su cumpleaños se lo comió.

En un día de lluvia su mamá y el eltoron a un sótano donde el encuentro una foto, anillo y un collar de papa.

Es evidente
que no has realizado
todas las lecturas del
Plan lector.

AD



Andrés Felipe Gíaz Parra

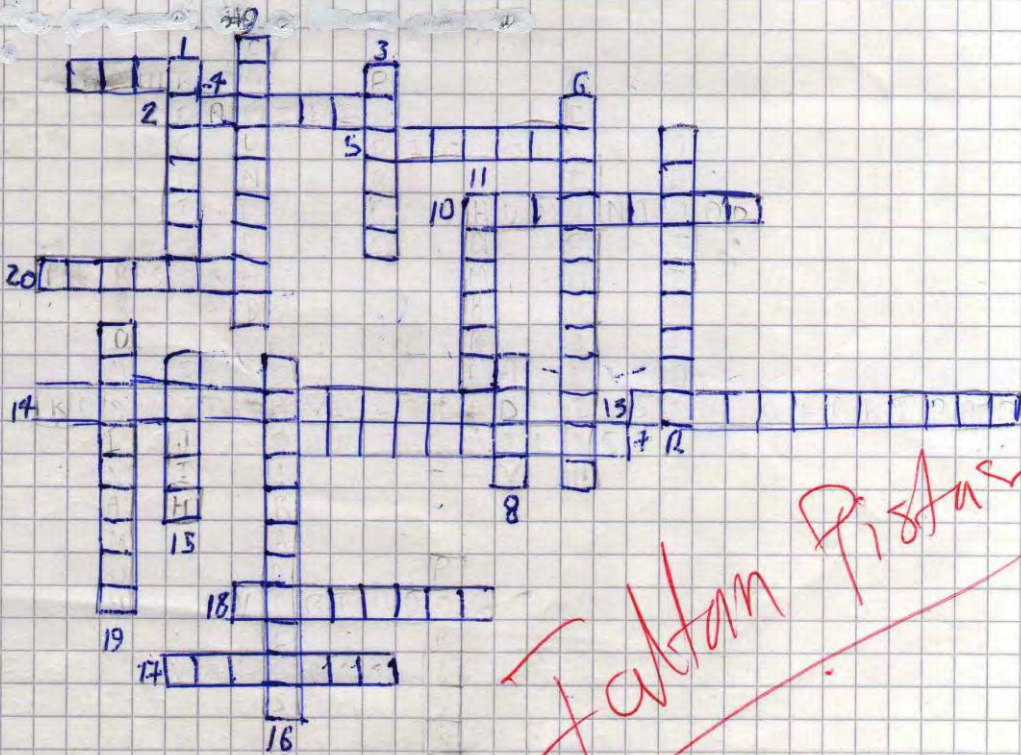
Actividad de Síntesis

1. Leer con atención el texto anterior. Escribir las ideas principales de la lectura.
2. Redactar varias formas de manifestación de afecto a los demás.
3. En parejas, realizar un crucigrama con palabras importantes de los temas tratados en el bimestre. Debe contener 10 pistas verticales y 10 horizontales.
4. Con base en la información anterior escribir cuál es la importancia de la familia en el desarrollo psico-social del adolescente.

Solución

- 1- Que el mundo en general a evolucionado y que todo a cambiado desordenadamente.
• Perder la sensibilidad es correr muchos riesgos.
• Que todo ser humano necesita afecto.
- 2- Dando un abrazo, la mano, con la mirada y con un beso.
- 4- La importancia es lo que necesita todo ser humano Afecto.


3



Tallan Pistas

60

Anexo 1.7.

		<h1 style="margin: 0;">GIMNASIO LOS ARRAYANES</h1>			
ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA		PROFESOR:			
ESTUDIANTE: Paola Orjuela		CURSO: 702		Página 1 de 3	
FECHA DE APROBACIÓN: 07/07/2010	FECHA DE DEVOLUCIÓN:	GUIO <input type="radio"/>	TALLE <input checked="" type="radio"/>	EVALUACIÓN <input type="radio"/>	NIVELACIÓN <input type="radio"/>
					FGA-023-V3 BIMESTRE 1

Texto 1

Dentro de un mes el transbordador espacial Columbia despegará en su primer viaje hacia el espacio. Millones de personas alrededor del mundo seguirán el vuelo de la nave; éste será otro paso importante para nuestro programa espacial.

Con el éxito de la misión Columbia, iniciaremos una nueva era espacial, en el cual el universo nos será asequible con mayor rapidez. Nuestras vidas se colmarán de sorpresas, a medida que esta última frontera nos presenta un desafío tras otro. En la actualidad la gente se pregunta sobre el programa del transbordador espacial; las personas se cuestionan si no habrá un mejor uso para los billones gastados cada año en esta investigación.

Pero antes de ver los dólares invertidos en la exploración espacial necesitamos formularnos algunas preguntas. Primero, ¿Pueden los norteamericanos poner respeto a su propio orgullo y respeto?

La respuesta es muy simple. De hecho, no pueden. Norteamérica es un líder mundial en exploración espacial; fue el primer país en enviar un hombre a la luna y será el primero en lanzar un transbordador espacial. Una y otra vez, este país ha hecho historia con su programa espacial. Ahora, ¿Cómo podría valorarse algo tan invaluable como la autoestima? A continuación debemos formularnos las siguientes preguntas: ¿Cuántos dólares invierten los norteamericanos en su programa espacial? ¿Pueden en verdad financiar un viaje al espacio? O mejor, se podría preguntar: ¿Realmente no pueden financiar el viaje al espacio?

En 1980, solamente un centavo por cada dólar de impuestos, se invirtió en el programa espacial. ¡Únicamente un centavo de cada dólar! Los norteamericanos gastan más de veinticinco centavos, por cada dólar, tan solo en defensa. ¿Cuánto ganan por este simple centavo?

¡Realmente demasiado! Un estudio hecho en 1977 demostró que por cada centavo invertido en el espacio, Norteamérica, ganó seis centavos. Esta ganancia proviene de los empleos y ocupaciones que no existirían sin el programa espacial. El dinero proviene de los inventos que mejoran la calidad de vida. Por este simple hecho, esos centavos que se gastaron en el espacio terminaron engrosando la arcas de los norteamericanos, aquí en la tierra.

En 1957, los rusos enviaron el Sputnik al espacio. Este hecho hizo que Norteamérica iniciara su propio programa espacial. También constituyó el comienzo de una industria exitosa; después de todo, alguien debía construir el equipo para enviar norteamericanos al espacio y mantenerlos vivos allí. Como resultado mucha gente se involucró en la construcción de dicho equipo.

Un estudio, en 1965, reportó que por cada persona del gobierno que trabajaba en el programa espacial, había más de once individuos que no pertenecían al sector oficial pero que se veían beneficiados con el trabajo que esto generaba. Si este proyecto se suspendiera, creemos que gran cantidad de empleos se perderían ¡Cientos de miles! Casi todo el país sería desempleado.

¿Por qué suspender el programa espacial cuando este eleva el nivel de vida de los norteamericanos? El programa produce nuevos empleos y productos. Probablemente, el programa produzca, por sí mismo, una compensación doce veces mayor.

En 1975, una investigación encontró varios inventos, productos del programa espacial. ¿Qué valor cree usted que tuvieron esos inventos para Norteamérica? Siete billones de dólares o algunos millones más. Es difícil imaginar cómo es la vida sin el programa espacial. Diversas máquinas muy útiles no existirían: el marcapulsos; haría que la vida de las personas se redujera, los satélites meteorológicos no existirían generando que no pudiésemos pronosticar las heladas y, por tanto, perderíamos millones de cosechas. Sí, el mundo sería muy diferente.

Cada cierto tiempo, un transbordador espacial se levanta de su base y aumenta nuestras esperanzas en el futuro. Es indiscutible la necesidad de un programa espacial. Deberíamos enfrentar el futuro con coraje y continuar nuestro viaje por el espacio.

Texto 2

Los seres humanos somos criaturas extrañas. Nos apasionamos tanto con nuestros nuevos proyectos que olvidamos terminar los viejos. Las ocupaciones con el novedoso programa espacial son un ejemplo. Somos como el niño con su cometa nueva, a quien se le ha dicho una y otra vez que limpie su cuarto y solo se preocupa por salir a elevar la cometa.

Así, a una mayor escala, se han gastado billones y billones de dólares tan solo en enviar unos pocos norteamericanos al espacio exterior en viaje de campamento. Solamente el año pasado se gastaron más de 5 billones de dólares. ¡Cinco billones! ¿Y qué se consiguió a cambio de ese dinero? ¿Cuánta menos gente fue a la cama con hambre? ¿Cuántos niños más aprendieron a leer y a escribir? ¿Cuántas personas más tuvieron techo con la inversión de ese dinero?

Hemos escuchado los argumentos una y otra vez. Norteamérica construye la historia en el espacio exterior, mientras en la Tierra elabora dinero. Una parte de la historia es cierta y no hay duda de que algunos norteamericanos están amasando fortunas. Sin embargo, ¿Qué pasa con los demás, qué están logrando, qué está obteniendo usted?

¿Se ha detenido a pensar que el programa espacial es realmente un viaje egocéntrico? ¿no cree que Estados Unidos se está comportando como un manojo de egoístas?

En 1957, los norteamericanos se dejaron confundir por los rusos y su Sputnik, y empezaron a gastar dinero en el espacio. Hasta entonces, Norteamérica había tenido una buena existencia sin enviar ser humano alguno al espacio exterior. Y fue en 1961 cuando el presidente Kennedy declaró que los norteamericanos podrían enviar un hombre a la luna en 10 años o menos. No dijo que fuera necesario enviar a un norteamericano a la luna. No dijo que hacerlo ayudaría al mundo.

Kennedy simplemente imaginó que Norteamérica podía hacerlo y en los siguientes ocho o nueve años los norteamericanos gastaron una fortuna para probar esa teoría.

Se ha especulado demasiado de los inventos y la tecnología provenientes del programa espacial. No hay duda de que esta inversión produjo algunos resultados convenientes. Pero si se hubiera gastado esta misma fortuna en la exploración del océano ¿a donde habríamos llegado?

Tal vez se hubiera podido solucionar el problema de la escasez de comida, algo bastante importante. Los expertos dicen que la solución al problema del hambre en el mundo yace en encontrar una manera no costosa de sacar la sal del agua del océano. Al lograrlo, se tendría agua más que suficiente para convertir los desiertos en exuberantes tierras para el cultivo.

No se trata de adelantar la exploración del espacio con el fin de avanzar en la era espacial, ni de permanecer allá. Ese dinero servirá para solucionar la crisis energética, acabar con la pobreza o curar el cáncer. Finalmente se producirían nuevos inventos, industrias y empleos. La diferencia está en que se podrían terminar, al mismo tiempo, con los principales problemas del mundo.

Es obvia que debemos arreglar nuestro propio mundo antes de lanzarnos a explorar otros. Algún día estará bien gastar billones y trillones en un programa espacial. En la actualidad, muchas personas cambiarían el programa espacial completo – con transbordador y todo- por un planeta tierra que fuera simplemente un pequeño espacio más claro, más sano y más feliz.

Responde

1. Subraya las ideas principales que encuentras en cada texto.
2. De acuerdo con el texto 1, ¿Qué sucedería si los Estados Unidos suspendieran su programa espacial? *Falta ordenar un poco las ideas...*
3. ¿Quién inició el programa espacial que llevó al norteamericano a la luna?
4. ¿Cuáles fueron los inventos mencionados en el texto que fueron producto de la tecnología espacial?
5. ¿Qué sucedió en los Estados Unidos después de que los rusos enviaron el Sputnik al espacio en 1957?
6. Algunas de las siguientes oraciones son hechos y otras, opiniones. Subraya cada afirmación que exprese una opinión:
 - A. Estados Unidos no puede enfrentar la suspensión de un programa espacial. *opinión*
 - B. Estados Unidos y Norteamérica fue la primera nación en llevar a un hombre en la luna. *Hecho*
 - C. Es obvio que deberíamos arreglar el planeta Tierra antes de lanzarnos a explorar ciertos problemas. *opinión*
 - D. El año pasado, Norteamérica gastó cinco billones de dólares en el programa del transbordador espacial. *Hecho*
 - E. El dinero que Norteamérica gastó en la exploración espacial debió destinarse a la exploración del océano. *opinión*

Norteamérica realmente ha gastado billones de dólares en su programa espacial. **Hecho**

7. ¿Cuál crees que es el tema de ambos textos?
8. ¿Cuál texto expresa un punto de vista a favor del tema?
9. ¿Cuál texto expresa un punto en contra respecto al tema?
10. Ahora que has examinado ambos textos. ¿Cuál texto se encuentra mejor estructurado o escrito según tu opinión? Di por qué.
11. ¿Cuál texto expresa un punto de vista similar al tuyo? Escribe un párrafo que describa tu opinión. Incluye hechos que la refuercen.

2. lo que pasaria es que, todo el proceso espacial se estancaria o pararia por completo ya que Estados Unidos es el país que más ha invertido en este proceso, y si lo llegara a suspender, por completo mucha gente quedaria sin empleo, ya que el proceso espacial o proyecto espacial conta de mucha gente y si llegara a pararse habria a futuro mucho desempleo

3. El que empezó el programa espacial fue el presidente Kennedy en 1961 cuando declaró que Norteamérica podria enviar a un hombre a la luna entre 8 a 10 años.

4. los inventos que fueron productos de la tecnología espacial fueron el Marcepatos y los satelites meteorológicos.

5. Después de que los rusos enviaron a Sputnik los Norteamericanos, empezaron a gastar y a invertir dinero en el espacio.

7. El tema de ambos textos gira en torno al programa espacial hecho por Estados Unidos, donde se explica gracias a este que ha pasado o como ha surgido este y como se ha desarrollado.

8. El Texto 1 es el que esta a favor del tema, ya que, nos muestra toda información a favor del programa espacial, como, inventos y descubrimientos que se han realizado gracias a este.

9. El Texto 2 es el que esta en contra del programa espacial, ya que muestra un punto de opinion en contra, porque, se dice en él que toda la plata que invirtio Estados Unidos se debio, invertir en una investigación a Fondo del oceano.

10. El Texto 2 se encuentra mejor estructurado o escrito según yo, ya que, en este se muestra información sobre el tema, pero a la vez una opinión bien argumentada.

11. El texto 2 se acomoda más a mi opinión, ya que, la idea de que mejor se hubiera hecho una investigación en el oceano me parece mejor y ayudaria a la población.

FGA-023-V3

texto no es un párrafo.

DD MM AA
4 10 12

Sofia Belancourt

Quiz

1. hable sobre lo que paso en la cena del Dr. Jekyll y Mr. Utterson (que hablaron entre los 2)
2. Cual fue el argumento del doctor Jekyll y para mantener a Hyde en el testamento

Desarrollo

1. El doctor les ofrecio una cena a sus amigos. Mr. Utterson comenzo a hablar con Jekyll sobre el testamento pero a Jekyll no le gusto hablar de eso por que Lanyon lo esta engañando; Jekyll le agradecia mucho a Utterson por preocuparse por el caso del testamento, luego Jekyll le dijo a Utterson que no buscara a Hyde por que lo apreciaba mucho.
2. El argumento fue que Jekyll apreciaba de alguna forma a Hyde.

100

DD MM AA
7 2 7

Sime Latteso Cobat6

Plan lector

1. ideas principales:

- * la medicación es la técnica por medio de la cual se regula un humor de un individuo físico.
- * la medida de una magnitud física de lugar a las cantidades distintas.
- * la observación de un fenómeno es en general incompleta.

② lista de magnitudes:

Principales: tiempo longitud masa
Derivadas: densidad velocidad

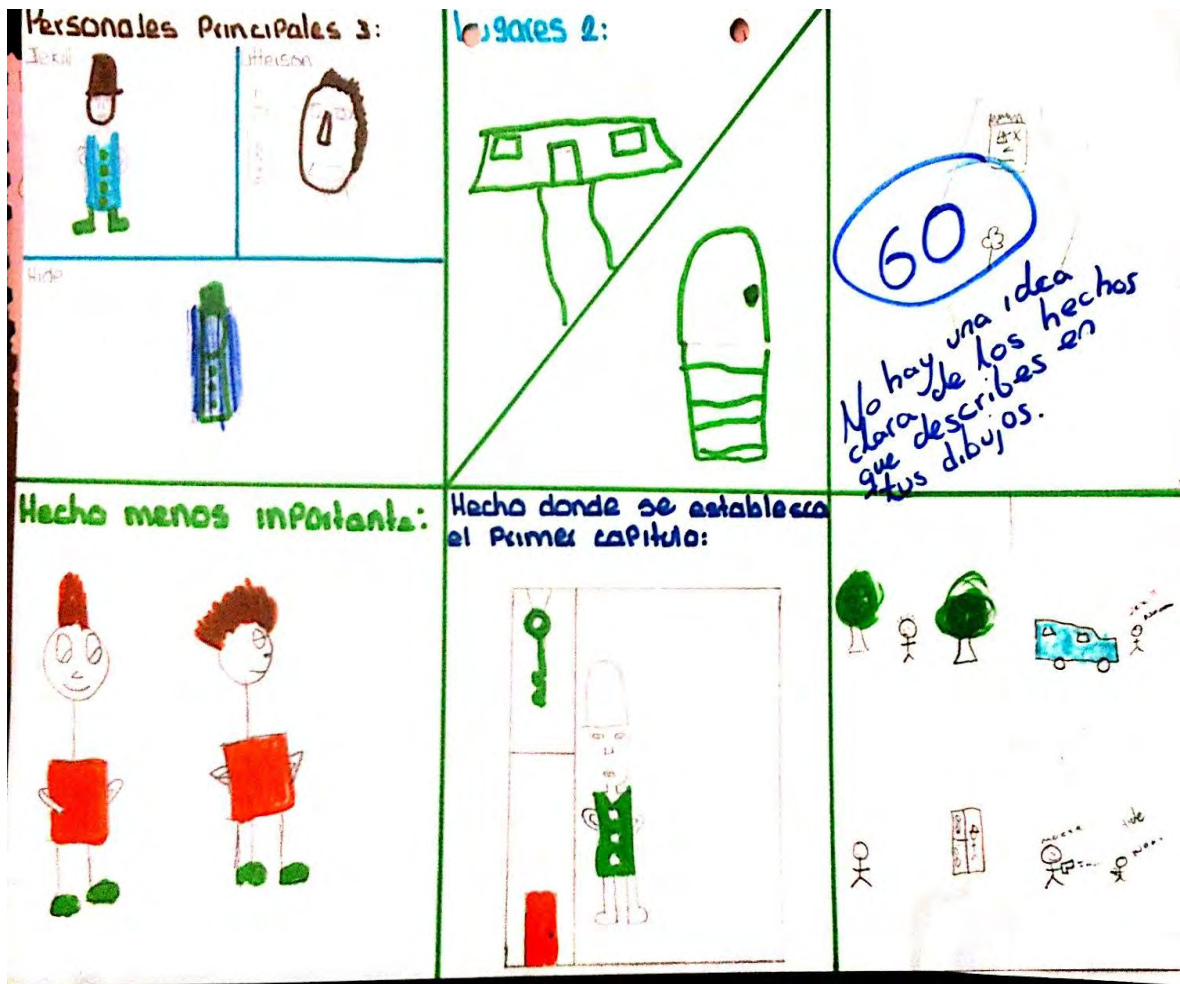
③ medición entendida

50

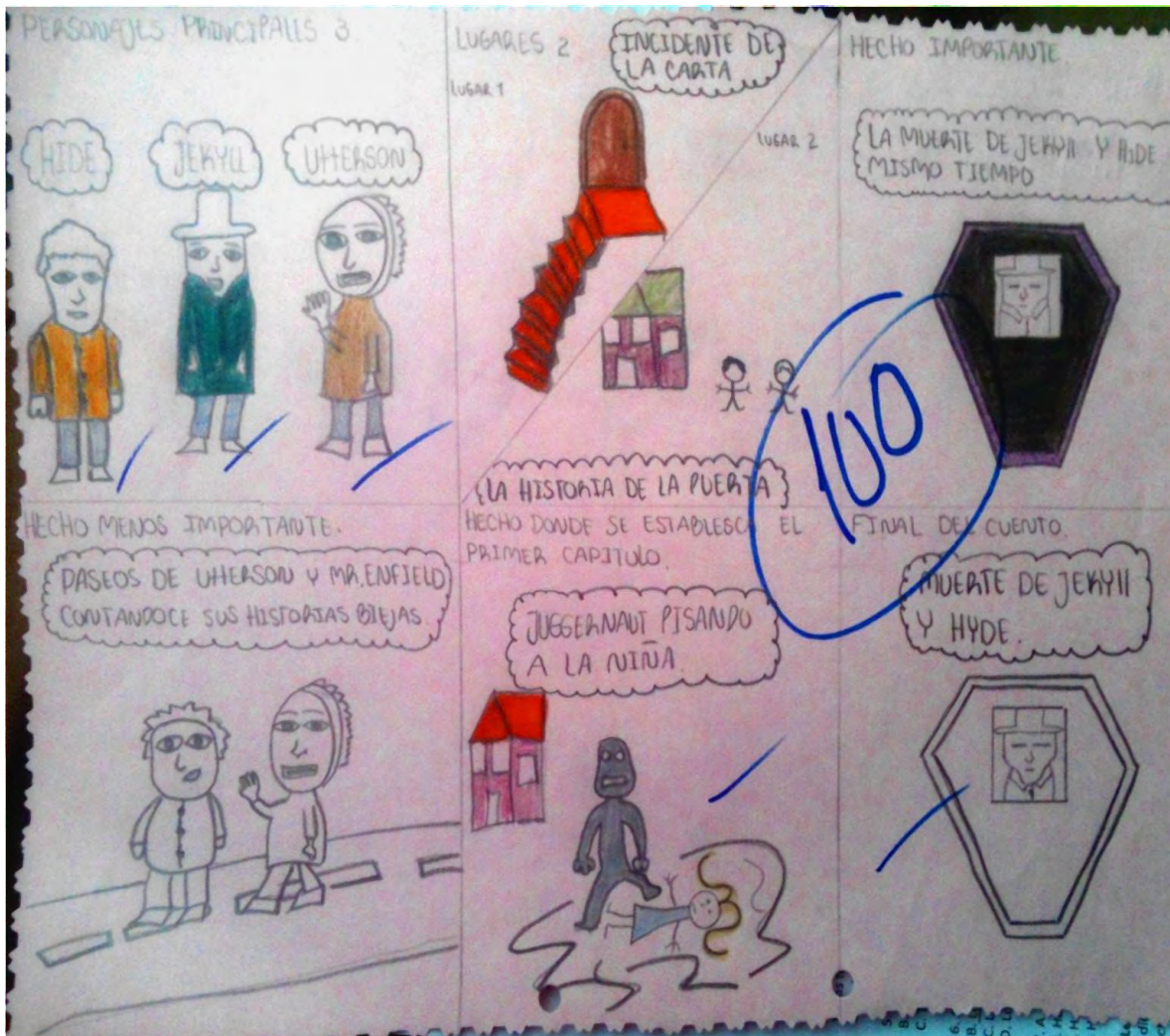
Este plan lector está mal
deben existir respuestas
coherentes, concretas y completas.
Además de una buena presentación

Anexo 1.10.






Anexo 1.12.



1. Comente paso por paso el asesinato del anciano.
2. Cómo supo Utterson que el asesino era Hyde?
3. Que comento Utterson en la visita al doctor Jekyll?
4. Que decia la carta que le da Jekyll a Utterson?
5. Porque Utterson duda de que la carta sea verdadera.

Solución:

1. • Hyde perdio los estribos y lo aporreó hasta que cayera al suelo
 - lo pisoteó
 - lo golpeó varias veces
 - Hojjo
 - la victima quedo desfigurada
2. Por el baston que se encontraba en la escena del crimen que habia regalado a Henry
3. la casa de Henry se encontro el baston, el abogado dijo que debio perder la cabeza al dejar el baston y quemar la chequera
4. la carta era breve y la firmo Edward Hyde decia que no se preocupara que el tenia medios para escaparse
5. Porque se la entregaron rapido y era parecida a la letra de Poole

		<h1 style="margin: 0;">GIMNASIO LOS ARRAYANES</h1>			
ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA				Página 1 de 5	
ESTUDIANTE: <u>Carolina Valdivia</u>		CURSO:		FGA-023-V3	
FECHA DE APROBACIÓN: 07/07/2010		FECHA DE DEVOLUCIÓN:		BIMESTRE: 4	
<input type="checkbox"/> GUIA		<input type="checkbox"/> TALLE		<input type="checkbox"/> EVALUACIÓN	
<input type="checkbox"/> NIVELACIÓN		<input type="checkbox"/> N°			

En cada grupo, subraya la oración que contiene el significado de las demás.

- A) Las nutrias se colocan una roca en el pecho y con ella golpean las conchas de las almejas.

B) En forma sorprendente los animales a veces emplean palos, ramas de plantas y rocas como herramientas.

C) El pájaro carpintero emplea espinas de cactus para sacar insectos que hay debajo de la corteza del árbol.

D) Los chimpancés emplean ramas para sacar las sabrosas termitas de sus nidos.
- A. Mientras el Pibe Valderrama estudiaba grado once hizo 25 goles, récord de la secundaria en los últimos 10 años.

B. En un partido, el Pibe Valderrama anotó 3 goles en 10 minutos de juego.

C. Después de anotar cuatro goles en el primer cuarto de hora, el Pibe hizo 4 pases que produjeron anotación.

D. El Pibe Valderrama fue uno de los mejores jugadores de fútbol de todos los tiempos, en la escuela secundaria.
- A. Los océanos son muy importantes para el hombre y para los animales.

B. Los océanos son una fuente de alimentos.

C. Los océanos son una fuente de petróleo.

D. Los océanos ayudan a mantener el aire limpio.
- A. La mayor parte de la Antártida está cubierta de una capa de hielo todo el año.

B. Los vientos de la Antártida alcanzan velocidades de 320 kilómetros por hora.

C. Las temperaturas de la Antártida llegan a -85° centígrados.

D. La Antártida es el continente más frío del planeta.
- A. Tomás Edison posiblemente fue el inventor más grande de todos los tiempos.

B. Tomás Edison inventó la bombilla.

C. Tomás Edison inventó la cámara filmadora.
- A. Los loros con frecuencia imitan los sonidos de otros pájaros.

B. Los loros tienen la habilidad sorprendente de imitar los sonidos.

C. Los loros pueden imitar los sonidos de los perros y los gatos.

D. Los loros pueden imitar hasta los sonidos que emiten los autos.
- A. Existen diferentes tipos de museos.

B. Hay museos de historia natural para las personas interesadas en los animales.

C. Hay museos donde se pueden conocer animales de mar.

D. Hay museos de arte para las personas que gustan de las esculturas y las pinturas.

2. Lee el siguiente texto y señala las respuestas correctas para las preguntas:

Se dice que un animal se ha extinguido cuando ha desaparecido de la tierra y nunca lo volvemos a ver. En el pasado, muchas clases de animales murieron lentamente por cambios en su ambiente natural. Pero en años recientes, muchos han desaparecido o están en peligro, a causa del hombre.

El ser humano ha lastimado a los animales con la contaminación de los ríos y lagos. Ha destruido el hogar de muchas especies, derribando las selvas y bosques y construyendo represas. Cuando es destruido el hogar de un animal, o hábitat, él no tiene muchas posibilidades de sobrevivir.

GIMNASIO LOS ARRAYANES

Página 2 de 5

El hombre también ha cazado demasiado algunos animales. Por ejemplo, los cazadores han matado casi todos los osos que viven en la zona andina. Afortunadamente, grupos ecologistas tratan de protegerlos antes de que se acaben. Ahora, algunas personas están tratando de proteger animales que están en peligro. Han comprado tierras para que allí sólo puedan vivir estas especies, fuera del peligro de los cazadores. Hacen falta muchos esfuerzos como éste para lograr proteger a los animales.

1. Subraya la oración que mejor representa la idea principal, en cada párrafo.

3. ¿Cuál es la idea principal que mejor representa la idea principal del texto?

- A. Se dice que un animal se ha extinguido cuando ha desaparecido de la tierra y nunca lo volvamos a ver.
- B. El hombre también ha cazado demasiado algunos animales.
- C. Muchos animales han desaparecido o están en peligro a causa del hombre.
- D. El hombre ha lastimado animales con la contaminación de ríos y lagos.

4. ¿Qué pasa cuando se destruye en hogar de un animal?

- A. El animal queda lastimado.
- B. El animal no sobrevive.
- C. El animal queda en peligro.
- D. El animal se extingue.

5. ¿Por qué se extinguían en el pasado los animales?

- A. Porque el hombre los cazaba demasiado.
- B. Por culpa del hombre.
- C. Por contaminación.
- D. Por cambios en el ambiente natural.

Lee el siguiente texto y numera las oraciones según el orden en que suceden los eventos.

La ciudad Perdida fue descubierta por unos gaaqueros (buscadores de tesoros enterrados) en 1975. La ciudad era un gran centro urbano y cuando llegaron los conquistadores españoles, la habitaban los indios Tayronas, cuya cultura era tan importante como la Maya o la Azteca. Los Tayronas estaban muy organizados socialmente. La cerámica y la orfebrería que elaboran en la actualidad los Tayronas son de fama mundial. La ciudad perdida se encuentra situada a orillas del río Buritaca en la sierra nevada de Santa Marta, a cuyos pies se encuentra el puerto de Santa Marta, fundado por los españoles en 1525. Allí, en esta ciudad, murió el libertador Simón Bolívar, en 1830.

- 4 Los españoles fundaron Santa Marta.
- 2 Los Tayronas construyeron la ciudad perdida.
- 5 Simón Bolívar, el libertador, murió en Santa Marta.
- 1 Los gaaqueros descubrieron la ciudad perdida.
- 3 Los Tayronas trabajan la cerámica y la orfebrería.

2. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- A. La importancia de la ciudad perdida.
- B. El descubrimiento de la muerte del libertador.
- C. Buritaca lugar turístico inevitable.
- D. La cerámica y la orfebrería Tayrona.

Lee los siguientes textos y responde:

558 032 12

LOS CICLOPES

1- ESCRIBE TODO LOS QUE SEPAS SOBRE LOS SICLOPES

En la mitología griega, los Cíclopes eran los miembros de una raza de gigantes con un solo ojo en mitad de la frente.

SE DIVIDIERON EN PRIMERA Y SEUNDA GENERACION

PRIMERA GENERACION



Los Cíclopes de la primera generación eran hijos de Urano y Gea, y conocidos artesanos y constructores. Eran gigantes con un solo ojo en mitad de la frente y un temperamento horrible.

Con el tiempo, sus nombres llegaron a ser sinónimo de fuerza y poder, y se usaban para referirse a armas especialmente bien manufacturadas.

Ellos se acostumbraron a vivir de los frutos que da la tierra

SEGUNDA GENERACION



La segunda generación de Cíclopes fue una primitiva tribu de enormes monstruos de un solo ojo descubierta por Odiseo en una remota isla (en ocasiones identificada con Hesperia). Se decía que estaban estrechamente relacionados con los Gigantes y con una tribu fenicia (los *Phaiakai*) surgidos de las gotas de sangre que cayeron sobre Gea (la tierra) cuando Urano fue castrado.

Sin embargo, el cíclope más conocido de esta generación era un hijo de Poseidón y la ninfa Toosa llamado Polifemo, quien pierde el ojo por culpa de Odiseo. Otro de los cíclopes de la segunda generación fue Telemo, un vidente.

2- ESCRIBE CUAL SERIA UN TITULO ADECUADO PARA EL TEXTO ANTERIOR. Y PORQUE

Para mi el titulo adecuado seria el siguiente:

TITULO

“MI NOMBRE ES NADIE “

Y PORQUE:

Porque Ulises venia de un viaje muy largo y la intension era pedir hospitalidad, y no contaba con que el ciclope se comería a 4 de sus amigos,

Por este motivo Ulises no le dijo su verdadero nombre, porque no le sentía confianza.

3- QUIEN EL PROTAGONISTA DEL RELATO Y PORQUE

Para mi el personaje principal es Ulises

POR QUE

Por que el fue el engaño al ciclope y por que el fue el que los llevo a los ciclopes

4-DIBUJA EL INICIO , NUDO Y DESENLACE DE LA HISTORIA

Inicio : Cuando Ulises llega a la tierra de los ciclopes y el ciclope se come a dos de sus amigos y los encierra a los demás en el rebaño.



Nudo: Cuando el ciclope encierra a Ulises y sus compañeros en el rebaño y a Ulises le da vino al ciclope para tenderle una trampa para escapar y engañarlo



Desenlace: cuando Ulises lo engaña diciéndole un nombre falso y el ciclope al grita se reunieron mas y el dice "nadie me esta matando "y Ulises le saca el ojo y se escaparon.



5- HAZ UN LISTADO DE LOS LUGARES QUE APARECEN EN LA NARRACION Y DESCRIBELES.

A-EL MAR: allí sobre salía una isla pequeña y desierta con un puerto tranquilo

B- LA CUEVA: Que era la vivienda del ciclope

C- TROYA. Una ciudad de donde Ulises salió

D- LA ISLA. Era sitio donde habitaban los ciclopes

E- LA MONTAÑA. El mostro por su carácter arrojó la montaña.

6- QUE SE LE OCURRE AL PROTAGONISTA PARA HUIR DE SU ENEMIGO

El protagonista se le ocurre ofrece vino al ciclope.

7- CUAL FUE LA ESTRATEGIA DE ULISES PARA ESCAPAR DE LA CABERNA.

La estrategia fue darle a beber vino, y cambiarse el nombre.



8- QUE MALDICION PIDE EL CICLOPE QUE RECAIGA SOBRE ULISES? Y A QUIEN SE LO PIDE.

La maldición era pedirle a su padre POSEIDON, y le decía tu que rodeas la tierra haz que Ulises por voluntad del destino vuelva a ITACA llegue tarde y solo en nave extraña. Y de allí Ulises padeció grandes problemas en el mar.

9- SEGÚN EL RELATO QUE ES MAS IMPORTANTE LA INTELIGENCIA O LA FUERZA.

Lo más importante es la inteligencia porque uno con la fuerza no resuelve nada, por eso Ulises uso su mente para poder escapar del ciclope.

El ciclope al utilizar la fuerza no consiguió nada favorable al contrario destruyo su propia vivienda.

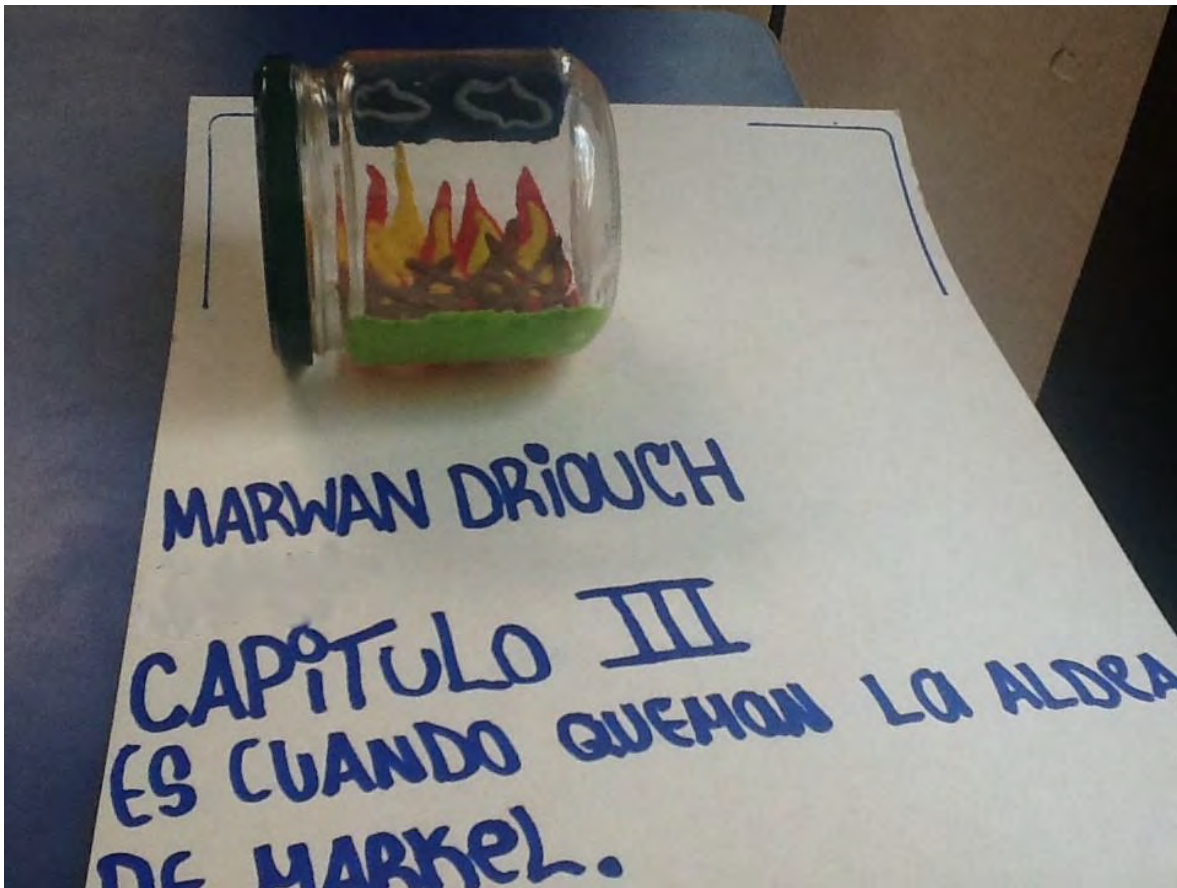
Y finalmente Ulises salió bien librado de la soberbia y la fuerza que utilizaban los ciclopes.

10- PORQUE ULISES LE DIJO A POLIFEMO QUE SE LLAMA NADIE.

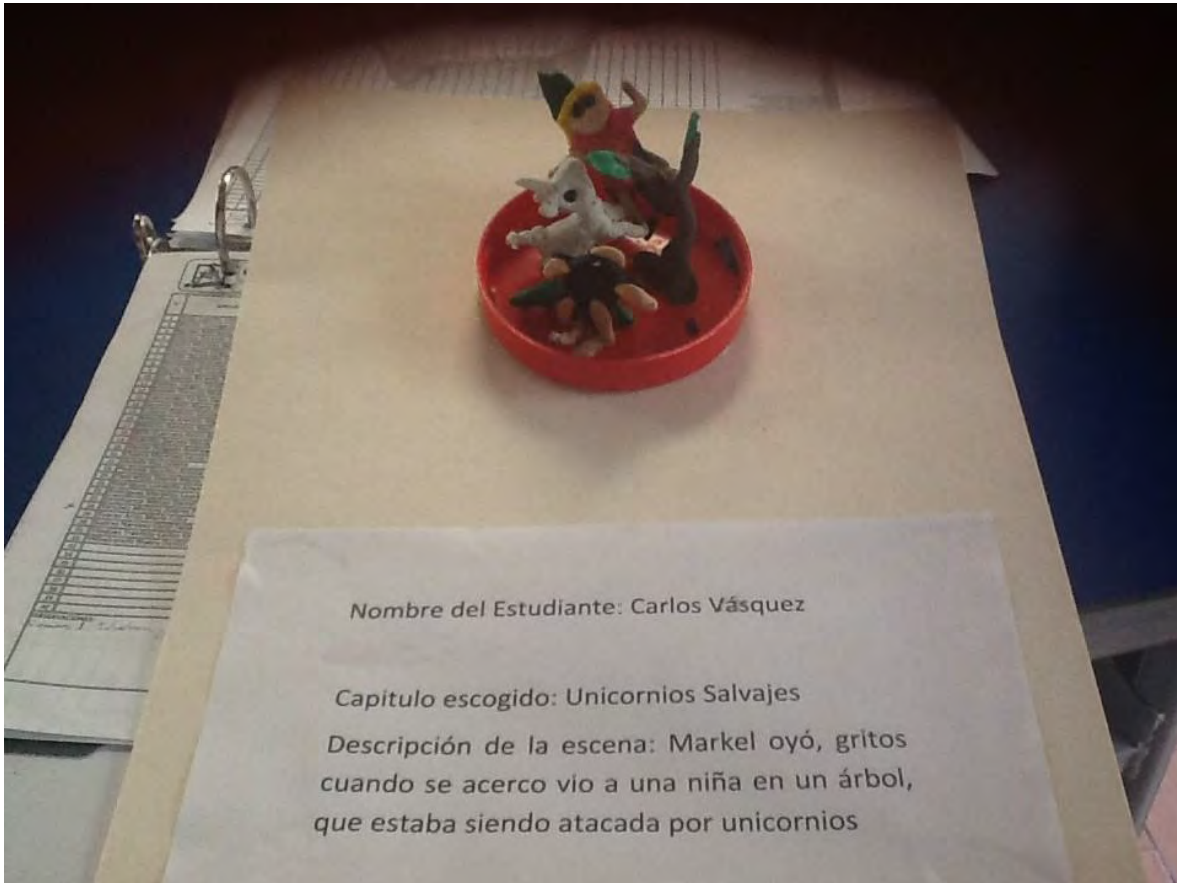
Ulises le dijo que se llamaba nadie para, poder escapar de él

100
Buen trabajo
2

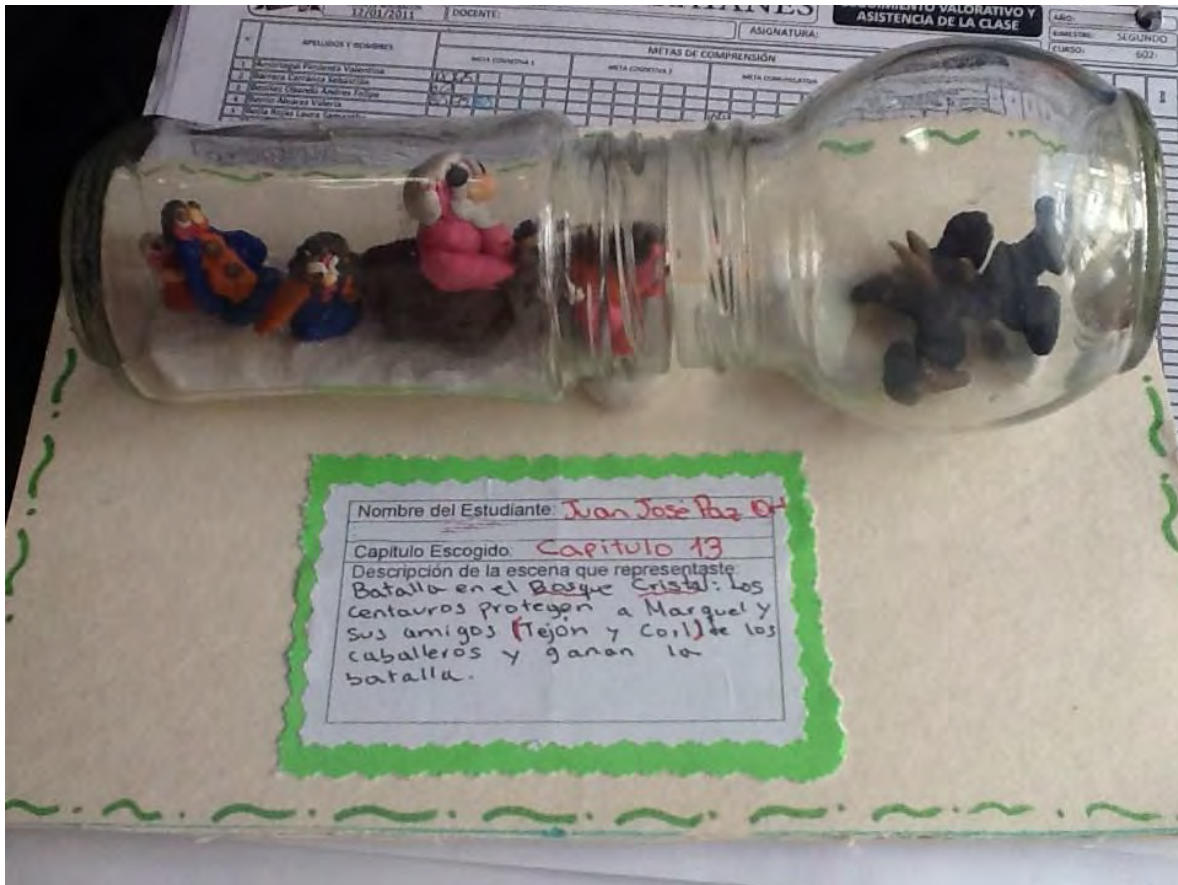
ANEXO II
TRABAJO PLAN LECTOR



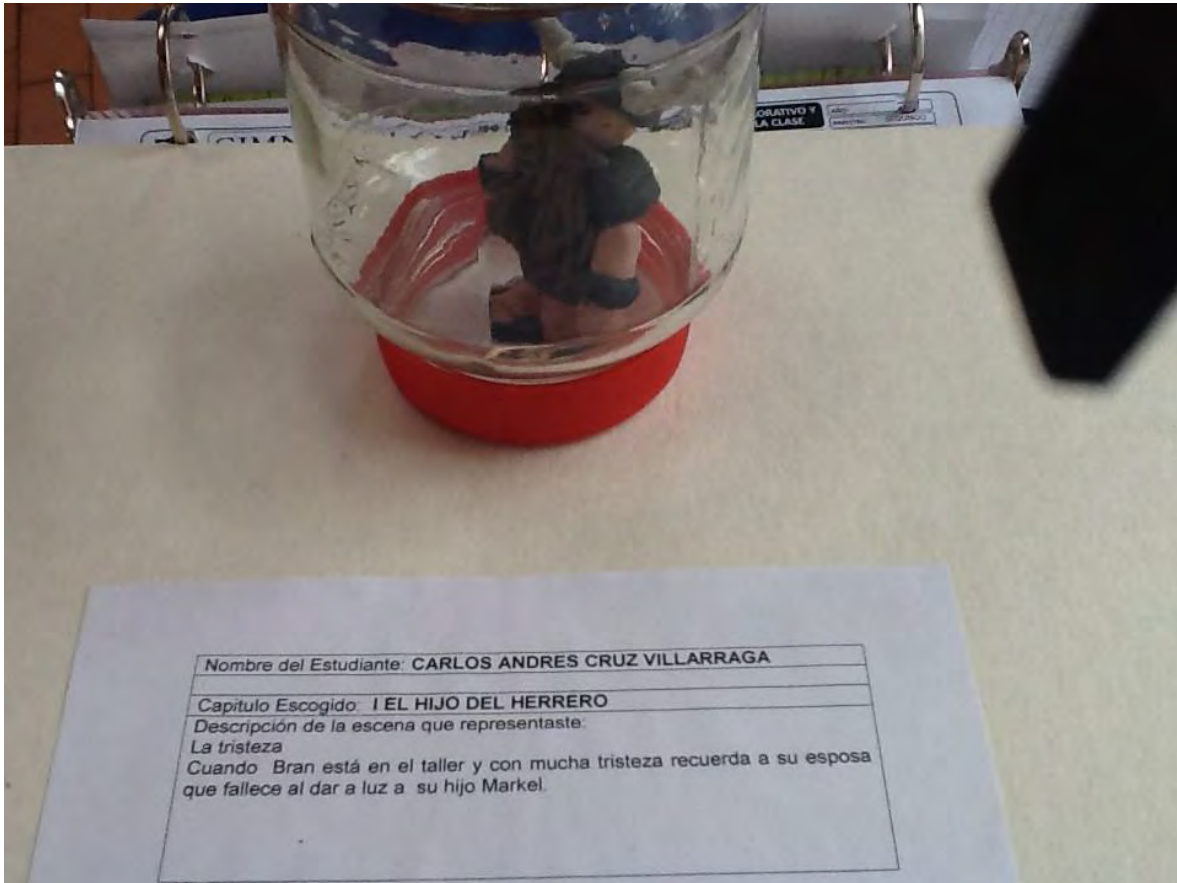
Anexo 2.2.



Anexo 2.4.




Anexo 2.5.





ANEXO III
DOCUMENTOS

Anexo 3.1.



icfes 
saber 3º, 5º y 9º

La prueba de lenguaje evalúa las competencias en...



1 Competencia lectora

Componente  **Semántico (¿qué dice el texto?)** **El estudiante...** 

- › Recupera información explícita contenida en el texto.
- › Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.
- › Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.



Componente  **Sintáctico (¿cómo se organiza el texto?)** **El estudiante...** 

- › Identifica la estructura explícita del texto.
- › Recupera información implícita de la organización, la estructura y de los componentes de los textos.
- › Analiza estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.



Componente  **Pragmático (¿cuál es el propósito del texto?)** **El estudiante...** 

- › Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.
- › Reconoce los elementos implícitos sobre los propósitos del texto.
- › Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.



2 Competencia escritora

Componente  **Semántico (¿qué dice el texto?)** **El estudiante...** 


- › Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
- › Realiza consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito.
- › Da cuenta de ideas y tópicos que un texto debe seguir, de acuerdo con el tema propuesto.
- › Comprende los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse.

Componente  **Sintáctico (¿cómo se organiza el texto?)** **El estudiante...** 

- › Prevé el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que quiere comunicar.
- › Conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.
- › Conoce los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr la coherencia y la cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.

Componente  **Pragmático (¿cuál es el propósito del texto?)** **El estudiante...** 

- › Prevé el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación.
- › Utiliza las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto.
- › Utiliza los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

Descripción general de los niveles de desempeño en lenguaje 9o. grado 		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
Avanzado	445 – 500	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados.
Satisfactorio	312 – 444	Tiene un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos, o la gran mayoría de los estudiantes, debería alcanzar.
Mínimo	217 – 311	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y grado evaluados.
Insuficiente	100 – 216	No demuestra los desempeños mínimos establecidos.

Anexo 3.2.

COMPARATIVOS SIMULACROS	SIM 1*	SIM 2*	SIM 3*	ICFES	SIM 1*	SIM 2*	SIM 3*	ICFES	SIM 1*	SIM 2*	SIM 3*	ICFES
	LENG	LENG	LENG	LENG	FILOS	FILOS	FILOS	FILOS	PROM	PROM	PROM	PROM
PROMEDIO EN 2012	45,0	41,9	38,9	53,2	25,9	47,6	40,1	48,1	38,7	41,7	42,2	53,3
PROMEDIO EN 2011	42,9	43,9	34,24	55,8	41,7	36,7	42,32	48,8	44,5	41,6	44,36	52,8
PROMEDIO EN 2010	31,9	37,4	37,3	58,0	31,6	43,9	40,9	56,8	32,8	39,4	43,9	58,3
PROMEDIO EN 2009	33,5	31,5	37,6	50,0	33,3	39,0	40,0	44,7	32,8	38,3	39,3	48,5
PROMEDIO EN 2008	38,5	32,2	37,0	49,5	30,1	34,3	35,2	43,7	35,4	29,7	38,2	47,8
PROMEDIO GRAL	36,67	36,27	36,54	52,49	34,15	38,47	39,61	48,38	36,38	37,27	41,44	51,85

RESULTADOS CUARTO SIMULACRO

COMPARATIVO	MAT	QUÍM	FÍSICA	BIOLOC.	C. SOC	INGLÉ	LENG	FILOS	PROM	Nº
2011										
2012	44,85	41,37	22,89	39,90	29,76	56,81	46,08	54,56	42,15	
2013										

GIMNASIO LOS ARRAYANES

COMPARATIVO RESULTADOS SABER 11 COLEGIOS DEL GRUPO

NOMBRE		LEN	MAT	C. SOC	FIL	BIOL	QUIM	FÍS.	INGL	PROMEDIO
ARRAYANES	PROMEDIO 2010	58,0	58,2	58,3	56,8	58,6	55,2	55,8	65,8	58,3
	PROMEDIO 2011	55,8	57,2	53,5	48,8	52,5	48,3	51,9	54,8	52,8
	PROMEDIO 2012	53,2	57,0	51,8	48,1	52,3	51,4	50,9	61,8	53,3
	% DE INCREMENTO	-2,2	-1,0	-4,8	-8,0	-6,1	-6,9	-3,9	-11,0	-5,5
HONTANAR	PROMEDIO 2010	68,5	60,4	62,1	61,3	62,6	70,1	59,1	85,7	66,2
	PROMEDIO 2011	66,8	65,1	59,2	53,8	58,6	56,1	56,8	72,3	61,1
	PROMEDIO 2012									
	% DE INCREMENTO	-1,7	4,7	-2,9	-7,5	-4,0	-14,0	-2,3	-13,3	-5,1
NUEVA INGLATERRA	PROMEDIO 2010	62,5	66,9	60,4	59,8	64,0	64,6	59,6	90,6	66,0
	PROMEDIO 2011	58,5	63,3	56,4	59,2	58,7	54,3	56,8	71,2	59,8
	PROMEDIO 2012									
	% DE INCREMENTO	-4,0	-3,6	-4,0	-0,6	-5,3	-10,3	-2,8	-19,3	-6,2

ANEXO IV
DIARIOS DE CAMPO.

Diario de Campo 1

El Concejo Académico

En la sala de reuniones aún se escucha el último timbre que señala la finalización del descanso; estudiantes corren con el mayor afán para no quedarse fuera de sus clases, mientras tanto, el rector conecta el video beam y busca, dentro de su USB, una presentación de power point. Van llegando los docentes se saludan y se sirven tinto preparándose para la reunión. El coordinador de convivencia se escucha afuera de la sala llamándoles la atención a estudiantes que a pesar que van tarde aún se retrasan.

Lentamente van llegando todos los maestros a la sala algunos se ponen a charlar sobre el partido, otros, muy atentamente, revisan sus listas o papeles y, los más desocupados, juegan con sus lápices o garabatean detrás de una agenda. Después de un rato llegan ambos coordinadores disculpándose por la tardanza; el rector, entonces, quita el salvapantallas proyectado en la pared de la sala una presentación con el logo del colegio que se titula: “últimas actividades del bimestre”; los docentes, en un movimiento rápido, se disponen a prestar la mayor atención para que al final de la reunión sea comunicada fidedignamente la información a sus áreas. El rector pasa a la segunda diapositiva en donde se muestra un cronograma muy detallado sobre lo que se nos viene:

- Izada de bandera con el tema de la solidaridad. Organizada por grado Octavo.
- Evaluaciones bimestrales.
- Subida de notas
- Entrega de informes a padres de familia.

Casi, de manera simultánea, los profesores anotan la fecha con la mayor rapidez, como si les quedara poco tiempo antes de que el rector pase a la tercera diapositiva. El coordinador de convivencia toma la palabra para resaltar el tema del uso del uniforme de diario en la izada final del bimestre y también haciendo énfasis en la idea de colaborarle a los tutores de grado octavo en todo lo que respecta a la organización del trabajo que se les está por venir. Parece que esta reunión va a ser una de la que los docentes apodamos “rápidas” en la que se nos dan unas fechas y podemos disponer de una hora libre para diversas actividades.

Las agendas de los docentes se cierran, poco a poco, y hacen ademanes que evidencian las ganas de salir, sin embargo, el coordinador académico se dispone a hablar y, según lo que parece se va a demorar, por tanto, los docentes vuelven a abrir sus agendas para que no se les escape cualquier información relevante para sus áreas.

El coordinador académico se dirige al computador portátil para cerrar la corta presentación que el rector hizo y abre un archivo Excel en el cual se muestran unas estadísticas con lo que parece, por la cara de los docentes, algo inteligible; Bueno Profes- empieza a hablar- “estas son unas estadísticas que muestran los resultados de los Icfes de 2008 a 2012 y señalan los incrementos y descensos en las diferentes áreas”- los docentes ponen mucha atención a la presentación como tratando de interpretar todos los números que se proyectan en la pared-. “Hace poco- continua el coordinador académico- leí un texto del periodista Oppenheimer en donde se compara la educación que se imparte en Finlandia- ya sabemos que ese país obtiene, en la mayoría de oportunidades, los primeros lugares en PISA- con la educación del tercer mundo y el autor llega a la conclusión de que a veces se descuidan los procesos educativos. Nosotros como colegio, debemos empezar a pensar en la evaluación pues, –se levanta y señala una cifra en la pared- no hemos tenido mayor avance en los últimos cuatro años. ¿Alguno de ustedes- mira a los docentes- recuerda la semana de capacitación en enero en donde hablamos de unas metas académicas que se estipulaban en el plan quinquenal?”

Algunos docentes se miran entre ellos como buscando cierta luz en el rostro del otro y que le señale la respuesta; otros profesores, por el contrario, dirigen su mirada hacia los apuntes intentando evitar hacer contacto con el coordinador. ¿Nadie? – Vuelve a indagar el coordinador- haber Martica – señala a la jefe de área de sociales- “bueno- titubea la profesora- mejorar los resultados del ICFES... ¡pues claro!- continua el coordinador académico- en los planes estipulamos que el colegio debe entrar a los 130 mejores colegios en Bogotá y estar en la publicación que la revista Dinero hace anualmente sobre las instituciones más destacadas” – los docentes afirman con un movimiento de cabeza como si hubieran tenido la respuesta con ellos todo el tiempo- es necesario empezar a pensar sobre la evaluación así que les enviaré las estadísticas por correos a todos los profesores, especialmente a los de grado undécimo, para que se den cuenta cómo estamos y qué

queremos lograr con los chicos; así que espero mucha reflexión por parte de ustedes para mejorar estos resultados. Además, el colegio hará un esfuerzo económico para ofrecerles a todos los docentes una capacitación del grupo Elmer Pardo para que tengamos en cuenta en la elaboración de las próximas bimestrales. No podemos seguir viviendo en una isla es necesario conocer cómo evalúa el ICFES y diseñar nuestras pruebas de manera similar pues, de lo contrario, nuestros estudiantes se encontrarán perdidos a la hora de presentar las pruebas nacionales. En este sentido, espero que aprovechen la capacitación y la tengan en cuenta cuando revisen los exámenes que diseñan los profes de su área. Apenas acaba de hablar el coordinador suena el sonido del timbre que señala la finalización de la reunión del concejo académico. Una bandada de estudiantes pasan enfrente de la sala para dirigirse al segundo descanso. El coordinador académico finaliza entonces su charla agradeciendo la atención y despidiéndose de los profesores no sin antes mencionar que enviará las estadísticas; todos, entonces, guardan sus cosas y se disponen a salir al bullicioso patio.

Diario de Campo 2

La Capacitación

Después del último timbre aún hay estudiantes en el patio principal hablando, jugando con balones o corriendo y aunque todos realizan diversas actividades tienen una característica en común, el no querer subirse a las rutas. Algunos docentes salen de los salones y se dirigen a dejar sus cosas a la sala y a tomar una buena taza de café para finalizar el día; muchos de ellos se arremolinan alrededor de la greca pues saben que este salimos a las 5 de la tarde y sólo podemos aguantarlo si antes nos tomamos un tinto pues, la mayoría considera, que es un buen combustible para esta clase de días; las charlas de los profesores son muy variadas, algunos hablan de fútbol, otros de asuntos importantes que le sucedieron en el día y, otros, se dedican a contar los días que faltan para acabar el mes. El bullicio es roto con la entrada del coordinador de convivencia quién saluda y da la siguiente información: “Profes, los esperamos en la biblioteca para la capacitación; les pido, por favor, llegar temprano porque el tiempo es corto” después de decir esto se marcha de nuevo al patio para asegurarse de que los estudiantes más retrasados por fin se dispongan a subirse

a las rutas. Poco a poco inicia la peregrinación de los profesores hacia la biblioteca, de vez en cuando, algún docente interrumpe la charla con sus pares para llamarle la atención a estudiantes o a parejas de jóvenes que todavía se niegan a tomar su camino a casa.

Al entrar a la biblioteca se ve que las mesas están dispuestas en grupos y, el conferencista, antes de que los docentes se sienten saluda y pide el favor de que nos organicemos por áreas. Muchos profesores se han sentado y, al hacerlo, continúan charlando otros, por el contrario, encienden sus portátiles para ojear redes sociales o el periódico del día. El conferencista, por su parte, habla con el rector al fondo del salón mientras que terminan de llegar los docentes más retrasados.

Al ver la biblioteca ya más llena el rector se dispone a organizar a los docentes saludando y presentando a su acompañante: –“Buenas tardes profes; el día de hoy tenemos a Luís Alberto Arbeláez rector del colegio Minuto de Dios e integrante del grupo Helmer Pardo quién viene hoy a hablarnos sobre las pruebas del Icfes y nos capacitará en la formulación de preguntas”; - “Buenas Tardes”- se escucha a un hombre que mientras saluda da dos pasos adelante para hacerse al lado del rector;- bueno, profes, hoy vamos a hacer un taller práctico porque entiendo que ustedes vienen de una jornada laboral larga y lo que quieren es descansar, por tanto, les pido muy amablemente, que me presten todo su atención-. Al decir esto muchos docentes guardan sus portátiles- Quiero toda su atención durante veinte minutos –continúa el conferencista- mientras que les explico lo teórico y, seguidamente, ustedes en parejas, realizarán unas preguntas para aplicar lo que les voy a decir así que, empecemos de una vez.”

El conferencista se dirige hacia su computador abre su presentación power point cuyo primer pantallazo se muestra el nombre de la conferencia: “Pautas para la elaboración de preguntas o Ítems” e inmediatamente, empieza a hablar sobre ciertos vicios de los profesores al hacer la evaluación- “ lastimosamente los docentes creemos que sabemos evaluar, sin embargo, aún seguimos evaluando como se hacía hace 20 años, es decir, evaluamos conceptos, memoria y aspectos superficiales... lo verdaderamente importante en la evaluación es tener un referente para saber cómo van los estudiantes en nuestra materia a nivel cognitivo y así, a través de la información que nos da la prueba, lograr fortalecer las debilidades que presenta el estudiante. De nada nos sirve con hacerlos perder los exámenes,

esos no es nada por lo cual hay que sentir bien, por el contrario, no hay nada mejor que sentirse orgulloso de que la práctica del docente haya llevado a los chicos a lograr los mejores resultados, no obstante, los profesores nos negamos a transformar nuestra práctica y nos convertimos en sordos a los cambios que está sufriendo la educación; bueno, les pregunto, ¿alguien sabe cómo está evaluando el Icfes? – En el fondo se ve una mano levantada; el conferencista, con un movimiento de su brazo, da la palabra- si, cuénteme profe-; el Icfes evalúa seis componentes que... podríamos llamar las materias y también competencias respecto a esas materias...- Muy bien profe- contesta el conferencista- bueno... y nosotros sabiendo eso ¿aplicamos en nuestras pruebas en el colegio los componentes y las competencias? – el conferencista continua hablando sin mostrar mayor interés en que le contesten la pregunta formulada- No, lastimosamente no se hace y es porque seguimos anclados a enseñar conceptos y a evaluar la memoria, por eso mismo, muchos colegios se niegan la oportunidad de lograr alcanzar los primeros lugares en el ICFES pero, con un poco de esfuerzo, se podrá lograr. Vamos a ver- su mirada se dirige a la pared donde esta una diapositiva que se titula “Lo que hay que tener en cuenta al hacer evaluaciones” y posee la siguiente información:

- ✓ Se debe medir un contenido importante de la asignatura, materia o carrera y que haga parte de los contenidos básicos del examen de estado que se va a realizar.
- ✓ Se debe tener presente el lenguaje a utilizar, esto implica que: el problema debe emplearse claramente en el enunciado; el vocabulario con el que se expresan las partes del enunciado (oraciones) deben ser concisas, sin extravagancias y sin excesos; debe darse suficiente información pero midiendo el tiempo y la longitud de la prueba; el vocabulario debe ser apropiado con el grado, carrera o profesión del examen; puede emplearse vocabulario técnico y especializado dependiendo el área, tema, campo y demás referentes que indique el ICFES; deben tenerse presentes condiciones de edad, región, grado, nivel y carrera que se esté terminando; y evitar las estructuras gramaticales confusas y excesivamente complejas; se pueden usar frases cortas y ojalá en forma proposicional.
- ✓ No confundir al estudiante y no dar claves que faciliten las respuestas, aún sin saber el tema.

El conferencista lee ciertas partes de los enunciados de la diapositiva y, de vez en cuando, se detiene a explicar ciertos términos; la evaluación – dicen enfáticamente el conferencista- debe darnos una visión fiel de lo que sabe el muchacho por tanto, el examen debe responder a una lógica estructurada y sistemática. El Icfes es muy claro en evaluar lo que el

muchacho tiene que hacer, es decir, las habilidades y, como lo decía anteriormente, seguimos en una isla centrados en examinar solo conceptos. La clave entonces, es articular el trabajo evaluativo en la institución con los planes educativos a nivel nacional e internacional - continúa el conferencista con la siguiente diapositiva:

- ✓ El ítem debe tener una sola respuesta correcta. En ocasiones se encuentran ítems en los que el estudiante discute (a menudo con razón) porque podría haber sido otra la alternativa que el profesor consideró correcta. En estos casos debe revisarse la redacción.
- ✓ Evitar el empleo de la negación en el encabezado del ítem.
- ✓ Evitar el empleo del “ninguna de la anteriores” o “todas las anteriores”, el estudiante tiende a confundirse y decide por la adivinación. En ocasiones este error sucede porque el/la profesor/a no encuentra otra alternativa.
- ✓ Las respuestas correctas deben estar distribuidas aleatoriamente dentro de una prueba.
- ✓ No dar pautas que permitan deducir de la premisa, sin mayor esfuerzo, la respuesta correcta.
- ✓ Evitar que una pregunta dependa de la anterior, porque en muchos casos una revela la respuesta correcta de la otra.

Ahora la nueva evaluación del ICFES, por si no lo sabían -dice el conferencista-, maneja un mismo contexto pero, ya se van a dar cuenta a través del ejercicio que les propongo de que hablo, vamos a hacernos en parejas y teniendo en cuenta la información que les mostré van elaborar una pregunta; en la hoja aparecerá una imagen y una breve explicación sobre las competencias que van a evaluar, como están por áreas seleccionaran un curso, la competencia y si van hacer una pregunta nivel bajo, medio o alto. Vamos a empezar; yo pasaré por cada uno de los grupos para despejar cualquier duda. Tenemos poco tiempo así que aprovéchenlo.

La biblioteca rompe la atención que estaba centrada en el conferencista y se escuchan risas, murmullos y sillas que se arrastran. Poco a poco, las hojas pasan de mano hasta que todo el mundo empieza hacer el ejercicio; en la hoja, tal como mencionó el conferencista, aparece las competencias de lengua castellana: (Competencia interpretativa, propositiva y argumentativa y, junto a esto, una imagen de la pangea).

Nos disponemos a trabajar y, minutos después, consideramos que tenemos una pregunta con las características solicitadas en la conferencia. En el área de lengua castellana se decide formular el siguiente ítem:

Competencia: Interpretativa.

Nivel de dificultad: Bajo.

Clave A.

En la imagen anterior se puede evidenciar que, durante miles de años, la tierra era una sola y los seres humanos vivían en un lugar común compartiendo una única cultura, por tanto, en relación con el origen de la lengua, se puede decir que:

- A. Comparten un origen común.*
- B. Son resultados de las luchas en el territorio.*
- C. Difieren en su conformación.*
- D. Está determinada por las diferencias culturales.*

El conferencista mientras que pasa por cada una de las mesas preguntando si ya estamos listos. Decide interrumpir el trabajo grupal para compartir lo que cada área ha realizado. Así que, empieza por la mesa que más tiene cerca; allí se encuentran los docentes del área de matemáticas. Los docentes le pasan la hoja al profesor más desprevenido para que lea; él docente recibe la hoja sonriendo como aceptando que debe hacerlo y lee el siguiente ítem mostrando el mismo gráfico que tenía la hoja de lengua castellana, es decir, la pangea:

Según la imagen los continentes durante miles de años permanecieron unidos; si, la relación de separación se establece a 1,6 kilómetros por cada 1000 años. Cuantos años empleó África para separarse de América si actualmente nos separan los continentes por 3100 Kilómetros:

- A. 6000 años.
- B. 12000 años
- C. 13500 años
- D. 77000 años.

Muy bien- dice el conferencista y anima a otro grupo a participar. El área de biología, entonces, decide compartir el trabajo grupal:

Las especies naturales poseen un hábitat en cuyo sistema interno mantiene cierto equilibrio, las especies, por tanto, poseen características que permiten su desenvolvimiento en un territorio específico. Si los continentes se unieran, como muestra la imagen, puede ocurrir que:

- A. Se genera un nuevo equilibrio.
- B. Habría una lucha entre las especies por el territorio.
- C. Se genera que las especies propias se favorezcan por las condiciones climáticas.
- D. Las especies exógenas se adaptan al nuevo territorio.

Ya por el tiempo; la mayoría de los docentes guardan sus cosas a excepción de la hoja en donde está escrita la pregunta solicitada por el conferencista. Viendo su reloj el conferencista desea concluir su trabajo del día retornando a la pantalla del video beam y diciendo. “Bueno Profes! Ya casi van a ser las cinco. Para terminar considero que el trabajo de hoy fue muy productivo ya que, según lo que vi, todos entendimos que el conocimiento es uno y que podemos preguntar con un mismo contexto. El secreto de sacar buenos resultados es el trabajo que, desde el colegio, se realiza. Todos debemos preparar nuestras pruebas y generar en nuestros estudiantes la retroalimentación debida puesto que les mostramos todo un panorama sobre sus fortalezas y debilidades que, en un futuro, enfrentarán a la hora de realizar sus exámenes.

Después de dicho esto el conferencista se despide de todos. En ese instante se escuchan ruidos de sillas y los docentes salen con cierto afán de la biblioteca para dirigirse a las rutas. Se ha acabado otra jornada laboral.

Diario de Campo 3

El Diseño de Evaluaciones

En la sala de profesores hay un ambiente de mucho trabajo; compañeros se reúnen en pequeños grupos con una gran cantidad de libros. Algunos no mueven su vista de la pantalla de sus portátiles, sin embargo, este ambiente no es fortuito; el viernes hay que

entregar las evaluaciones bimestrales para que el jefe de área les haga su respectiva revisión.

El trabajo es tan intenso que se escuchan solamente unos pequeños murmullos y el teclear de los computadores; el área de lengua castellana se encuentra repartida en subgrupos trabajando inalcanzablemente para llevar a cabo la misión antes de que finalice la jornada laboral. En la parte más apartada de la sala dos profesoras hablan sobre el tema haciendo diferentes preguntas e intercambiando miradas que se desprenden, en algunas ocasiones, para señalar un detalle de un libro o para pasarse la USB y mostrar cómo van con la ardua tarea.

Una de ellas interrumpe la concentración de su compañera diciendo que no encuentra en la memoria las evaluaciones; así que, la otra maestra, se levanta y se dirige al computador para buscarle el archivo: “Mira ahí está” le contesta regresándole el dominio del portátil. “Por favor, mira haber si algo te sirve. Ahí tengo un banco de preguntas del colegio donde trabajaba el año pasado. Revisa y cámbiale algunas preguntas”. La profesora que hace unos segundos tenía cara de preocupación desentona con una sonrisa al ver que el trabajo puede estar a pocos minutos de ser completamente realizado.

Después de unos veinte minutos y varios teclados y “clics” la profesora que le prestó las evaluaciones interrumpe para saber cómo va el trabajo de su amiga así que le pregunta: ¿si te sirvió? Su compañera, antes de contestar, señala con su índice la pantalla y hace un movimiento vertical con su dedo: “Tenía 5 preguntas de la evaluación y tome 15 de la tuya, por tanto, solo me faltan cinco y acabo.”

¡Apenas termines las evaluaciones me ayudas, estoy muy cansada y el trabajo no me rinde. Aun me falta sexto y octavo...casi 60 preguntas y son para el VIERNES!” dice esto mirando con cierta angustia el calendario. Su compañera la tranquiliza diciéndole que apenas termine la ayudará y, de nuevo, se concentra en finalizar, ahora con mucho más ánimo y empeño.

Por qué no copias unas preguntas de internet para finalizar rápido las evaluaciones—dice la profesora cuyas pruebas ya casi acaba- pones en el buscador preguntas de comprensión lectora y las anexas; esas nunca sobran – la profesora acierta con la cabeza y sigue su

trabajo. Pocos minutos después, se levanta con un aire de triunfo y felicidad: “¡Listo! Ya acabé” pronuncia estas palabras mientras saca la memoria USB de su computador y se dirige al lado de su compañera. ¡Bueno! Manos a la obra ¿en qué te ayudo?. -Me hace falta la evaluación de grado séptimo; el tema es cuento y novela ayúdame a hacer unas 10 preguntas; es el único tema que me falta por evaluar, mientras tanto, yo voy adelantando los demás exámenes. ¡Vale! Contesta su amiga y regresa a su computador a empezar la tarea. La sala de profesores aun mantiene cierta solemnidad hasta que los docentes empiezan a levantarse y a guardar sus cosas. Es tiempo de irse.

Diario de Campo 3

Reunión de área

Después de un día de trabajo se nos dice que debemos reflexionar acerca de los resultados de los simulacros en la reunión de área. Así que, en la tarde, empezamos a realizar la tarea solicitada: “Bueno profes según lo que nos muestran las estadísticas el área en comparación al año 2012 bajó 1,5 puntos respecto al año en curso; por tanto, quisiera discutir acerca de las hipótesis que tienen acerca de las causas y, además, a partir de lo dicho en esta reunión, establecer un plan de mejoramiento desde nuestras clases”. En la reunión se levantan varias manos de los profesores asistentes generando que se les dé la palabra por turnos; inicia hablando la docente de grados sexto y séptimo: “considero que los estudiantes toman esas evaluaciones a la carrera; no leen seriamente provocando esa clase de resultados. En ese sentido, deberíamos todos- no solo el profesor de grado once- crear hábitos de lectura así solo sean quince minutos diarios; solo así, cambiarán los procesos que actualmente llevamos”.

Al terminar la profesora de grado octavo interviene según el orden que establecimos: “Sí, estoy totalmente de acuerdo con Diana. Al tomarse las cosas a la ligera los estudiantes sacan esas evaluaciones mal. En lo que respecta a mi curso; las principales problemáticas que evidencio son que los muchachos les cuesta mucho trabajo identificar las ideas principales. Cuando se les pide un breve resumen los estudiantes se dedican a copiar literalmente partes del texto sin plantearse una idea clara de las cosas.” Ahora es el turno de

hablar del profesor encargado de grado noveno: “Desde mi perspectiva pienso que el problema está en el tipo de lectura que les ponemos a los chicos pues, muchas veces, desde nuestras clases nos centramos en textos meramente literarios generando que nos olvidemos de las principales tipologías textuales que maneja el ICFES –expositivos, argumentativos, de opinión, críticas literarias, etc.- si solamente nos dedicamos a enseñarles a leer cuentos y novelas obviamente, llegarán perdidos a las evaluaciones. Por otro lado, yo creo que los procesos lectores son un asunto de años y años de trabajo; uno no logra formarse como lector de la noche a la mañana y, por tanto, requiere de nosotros un esfuerzo a través de los años.”

Viendo que ya no existen manos levantadas; el jefe de área empieza a precisar: “Listo, considero que los aportes son valiosos; todos, desde nuestro quehacer, hemos visto diferentes problemáticas respecto a nuestra área, no obstante, debemos precisar qué acciones debemos emprender para establecer todo un plan de mejoramiento respecto a los resultados que les planteé”. Vuelven a levantarse las manos y el profesor que está haciendo el acta de reunión se pone alerta: “Interviene nuevamente el docente de grado décimo; ok recogiendo un poco lo que dijeron mis compañeras; pienso que debemos estimular, en primera instancia, todas las estrategias que se encaminen a promover la lectura, por tanto, podríamos empezar –asi sea una hora semanal- a leerles artículos interesantes y a motivar a los muchachos a opinar acerca de lo que se lleva a clase.”

Al final de esta la profesora de grado sexto y séptimo interviene: “estoy totalmente de acuerdo con Mauricio pero, también podríamos enseñarles a los muchachos a extraer las ideas de los textos. En este sentido, propongo que nos detengamos a explicarles la utilidad de los mapas conceptuales, de los resúmenes y de las maneras de identificar las ideas principales puesto que, como dijimos hace un momento, los muchachos se detienen en las “ramas” pero no cogen el “tronco” del texto.” El docente que hace el acta deja el silencio de la escritura y advierte que debemos puntualizar: “Bueno, pero vamos a lo concreto hagamos un listado de lo que vamos a hacer describiendo detalladamente las estrategias para dejarlo bien claro en el acta.”

¡Ok! -Dice el jefe de área- puntualicemos qué vamos a hacer y cuándo: los profesores nos disponemos a definir un listado así que, de un modo u otro, le empezamos a dictar algunas

ideas al profesor que está haciendo el acta y él, muy atentamente, toma nota “Nos dedicaremos una hora semanal a llevarles textos variados a los muchachos, identificar ideas principales y secundarias; usaremos también diferentes organizadores como mapas conceptuales, mentefactos e ideogramas.”

Bien, ¿Todos de acuerdo? -Dice el jefe de área- no obstante, interviene la profesora de primaria:”yo le añadiría el evaluar a los estudiantes con los exámenes que hay en internet del Icfes y de Saber. Esto generaría que se familiarizaran con la prueba mejorando los resultados que actualmente tienen” Listo, muy bien, también anexemos eso en el acta -acota el jefe de área-. Los profesores se dan cuenta de la hora y se disponen a firmar el acta de reunión y salir por sus cosas a la sala de profesores. La jornada laboral ha finalizado.

Diario de Campo 4

El Plan Lector

“Listo” dice la docente mientras que los últimos estudiantes se organizan en sus puestos y guardan silencio.- ¡Señor Rodríguez! toca invitarlo a sentarse”- señala la docente con cierto tono autoritario. El estudiante al darse cuenta de esto, se sienta y dice “que pena profe”.

Bueno ahora si iniciemos, retoma la maestra. La profesora pide al salón que se pongan todos de pie y los saluda. Automáticamente todos contestan al unísono y se sientan de nuevo. Al ver que la mayoría de estudiantes están ya organizados la docente se dirige a su escritorio, saca su folder y se dispone a pasar lista. Mientras tanto, el salón se mantiene organizado, aunque, en el fondo aún se escuchan murmullos. Al finalizar la asistencia la profesora cierra su folder, busca un marcador en su bata y se dispone a anotar la fecha en el tablero. No obstante, a veces interrumpe esta labor, para voltearse y señalarle a algunos estudiantes: “señores ¡ya se acabó el descanso!”.

Al finalizar, la profesora realiza una pregunta general: “¿trajeron el libro de plan lector?” al decir esto en el salón se escuchan lamentos: “auch tocaba para hoy”, “se me quedó en la casa”... la docente acalla estas intervenciones: “ustedes saben que todos los miércoles traemos el libro; no sé si me va tocar como en primaria que todo hay que anotárselo en la

agenda. Ustedes ya están muy grandes y deben responsabilizarse por sus cosas” Al finalizar esta intervención, la docente realiza una pregunta general: “Bueno, levante la mano los que trajeron el libro”. La profesora mira fijamente cada una de las filas contando cada libro; tenemos 15 libros, muy pocos; se supone que habíamos llegado al acuerdo de que ustedes traían el libro y que leíamos en clase pero viendo que a ustedes les falta compromiso, me va tocar calificar que traigan el libro de plan lector. Así que, por hoy, igual debemos adelantar la lectura, entonces, tendremos que leer en voz alta.

La docente, al decir eso, regresa a su escritorio sin perder la vista de su grupo; - bueno, quién quiere leer a sus compañeros”. En el fondo del salón se ven varias manos levantadas- sin embargo, solo se detiene en una – gracias Tania, pasa al tablero por favor- mientras que la estudiante se levanta de su puesto la profesora realiza una advertencia: -“los estudiantes que tienen el libro siguen la lectura y, los que no lo trajeron pues, escuchan. Hoy no quiero llamarle la atención a nadie, ¿de acuerdo?” -ningún estudiante contesta-

Tania busca la página y empieza a leer, mientras tanto, la docente revisa unas hojas y parece calificar; no se escucha nada en el salón salvo la voz de la niña:

“Estaba ya avanzada la tarde cuando Mr Utterson llegó hasta la puerta del Doctor Jekyll y fue admitido en seguida por Poole, quien, pasando por la cocina y a través de un patio que alguna vez fue jardín, lo cond... -“lo condujo”-dice la profesora sin levantar la mirada de los papeles- lo condujo- repite la niña continuando la lectura.. hasta una edificación conocida indistin...- vuelve a leer la palabra la niña- INDISTINTAMENTE- vuelve a intervenir la profesora “es decir, sin diferencia”- ... como el laboratorio o los cuartos de disección (...) “

Mientras tanto, algunos niños siguen cuidadosamente la lectura, sin embargo, otros, aunque permanecen callados, rayan los puestos o simplemente, dibujan detrás de sus cuadernos. La clase continua en el mismo habito hasta que dos estudiantes rompen en risas; la profesora interrumpe la lectura de Tania, levanta la mirada de sus hojas y dice: “Como supongo que López y Osorio ya leyeron el libro porque están hablando, entonces, saquemos una hoja”.

Al advertir esto, el salón contesta al unísono: “Nooo Profe” y ciertas frases sueltas..”Nosotros estábamos poniendo cuidado que ellos hagan solos la evaluación”. Al

ver la presión colectiva los estudiantes que interrumpieron agachan la mirada y se callan. Bueno-dice la profesora- la próxima vez que interrumpen sí hacemos la evaluación; no voy a permitir que se le falte el respeto a una compañera que, muy amablemente, esta ofreciéndose a compartir la lectura con todos aquellos que no trajeron el libro; después de decir esto la docente retoma su puesto, y continua la lectura de la estudiante.

Finalmente, la monotonía del salón es interrumpida por el sonido del timbre, las filas se rompen y una bandada de estudiantes se dirige al patio. Ha finalizado la clase.

Diario de Campo 5

El Control de Lectura

La profesora entra decidida al salón; deja sus cosas y se dispone a organizar a los estudiantes: Buenos Días –dice- e inmediatamente el saludo es respondido. “Bueno...para hoy tenemos programado el control de lectura”. La docente no termina de decir la frase cuando se escuchan reclamos generalizados de los estudiantes- No profe... es para el lunes; el colectivo asienta con la cabeza o articulando un “sí”. “Pues No, dice enfáticamente la maestra, es para hoy, lo tengo señalado en mi planeación.

Algunos rendidos por la contestación de la docente dicen; “profe.. pero de a dos .Mire que le queda más fácil calificar”. No- vuelve a responder enfáticamente la profesora- es individual, ya lo había dicho así que, organicen las filas, dejen bajo los puestos los libros y apuntes; marquen una hoja con su nombre y curso...primero...

Apenas se atisba que la profesora va a dictar muchos estudiantes se apuran a sacar una hoja otros, por el contrario, deciden echarle una última ojeada al libro. - continua la docente- “Habíamos quedado la última vez que íbamos a hacer control de los primeros tres capítulos así que, si lo leyeron les parecerá muy fácil y sino pues... empezarán las dificultades. Ustedes tuvieron mucho tiempo en sus casas y hemos destinado varias horas en clase a realizar lectura, ya no hay “pero” que valga hemos pospuesto este control por dos semanas”.

Cuando la docente ve organizado el salón y a sus estudiantes dispuestos a copiar empieza a dictar las preguntas:

1. *Escriba los tres sucesos más importantes del capítulo III.*
2. *Describe el suceso del accidente de la niña.*

Los estudiantes centran su mirada en la hoja y en un tono muy bajo se alcanza a escuchar: “Yo veré me ayuda”; el salón entonces, se torna silencioso. Algunos jóvenes escriben inalcanzablemente otros, por el contrario, miran alrededor intentando hallar la respuesta en los hombros de sus compañeros. La profesora, mientras tanto, camina entre las filas con las manos atrás deteniéndose, eventualmente, para leer lo que escriben los muchachos.

En algunos momentos la solemnidad se detiene para que la profesora advierta la proximidad del tiempo; muchos estudiantes levantan su mirada de la hoja asomando un rostro de preocupación y, de nuevo, se concentran en la escritura. Otros muchachos por el contrario, advierten la finalización y, la docente les dice; “si ya acabaron guarden sus cosas y dejen la hoja sobre sus puestos.”

Después de varios minutos el timbre resuena en el silencio del salón, “bueno, se acabó el tiempo, por favor, entreguen la evaluación” algunos estudiantes se levantan y simplemente entregan; algunos con cierto orgullo y otros, simplemente, con cara de resignación, sin embargo, también existe un pequeño grupo que persiste y no se rinden a pesar que ya se acabó el tiempo, continúan escribiendo inalcanzablemente hasta que la docente se acerca con una de sus manos llenas de hojas. “Bueno ya se acabó la evaluación; me entregan o me voy. Miren que de pronto los deja la ruta.”. Los estudiantes entregan sus evaluaciones no muy convencidos. Varios de ellos se despiden de la profesora y uno pregunta –rompiendo con el ambiente tenso- “¡Profe, cuando es la recuperación?”. Los demás compañeros sonrían mientras organizan sus cosas.

Diario de Campo 6

La Clase

Justo después de organizar a los estudiantes; la profesora da instrucciones al grupo. “Buenos chicos, vamos a leer el texto de los bomberos que se encuentra en la hoja 65 de su módulo. Así que todos en silencio leyendo mentalmente”. Después de decir esto, regresa a su escritorio levantando la cabeza eventualmente a cualquier atisbo de charla y desorden... “Ya casi voy a preguntar así que es mejor que nos concentremos y aprovechemos el tiempo...”

Algunos estudiantes se insumen en su tarea otros, por el contrario, hablan en voz baja para no ser descubiertos. Sin embargo, cuando la docente se levanta de su puesto, hace que todos los estudiantes se focalicen de nuevo en su lectura; la maestra da una ronda para ver que todo esté bien... Finalmente, la docente mira su muñeca y observa su reloj, - Bueno, ya he dado suficiente tiempo... ¡empecemos!- los estudiantes objetan pidiendo más tiempo para la lectura; la profesora, por su parte, acepta sin muchos reparos solo con la condición de continuar con la concentración; da 5 minutos más.

El murmullo de la clase aumenta mientras que la concentración se dispersa, por tanto, parece que esta es la señal que esperaba la profesora para empezar el ejercicio: “Bueno, como están hablando quiere decir que a terminaron de leer...” Inmediatamente después de decir eso, aborda a un estudiante: “Restrepo me dices un número...de uno a diez.. puede ser cualquiera..” el estudiante lo piensa unos segundos, “cinco profè...” La docente mira la lista detenidamente: “¡Castro Nicolás!”.

En el fondo del salón se atisba una cara de sorpresa...”Haber Nicolás cuéntanos lo que leíste...” pero justo antes de que el niño empiece a hablar la docente se disculpa y se dirige a la puerta para cerrarla; “Bueno, ahora sí. Cuéntanos lo que leíste” -Repite la pregunta-

- Yo leí sobre los bomberos... que vigilan la ciudad de los romanos y que dan la alarma... también tienen unos trajes (el estudiante mira el texto) que antes eran de cuero y usaban cascos de hierro.. Para protegerse...

Muy bien, ¿alguien más va decir algo del texto? Una niña levanta la mano; “Haber Natalia, cuéntanos la lectura que hiciste”. La niña interviene: “Bueno profe, la lectura nos hablaba que los bomberos no son actuales sino que siempre han existido; los romanos y los egipcios...Tenían su grupo de bomberos” Excelente lectura Natalia – interpela la docente- bueno vamos a hacer dos preguntas sobre la lectura. La profesora busca un marcador de su bata y se dispone a copiar; los estudiantes sacan sus cuadernos y los ponen al lado de sus módulos.

1. Dibujo los trajes de bomberos que se describen en la lectura.
2. Cómo ha cambiado los bomberos de la antigüedad en comparación con los que tenemos hoy en día.

Listo chicos, el trabajo lo recojo al final de la hora; les pido el favor de hacer los dibujos con colores y de contestar la preguntas con letra clara y buena presentación; copian pregunta y la respectiva respuesta; el trabajo es individual así que, no los quiero ver hablar. Insisto que tenemos el tiempo justo: ¡a trabajar!.

Los estudiantes se concentran en su tarea y la clase solo es interrumpida por murmullos y estudiantes que se levantan a pedir colores a sus compañeros. Al finalizar el timbre suena y la profesora delega a una estudiante para recoger las hojas.

Diario de Campo 7

El juego de las Preguntas

La profesora entra al salón y pide guardar los libros de la anterior materia; aplaude dos veces para señalar su afán. Los estudiantes, poco a poco, guardan las hojas de ética y se disponen a clase de lengua castellana. ¡Bueno!- dice la docente- iniciemos el trabajo. Vamos a conformar grupos de 5 personas y les explico de qué se trata la actividad.

El salón rompe el silencio que había logrado con ruidos de pupitres y estudiantes que hablan. “¿Profe, podemos hacernos los seis? No, contesta enfáticamente la profesora; el ejercicio es de cinco personas así que organicense. Después de dos minutos, los estudiantes

están en grupos y, la profesora, les señala que se distribuyan en el espacio pues, algunos de ellos, están muy amontonados; Listo, muchachos, cada grupo debe tener, al menos, un libro de plan lector. Al decir esto, los estudiantes buscan en sus maletas y, algunos de ellos, prestan sus libros a aquellos compañeros que no lo tienen. La maestra se cerciora de que todos los grupos cumplen con las condiciones de orden y material de este modo, dispone a explicar el ejercicio:

Tenemos 5 equipos; al señalar esto, la profesora busca un marcador en su bata y escribe en el tablero de manera vertical “G1, G2, G3, G4, G5, G6”. Al terminar de escribir, asigna a los niños sus grupos: ”ustedes son el grupo 1, ustedes el 2...3...4...5...6”. En voz baja se escuchan estudiantes distraídos preguntando por el número de su grupo: ¿Qué número somos?; El tres hermano, contesta un estudiante del mismo equipo: ¡ahhhh ya!.

Bueno, continúa la profesora, al finalizar el conteo de los equipos, cada uno de los grupos prepararán cinco preguntas sobre el libro. Luego, formularan las preguntas a un grupo contrario y ganará aquel equipo con más respuestas acertadas, por tanto, tienen 20 minutos para que, en una hoja, escriban sus preguntas y las contesten entre todos. Esto lo hago para asegurarme de la unanimidad en la respuesta. ¿Quedó claro?... si contestan algunos estudiantes al unísono. ¡Ok! Manos a la obra; les voy a dar solo 20 minutos para empezar con la dinámica. Inmediatamente después de decir esto, se escucha el ruido de estudiantes trabajando.

Durante 20 minutos el salón permanece concentrado en la tarea. Los estudiantes se enfocan en el libro, pasan páginas y toman notas aunque, algunos de ellos, sacan el celular mientras que la profesora no los ve. La docente, mientras tanto, permanece en su escritorio y, de vez en cuando, pasa por entre los grupos preguntando siempre lo mismo. ¿Cómo van con el ejercicio?..

Pasado el tiempo la profesora inicia la actividad. Bueno, el orden para participar es el siguiente: el grupo 1, le pregunta al grupo 2, el 3 con el 4 y el 5 con el 6. Cuando un grupo formule la pregunta escoge a alguien del equipo contrario.:¿Si entendieron? – Pregunta la profesora- se escucha un sí masivo. Les pido el favor de que no escojan siempre al mismo

compañero para hacerles la pregunta, por otro lado, yo misma anotaré los puntos que vayan ganando en el tablero. ¡Entonces empecemos!

El grupo uno se repliega y deciden, casi en voz baja, escoger al compañero para formularle la pregunta. Uno de los niños se pone de pie y lee la pregunta en voz alta. “¿Cómo son el barrio y la casa del Dr. Jekyll?.. ¡A quién le lanzas la pregunta Daniel? – Interviene la profesora- “mmm.. A Laura” decide el niño mirando a sus compañeros. La niña se levanta y contesta... “el barrio...era feo...tenía basura...-guarda silencio- y mira a sus compañeros de equipo. Uno de los niños integrantes del grupo dos le susurra, “había una puerta grande”. Al escuchar esto, la niña lo repite en voz alta para complementar su respuesta.

La profesora al ver que la niña termina de hablar dice: “¿muy bien, alguien del grupo dos quiere complementar lo que dijo Laura?.. Yo Profe, levanta la mano un niño...” era como un callejón... había una puerta grande donde vivía Jekyll y todo estaba muy sucio y feo...” ¡Muy bien! Punto para tu grupo... al decir esto, los niños de mismo equipo empezian a aplaudir...

Ok, ahora vamos con la pregunta que le lanza el grupo dos a uno. Un niño se levanta preparado para lanzarla: Nombre tres características de Mr. Utterson y, quiero que la conteste..Mmm – mira a sus compañeros con detenimiento- ¡Gabriela!. La niña se levanta con una mirada de resignación y algo de angustia. Empieza a contestar formulando la misma pregunta hecha por su compañero: las características del Mr. Utterson son..Mmm era flaco...y serio...- guarda silencio esperando a que alguno de su grupo la ayude- uno de los niños, el que tiene el libro, escudriña en las hojas para ayudarle a su amiga.. ¡Tímido! Dice al niño a su compañera de la manera más rápida que puede. La niña al escucharlo, repite su respuesta: “Utterson era flaco, serio y tímido.”

Los compañeros del equipo dos señalan que la respuesta no es del todo correcta. “No profe, esa no es la respuesta..Serio y tímido es lo mismo; no dijo las tres características del personaje... ¡perdió!” La profesora le dice al equipo- bueno, entonces, lean la respuesta que ustedes pusieron-: un niño del grupo dos responde: “Nosotros escribimos estas tres características; era abogado, le gusta el teatro y es muy culto”. Muy bien, -dice la

profesora- a Gabriela le faltó más características del personaje. Entonces punto para el equipo dos... Excelente, van empatados...

Diario de Campo 8

El juego del Stop

Casi siempre la clase inicia de manera similar; la profesora saluda, pasa lista y pone retardo a aquellos estudiantes que se demoran al entrar al salón. Al organizarlos la docente inicia su explicación: “Vamos a iniciar un juego con el plan lector; escogeremos a alguien para que inicie la lectura en voz alta, sin embargo, lo haremos de manera diferente... la profesora detiene su explicación para llamarle la atención a un estudiante del fondo: “Saldaña, me permites seguir con la explicación. “Sí profe, perdóname” contesta el estudiante despistado.”

¡Listo! Continúo; como decía, va a empezar a leer un compañero y le vamos a prestar la mayor atención y, si en el transcurso de la lectura, se equivoca, el primero que detecte el error, grita “STOP” y toma el libro para leer. ¿Entendieron? -Se escucha un sí generalizado- Bueno, entonces, ¿Quién quiere iniciar? En la parte intermedia del salón un niño levanta su mano decidido a ser el primero. Listo Camilo, pasa al frente.

En el transcurso que hace el niño para ubicarse frente a sus compañeros la profesora reitera las instrucciones: “Ya sabemos si Camilo se equivoca en la lectura; el primero que diga STOP, continua leyendo y, si lo hacen bien, le voy a dar un bonus, el que dure más tiempo leyendo sin equivocaciones le daré una nota de 100 en meta comunicativa.

El salón parece expectante; el estudiante inicia su lectura. Parece nervioso pues se para derecho y sujeta el libro con las dos manos: “El terror reina en la ciudad. Noche y día, transportes incesantes de esa pobre gente, proooo...vista” el estudiante se esfuerza por no hacer tan evidente su error, sin embargo, ya, desde el otro extremo del salón, se escuchan varios: “STOP” la profesora señala a la niña que lo dijo primero; se oyen, además, ciertas replicas: “No profe, yo lo dije primero. Déjeme a mí leer”. No, -contesta tajantemente la

maestra- yo sé que a todos les llegará su turno así que, sigan la lectura de sus libros y presten mucha atención para ser los siguientes.”

Mientras tanto, la niña se para orgullosa y decidida a durar mucho más que su compañero: La profesora le dice que retome la lectura: *“El terror reina en la ciudad. Noche y día, transportes incesantes de esa pobre gente, provista tan sólo de una bolsa al hombro y de un poco de dinero. Estos últimos bienes les son quitados en el trayecto, según dicen. Se separa a las familias, agrupando a hombres, mujeres y niños. Los niños al volver de la escuela, ya no encuentran a sus padres. Las mujeres, al volver del mercado, hallan sus puertas selladas y notan que sus familias han desaparecido...”*

El salón mantiene la concentración en todo el ejercicio; la lectura es interrumpida por errores en puntuación y de dicción.

Diario de Campo 9

Buscando lo importante

La profesora ingresa al salón dejando a algunos estudiantes por fuera; pasa lista y, al finalizar, después de haber puesto los respectivos retardos, deja ingresar a los que según en palabras de la misma docente “no escucharon el timbre”. Hace levantar a los estudiantes de sus pupitres para saludarlos, pide que saquen sus cuadernos y anota la fecha en el tablero.

Bueno chicos; hoy vamos a tener un trabajo bastante interesante puesto que, desde el área de lengua castellana, hemos identificado que a ustedes les cuesta mucho trabajo saber cuáles son las ideas principales de los textos, por tanto, la clase de hoy se trata de que aprendan todo lo relacionado a mejorar esas habilidades lectoras. Así que, la clase se dividirá en dos momentos; el primero, tiene que ver con una explicación que les voy a hacer y, en segunda instancia, un ejercicio que les traje para que pongan en práctica todo lo que les enseñe hoy.

La profesora, después de decir esto, se dirige al tablero buscando un marcador dentro de su bata: Listo chicos, les pido toda su atención y que me hagan cualquier pregunta si no entienden. – la docente da la espalda a la clase mientras empieza a dibujar un mapa conceptual que se titula “Identificación de ideas principales” eventualmente, mira a sus estudiantes señalándoles que deben dejar de hablar y empezar a trabajar-.

Ok muchachos, les hago una pregunta, alguien sabe qué es una idea principal. – después de unos 15 segundos una estudiante levanta la mano- dime Mary, la docente le da la palabra a una niña que se encuentra en la mitad del salón- “Profe una idea principal es..mmm lo más importante del texto...de lo que se trata la lectura”. Muy bien Mary –dice la profesora- como dice Mary una idea principal nos informa sobre el enunciado más importante que el autor quiere informarnos sobre un tema. – la profesora vuelve otra vez al tablero y anota, debajo del título de su mapa conceptual un breve resumen del concepto que acabó de dar -. La docente se separa del tablero y vuelve a dirigirse a la clase, no obstante, les advierte : “espero que estén copiando porque si se me acaba el tablero yo borro”.- Al señalar esto muchos estudiantes se apresuran a copiar lo escrito en el tablero-.

Bueno, continuo, les decía que a veces no es fácil encontrar la idea principal puesto que, en algunos casos, permanece escondida. En este sentido, siempre, cuando lean, deben hacerse dos preguntas esenciales: 1. De qué se trata el texto y 2. Cuál o cuáles son las ideas que el autor pretende explicar con relación a un tema.- La profesora vuelve al tablero y anota esas dos preguntas con un marcador rojo- cuando uno lee podemos hallar varias ideas importantes o centrales que tienen que ver con el tema pero, sólo una de ellas, es la que está en más estrecha relación con el tema. Ahí, en este punto, sabremos exactamente, cuál es la idea principal. Por consiguiente, para enfrentarnos a un texto es conveniente seguir los siguientes pasos – la docente vuelve al tablero, y realiza el siguiente listado en el mapa conceptual-:

- D. Identificar cuál es el tema del texto. (La clave puede estar en el título o en el primer párrafo)
- E. Identificar los detalles más relevantes o importantes en cada uno de los párrafos que sustenten el tema. (Subrayarlos -Resaltarlos)

F. Lee (si es posible escribir) las ideas más importantes resaltadas y, basado en tu reflexión, determina cuál es la idea principal de todo el texto.

La profesora al terminar de escribir hace una ronda por las filas para asegurarse de que todos los estudiantes estén copiando. De vez en cuando, interpela a algunos de ellos para decirles: “estamos como atrasaditos...”

La docente vuelve a la mitad del salón y continúa con su explicación: no podemos decir que siempre vamos a encontrar la idea principal en el texto también, existen ideas principales que se encuentran escondidas o implícitas. Un ejemplo de lo anterior, es una adivinanza, se intenta describir algo pero, en realidad, no se dice, por tanto, uno debe esforzarse un poco más para sacar la verdad o identificar una idea. Bueno, pero eso son cosas que debemos aprender practicando por eso, les traje un taller para afinar las estrategias que les expliqué. Les pido, por favor, no rayar las hojas puesto que debo aplicarlo a los demás séptimos, por tanto, copien los textos – se escucha un lamento de los estudiantes- ¡no están largos! Y van a trabajar en parejas. Daré 30 minutos y compartimos el trabajo. ¿Ok?, manos a la obra. – la profesora se dirige a su escritorio mientras que los estudiantes se disponen a formar sus respectivas binas-

Pasado el tiempo, la profesora señala que es tiempo suficiente para compartir el trabajo así que, se pone al frente del salón no sin antes, organizar a los estudiantes en mesa redonda. “Listo muchachos, no es que tengamos mucho tiempo entonces, vamos a trabajar rápido y espero que, en el transcurso de la puesta en común, los que tengan mal un punto lo corrijan de una vez. No sobra decirles que esto es una nota importante que voy a recoger”

Vamos con el primer punto, puedes leer Luis qué dice el primer punto. Un niño desprevenido toma la hoja de su compañero y se dispone a leer:

1. *Lee el siguiente texto y subraya la idea principal:*

A. *“La solidaridad es una actitud que se aprende. En la convivencia con las demás personas, podemos darnos cuenta de que es posible llegar a ser unidos, de que es posible practicar la igualdad y el diálogo. En cambio, lo contrario a la solidaridad es el individualismo y el egoísmo. Es posible, pues, que aprendamos a ser solidarios”*

Apenas el niño termina de leer, ya existen varias manos levantadas con atisbo de respuesta. Haber niños, todavía no vamos a contestar – señala la profesora- voy a hacerles una pregunta fuera de lo solicitado en la guía. Alguien me puede decir, ¿cuál es el tema del texto y si se encuentra oculto o no?

Varios niños levantan la mano con igual entusiasmo que con la primera pregunta. Haber Juliana – la profesora señala a la niña- “Profe el tema es sobre la solidaridad y no está oculta” muy bien Juliana, ahora dime qué idea principal subrayaste? La niña toma su hoja sobre el pupitre y dice *“La solidaridad es una actitud que se aprende”* Excelente Juliana esa es la idea principal porque las demás oraciones sostienen la idea que señaló Juliana, es decir, son secundarias. Listo, vamos con la segunda que es un poquito más compleja. –la profesora se dirige a un grupo de estudiantes que está hablando. Haber Edgar, léeme el segundo enunciado. El niño sorprendido toma la hoja y se dispone a leer:

B. Cuando un puercoespín se ve atacado, la primera precaución que toma es defender su nariz que la tiene muy delicada, si por casualidad se le ocurre atacarlo un tigre o un leopardo, "en el pecado llevan la penitencia", pues las púas del espín se les clavan causándoles llagas malignas y dolores muy intensos.

Listo Edgar, ahora cuéntenos ¿cuál es la idea principal? El niño mira a su compañero buscando algo de ayuda y, resignado, lee una parte del texto: *“Cuando un puercoespín se ve atacado, la primera precaución que toma es defender su nariz que la tiene muy delicada.”* ¿Están de acuerdo, con lo que plantea el grupo de Edgar? – Hace una pregunta general la docente- ya se encuentran varias manos levantadas-; haber Quiñones – levanta la mano un niño que está cerca a la profesora- “Profe, esa no puede ser porque la idea está oculta. Es lo que nos decías, es como una adivinanza...”.

Muy bien Quiñones, - dice la profesora- y si es así, debemos intentar acercarnos teniendo en cuenta las pistas del texto. Cuéntenos Quiñones qué idea sacó tu grupo.

-El niño vuelve a intervenir- Profe, nosotros escribimos que – se detiene a leer la hoja- los puercoespín son animales muy inteligentes.

¿Estamos de acuerdo?- la docente vuelve a hacer una pregunta general quitándole la mirada al estudiante que le estaba contestando- Mientras tanto una niña levanta la mano – la profesora con un ademán le da la palabra-

“Nosotras escribimos que el puercoespín utiliza estrategias para defenderse” -perfecto Tatiana, muy bien. –Interviene la maestra- La respuesta que dieron los compañeros no se acercaba al texto pero la de ustedes encaja perfecto. Los puercoespín utilizan mecanismos de defensa para evitar los depredadores. Esa clase de ideas principales ocultas nos cuestan un poco más de trabajo porque requieren de nosotros mucha concentración y esfuerzo lector. Esos son cosas que debemos ir afinando. Bueno dado que ya no nos queda tiempo- la profesora mira el reloj- les pido que revisen el trabajo en sus casas y me lo traigan el próximo viernes para que podamos revisarlo. Por favor, organizan el salón y me entregan las guías.

El timbre señala la finalización. Los estudiantes arreglan sus pupitres y se preparan para su próxima clase.

Diario de Campo 10

La Retroalimentación

La profesora entra al salón más atareada que de costumbre; lleva en su mano derecha las hojas de la evaluación de comprensión lectora. Los estudiantes se encuentran impacientes, una niña ubicada en la parte de adelante se levanta y se pone frente al escritorio de la maestra y, mientras la docente deja sus cosas, la niña pregunta: “Profe, ¿te ayudo a repartir las evaluaciones?. No, gracias Carolina primero les diré algunas cosas a tus compañeros antes de entregar las notas.

Los niños se organizan rápido y la profesora cumple el protocolo diario: Hace que se levanten, saluda y pasa lista.

Bueno muchachos hoy les voy a entregar las evaluaciones. No les fue muy bien y considero que la razón principal es que tenían más afán de terminar que de leer detenidamente. Si seguimos con esa actitud, de seguro, nos irá mal en las pruebas saber, es necesario, que cuando hagamos un examen nos habituemos a hacerlo bien. Al finalizar de decir esto, a los estudiantes que encabezan las filas, entrega un pequeño montón de hojas para que sean repartidas a sus dueños.

Muchos estudiantes en esta transición señalan su júbilo: “la pasé” pero, por el contrario, otros la miran con decepción: “aish, no paila 60”; ¿Profe, se puede recuperar está nota? Si, claro, pero cuando entremos en nivelaciones – señala la profesora en voz alta para que todo el salón escuche.

Bueno, ya no vamos a perder más el tiempo, apenas tenemos una hora ,por tanto, como ustedes tienen las evaluaciones vamos a corregirlas. Les voy a dictar cuales son las respuestas correctas y usted, con un color diferente, las corrigen en sus hojas de evaluación :(1.A,2B, 3C...15.A.)

Al finalizar de dictarles las respuestas. La profesora dice: “cerciórense de que todas estén bien y que las calificaciones sean las adecuadas. Pasando a otra cosa les voy a explicar el itinerario que nos queda para finalizar el bimestre...”