



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**MEDIR O COMPRENDER LA LECTURA: LA EVALUACIÓN COMO
PUNTO DE REFLEXIÓN.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

CLAUDIA LUQUE ZAMORA

ASESORA:

DRA. RITA DROMUNDO AMORES

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DEL 2019

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	4
CAPÍTULO I: EVALUACIÓN.	10
1.1 Definición de evaluación.	11
1.2 La evaluación.	15
1.3 Modelos para la evaluación y Metaevaluación.	22
1.4 Tipos de evaluación.	26
1.4.1 Diagnóstica.	27
1.4.2 Formativa.	27
1.4.3 Sumativa.	28
1.5 Instrumentos de evaluación y su diseño.	28
1.6 Tipos de pruebas y preguntas.	32
1.7 Acuerdo 696 por el que se establecen las Normas Generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica.	36

CAPÍTULO II: COMPETENCIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.	40
2.1 Las competencias.	41
2.2 Comprensión lectora.	47
2.3 Importancia de la lectura.	50
2.4 Obstáculos para la comprensión de la lectura.	57
2.5 habilidades, competencias y estrategias para la comprensión de la lectura.	63
2.6 Tipo de lector deseado.	74
CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN MÉXICO.	83
3.1 Antecedentes.	84
3.2 Fines de la evaluación a la lectura y su comprensión.	87
3.3 Evaluación de la comprensión lectora: parámetros.	89
3.3.1 Velocidad lectora.	93
3.3.2 Fluidez lectora.	94
3.4 Criterios para evaluar la comprensión de la lectura.	96
3.5 Pruebas evaluadoras: cuadro comparativo de evaluaciones estandarizadas.	97
3.6 Reflexiones sobre la aplicación de una evaluación a la comprensión lectora.	99
CONCLUSIONES.	136
BIBLIOGRAFÍA.	146
ANEXOS.	157

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo comprende el análisis, revisión y reflexión de uno de los temas más importantes en la actualidad: la evaluación de la lectura y su comprensión, las cuales favorecen el desarrollo de habilidades lectoras.

Leer es una habilidad básica para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. En México, esa habilidad se desarrolla dentro de la asignatura de Español, la cual es base fundamental en los Planes y Programas para la Educación Básica.

Leer y comprender lo que se lee, son acciones imprescindibles en la formación de los seres humanos. Para poder desarrollar las habilidades que se requieren en la lectura comprensiva, es necesario llevar a cabo evaluaciones continuas, que permitan valorar los logros alcanzados, así como realizar los ajustes pertinentes para superar los obstáculos detectados.

Es por ello que analizaremos y revisaremos los criterios de evaluación a la lectura y su comprensión dentro de los programas nacionales e internacionales encargados de examinar este rubro.

México, de acuerdo con resultados de evaluaciones al desempeño académico, se encuentra rezagado respecto al nivel internacional en materias básicas e importantes como Español y Matemáticas. En el nivel de lectura, el rezago es aún más evidente.

Los criterios que se toman para su medición y posterior evaluación son la velocidad lectora y palabras por minuto, indicadores que, en lo personal, no están evaluando adecuadamente la comprensión lectora de los alumnos en el nivel básico, particularmente en la educación Primaria.

La lectura y su comprensión son el tronco fuerte de esta materia y, por tanto, su evaluación es necesaria, sin embargo, no ha sido suficiente el estudio que se ha hecho

del tema y la aplicación de la evaluación no ha dado los resultados esperados, debido a que: “En la historia del sistema educativo mexicano, las políticas de evaluación tienen un carácter reciente, no mayor a cuatro décadas” (INEE, 2006, p.21).

Sin embargo, es reconocido que puede ser un recurso de suma utilidad, porque: “La evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella” (Mateo y Martínez, 2008, p. 150).

Los mismos autores (2008) nos dicen que el acercarnos, tanto al conocimiento como a la práctica evaluativa dentro del ámbito educativo, supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, que son registradas dentro de la ciencia educativa. Ello debido a lo cambiante y diverso de la sociedad.

La evaluación en nuestro país es de suma importancia y se dedican recursos y esfuerzos para ello. Recordemos que México participa en pruebas que evalúan el desempeño académico, a nivel internacional, en materias como Español y Matemáticas. Cabrera, Donoso y Marín, (1994, p. 7) mencionan al respecto:

La lectura sigue constituyendo hoy día un tema de relieve en el campo educativo. Para profesores, padres y especialistas psicopedagógicos la adquisición de los procesos lectores por parte de los alumnos constituye el primer gran reto escolar al que éstos se enfrentan.

Para estos autores la comprensión de lo que estamos leyendo conforma un elemento importante. El individuo debe reconocer vocablos y tiene que saber relacionar sus significados para: “Obtener la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor del texto” (Cabrera, Donoso y Marín, 1994, p. 15). Después agregan, en la misma obra: “La comprensión en la lectura se concibe, en términos generales como la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto impreso” (p. 51).

En cuanto al concepto de comprensión en la lectura, Bormuth, Manning y Person (cit. por Cabrera, Donoso y Marín, 1994, p. 51), plantean la comprensión de la lectura como un “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso”.

Para poder evaluar la lectura y su comprensión, fueron creadas para este fin tanto instituciones como pruebas que miden la comprensión lectora en alumnos de Educación Básica (primaria y secundaria). En México, la entidad encargada de evaluar, diseñar instrumentos de evaluación (exámenes) y de emitir criterios que evalúen tanto a alumnos como a docentes es el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) y a nivel internacional la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) que valora el desempeño académico en materias como Español y Matemáticas.

La evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella (Mateo y Martínez, 2008, p. 150).

La evaluación de la lectura y su comprensión son importantes, pues con ello nos damos cuenta si los alumnos leen bien en voz alta o en silencio, si comprenden lo que nos quiere decir el autor de un texto, o si existen fallas en los métodos de enseñanza de la lectura. México se encuentra ante el gran reto de mejorar los niveles de lectura y su comprensión para así poder hacer frente a la formación de los alumnos y mejorar los resultados, tanto nacionales como internacionales, que se han alcanzado en los últimos años.

La lectura es fundamental dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en todas las materias, ya que, por medio de ésta, comprenderemos y entenderemos fenómenos naturales, sociales y el mismo entorno dentro del cual nos desenvolvemos cotidianamente como individuos.

La comprensión de lo que leemos, de acuerdo con Cabrera, Donoso y Marín (1994) consiste en “obtener la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor del texto” (p. 15), por ello, parte de este trabajo de investigación se orienta a favorecer la lectura y su comprensión.

En nuestro país, existe un grave rezago en cuanto a comprensión de la lectura, ya que seguimos reprobando en el rubro de lectura. A nivel internacional y de acuerdo con la Prueba PISA, “México se encuentra por debajo del promedio OCDE en Ciencias (416 puntos), **Lectura (423 puntos)** y Matemáticas (408 puntos)” (OCDE, 2016, p. 1. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>).

Entonces, ¿qué sucede con la lectura, la comprensión de esta y la estructura de los exámenes?, ¿es más determinante que los alumnos logren responder en un tiempo límite, o evaluar los conocimientos que adquieren dentro del aula, así como las habilidades que desarrollan?

En la actualidad, toda noción de evaluación del aprendizaje remite a una medición. Nunca se discutió sobre la posibilidad de medir una cualidad (aprendizaje) en permanente evolución y transformación en el sujeto. Nunca se analizó si un comportamiento observable realmente manifiesta un conjunto de sucesos internos en el sujeto. Tampoco se estudiaron las dificultades para que los complejos procesos del pensamiento (sus síntesis, sus contradicciones, sus formulaciones no cognitivas) pudieran ser traducidas y encontraran una palabra adecuada para poder expresarse (Díaz Barriga, A. 1993, p. 23, en: *El examen: textos para su historia y debate*).

El objetivo general de este trabajo es: analizar los instrumentos de evaluación para la comprensión lectora utilizados para la valoración de alumnos en el sexto grado de Educación Básica, nivel primaria; el cuál se complementa con los siguientes objetivos:

- Conocer los criterios de evaluación, tanto nacionales como internacionales, para valorar la lectura y su comprensión, así como los instrumentos que se utilizan para ello.

- Identificar las habilidades y competencias lectoras que requiere el alumno de sexto año para su ingreso a la secundaria.
- Reflexionar sobre la orientación que tiene la evaluación en la actualidad.

Con el fin de alcanzar dichos objetivos, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿De qué manera la evaluación puede contribuir a la mejora del sistema educativo, en particular a la comprensión de la lectura? ¿Qué cambios ha habido en la concepción de la evaluación? ¿Qué habría que modificar en la evaluación en México para que tenga mayor impacto en la educación?

Nuestra hipótesis fue la siguiente: la evaluación es fundamental en la enseñanza, pero hasta ahora no ha dado los resultados esperados. Consideramos que, si la evaluación se llevara a cabo mejor y se utilizaran sus resultados para la planeación de planes y programas de estudio, así como para la selección de estrategias didácticas, los alumnos podrían desarrollar más sus habilidades para la comprensión y la expresión oral y escrita.

Considerando lo anterior, desarrollamos nuestro trabajo en tres capítulos:

En el capítulo I. “Evaluación”, encontramos la definición de esta, modelos, tipos de evaluación, así como los recursos e instrumentos para la evaluación, algunos tipos de pruebas y la norma vigente.

En el capítulo II. “Competencias para la comprensión de la lectura”, se abordan los conceptos: competencia y comprensión lectora. Se reflexiona sobre la importancia de la lectura, los obstáculos que enfrenta, así como las habilidades y actitudes que tendrían que desarrollarse para ser competente en el ámbito del Lenguaje y Comunicación, en especial en lo relativo a la comprensión de la lectura. Por último, se plantea: ¿qué tipo de lector deseamos?

En el capítulo III. “Evaluación de la comprensión lectora en México”, se revisan los antecedentes de la evaluación en México, primero, de manera general y posteriormente en lectura y comprensión (Español). Nos preguntamos ¿para qué evaluamos la comprensión de la lectura? Se revisan los parámetros y los criterios empleados para tal efecto. Se presenta un cuadro comparativo entre PISA y las pruebas estandarizadas de Planea Educación Básica (6º. Año), Olimpiada del Conocimiento Infantil e IDANIS. Posteriormente se comentan los resultados de una evaluación, tanto de velocidad, como de comprensión de la lectura aplicada a un grupo de estudiantes de 6º grado de primaria. Se concluye el capítulo con algunas consideraciones sobre el presente y el futuro en la evaluación, según diversos autores.

Realizar este trabajo nos permitió ahondar en el tema de la evaluación y confirmar su relevancia. La hipótesis se confirmó, tanto con los estudios de expertos, como con el ejercicio que llevamos a cabo.

CAPÍTULO I: EVALUACIÓN



“LO QUE REALMENTE IMPORTA PARA EL ÉXITO, CARÁCTER, FELICIDAD Y LOGROS VITALES, ES UN CONJUNTO DEFINIDO DE HABILIDADES SOCIALES, NO SOLO HABILIDADES COGNITIVAS QUE SON MEDIDAS POR TESTS CONVENCIONALES DE COEFICIENTE INTELECTUAL”

DANIEL GOLEMAN

El presente capítulo tiene como finalidad introducir al lector al tema de la evaluación.

Revisaremos el concepto de evaluación en términos generales, estudiando a los autores que han analizado y propuesto teorías las cuales, brindan a los lectores y estudiosos del tema, una visión y reflexión sobre la importancia que tiene la evaluación dentro de las aulas. Esta evaluación dentro del ámbito escolar es conocida como “evaluación educativa”.

1.1. Definición de evaluación

Abordar el tema de la evaluación en un trabajo de investigación (Tesis) implica no solo reflexionar, sino analizar y a la vez comprender el por qué mueve formas de pensar a favor o en contra de las evaluaciones, sobre su diseño y los criterios que rigen a las pruebas estandarizadas, no solo a nivel mundial, sino también de manera interna, considerando el contexto en el que se encuentra la educación en México.

La evaluación es parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje; inicia en la planeación y lo acompaña a lo largo de todo su desarrollo, para retroalimentarlo. Su enfoque formativo e inclusivo permite concebirla y utilizarla como un proceso destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación del mismo. No es el momento final de un proceso y, aun cuando lo sea, puede convertirse en el comienzo de un proceso más rico y fundamentado (SEP, *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio*, 2011, p. 78).

Hablar de evaluación es conocer a un “paciente”, al cual tenemos que revisar, entender, realizar un diagnóstico y las posibles causas que provocan su padecimiento, y ¿si en lugar de ver a la evaluación como a un paciente la vemos como una materia de Astronomía? tendríamos, pues, otra explicación, la cual se presenta a continuación:

La evaluación no solo dirige su mirada hacia un punto en específico sino que su vista es como la de un potente telescopio, observará el universo entero en el cual se compone el sistema educativo de un país, de ahí, el científico dividirá ese universo en partes para así poder entender cómo se originó la vida en un planeta en específico, si hay oxígeno en él, si el ser humano puede vivir en ese planeta, etc.

Explicándolo de otra manera, podemos decir que esos “científicos” son la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El “universo” son los alumnos, docentes e instituciones educativas y las “divisiones” que se haga de ese universo para su investigación se llamará “evaluación”.

Cabe aclarar que, al ser la evaluación un “universo” gigante, se tomará sólo una pequeña parte de ese cosmos, al cual llamaremos, de aquí en adelante, “alumnos y prueba”.

Entonces, sí podemos ofrecer o brindar una explicación acerca de lo que es la “evaluación”, debemos, por tanto, ofrecer al lector una definición que le ayude a entender y comprender el presente trabajo.

Evaluación: “Proceso sistemático mediante el cual se recopila y analiza información, cuantitativa o cualitativa, sobre un objeto, sujeto o evento, con el fin de emitir juicios de valor al comparar los resultados con un referente previamente establecido. La información resultante puede ser empleada como insumo para orientar la toma de decisiones” (INEE, 2017, p. 7).

Airasian (2002) contempla tres definiciones de evaluación:

- “La evaluación es el proceso de reunir, interpretar y sintetizar información para facilitar la toma de decisiones en el salón de clases” (p. 15).
- “Proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones escolares; incluye la información recabada acerca de los alumnos, de la enseñanza y de la atmósfera en el salón de clases” (p. 262).
- “Acto de juzgar la calidad o la bondad de un desempeño o de una acción” (p. 262).

Para Tenbrink (2002), la evaluación “es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones” (p. 19).

Hasta este punto, podemos ubicar en estas definiciones ciertas palabras clave que nos ayudarán a obtener un panorama en general sobre lo que es la evaluación: proceso, recopilación de información, toma de decisiones y juicio.

Una definición que será utilizada posteriormente es la referente al *Acuerdo 696*, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, dicho acuerdo fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el año de 2013, que, a la letra, en su Artículo 4º. Definiciones, indica:

- a) “Evaluación. - Acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio o en otros momentos, para recabar información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje” (SEP, en DOF, 2013, p.2).

Veamos otra definición: “Evaluación, acción y efecto de revisar si se alcanzaron ciertos objetivos previamente establecidos” (Martínez Rizo, p. 285, en Latapí, 2012).

Díaz Barriga, Ángel (2002), nos dice que:

La evaluación, es una interacción entre una evaluación individual y otra grupal; es un proceso que permite a cada integrante de un grupo escolar reflexionar sobre su aprendizaje para confrontarlo con el seguido por los demás miembros del grupo; a la vez permite desarrollar una percepción desde el punto de vista del grupo sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros (p. 169).

Para el campo de la evaluación educativa, “la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila la información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado” (SEP, 2013, p. 19).

Stufflebeam la define de la siguiente manera (1987):

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de

decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 183).

Scriven (en Stufflebeam, 1987, p. 343):

La define como una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar:

- 1) los instrumentos de recopilación de datos;
- 2) las valoraciones; y
- 3) la selección de las metas.

Por tanto, la evaluación (general y educativa) será el proceso mediante el cual un evaluador, llámese institución educativa o docente, recaba cierta información que le será de utilidad para analizarla y así poder emitir juicios respecto al desempeño de alumnos, escuelas, maestros y al cumplimiento de objetivos. Con ello, se espera que la toma de decisiones que se adopten respecto al entorno educativo beneficie a la sociedad en general.

Para el presente tema y a lo largo de este trabajo, utilizaremos la definición de Evaluación que emite la SEP en su *Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*, publicado en el *DOF* del año 2013.

Ya vimos la definición de evaluación, encontramos que es un proceso, en el cual se emiten juicios de valor (¿buenos o malos?), que es de gran utilidad para la toma de decisiones dentro del ámbito escolar y de acuerdo con Airasian (2002), se juzga la “calidad” del desempeño (ya sea académico o de algún proceso) o de una acción.

1.2. La evaluación

“Todos los niños nacen genios hasta que la sociedad aplasta su espíritu científico”

Michio Kaku.

A partir de esta frase, podríamos preguntarnos: ¿de qué manera la sociedad aplasta el espíritu científico del niño?, ¿acaso la evaluación se encarga de clasificar a los alumnos y alumnas en buenos y/o malos estudiantes?, ¿será posible que la evaluación esté, de verdad, al servicio de intereses políticos y económicos?, estas y muchas otras cuestiones podríamos plantearnos al leer la frase de Michio Kaku, y es que, al tomar esta reflexión como parteaguas para la investigación, partimos de la siguiente pregunta: ¿qué es la evaluación?

Se habla de evaluación refiriéndose a procesos de carácter comparativo aplicados a mediciones de resultados, se llama evaluación a fenómenos de rendimiento de cuentas impuestos por la autoridad, se denomina evaluación al análisis diagnóstico realizado mediante instrumentos que permiten cuantificar los datos, se habla de evaluación cuando se realiza la comprobación del aprendizaje de los alumnos (Santos Guerra, 1995, p. 34).

Esta “creación de jerarquías”, nos lleva a identificar, antes que nada, a una evaluación basada en referencias a una norma y a otra, con referencia a un dominio o criterio.

Díaz Barriga, Ángel (2002) propone dos tesis para el análisis y reflexión sobre la Teoría de la Evaluación:

- primera tesis: la evaluación es una actividad social y,
- segunda tesis: el discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación.

De estas tesis, se derivan una serie de respuestas que, de alguna manera, el docente podrá utilizar en cualquier momento de la enseñanza a sus alumnos y alumnas, de esta propuesta realizada por Díaz Barriga, A. (2002), se desprende la número tres: “La

llamada evaluación con referencia a una norma (el desempeño de un grupo) y la evaluación con referencia a un dominio (desempeño frente al conocimiento) son, técnicamente, formulaciones sobre diferentes sistemas para asignar calificaciones”.

En apreciación de Díaz Barriga, Ángel (2002):

- La evaluación con referencia a una norma presupone que las “aptitudes” son determinantes de un aprendizaje; las considera un pronóstico del rendimiento escolar, sin tomar en cuenta otros elementos que afectan el proceso del aprendizaje. Considera que el aprendizaje se estima mediante la relación que se establece en un grupo entre el alumno que obtuvo la más alta puntuación y el que obtuvo la más baja. Esta concepción con referencia a una norma se basa en la campana de Gauss, la que se ha empleado para aceptar una “distribución normal” de cualidades humanas, tal como se distribuye en grupos numerosos tomados al azar”, se trata de la aplicación de la teoría darwinista, que sostiene la sobrevivencia de los más aptos en un mundo de diferentes especies.
- La evaluación con referencia a un dominio o criterio es una manifestación diversa del interés de homologar los aprendizajes de los estudiantes y el valor de los certificados escolares. Esta evaluación se tradujo en que cada estudiante manifestase el dominio o ejecución de los objetivos de comportamiento establecidos en un programa. De ahí que los programadores y los teóricos sugiriesen la elaboración de múltiples objetivos en un programa; como pueden ser: generales, terminales, de unidad y, en ocasiones, hasta específicos.
- La evaluación con referencia a un dominio implica, a la vez, una escala de calificación dual, promovido o no promovido, mientras que, en la referencia a una norma, lo importante es establecer una escala lo más diferenciada posible (Díaz Barriga, Ángel. 2002, pp. 176-181).

Al evaluar, un docente está “calificando” el trabajo que realiza día a día el alumno o alumna dentro y fuera del salón de clases, ya que las tareas, son consideradas también dentro de la misma evaluación.

La maestra o el maestro, al ser los encargados de un grupo de niños (30 ó 40 alumnos), jóvenes y adultos (aquí trataremos con niños de nivel primaria), conocen mejor que nadie las características personales de cada uno de sus integrantes, conocen también, sus debilidades y fortalezas, el contexto social en el que se desenvuelven, y esto les permitirá diseñar sus estrategias de enseñanza y los materiales didácticos que

requieran los niños, hacer su planeación y, por consiguiente, la evaluación que ayudará al alumno en su aprendizaje continuo y su avance hacia los siguientes grados escolares.

Jorba y Sanmartí (2008), ubican en el trabajo realizado por los maestros y las maestras al “currículum oculto”:

La evaluación pone al descubierto parte del llamado currículum oculto del profesor. Planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué y cómo se evalúan los aprendizajes promovidos. En este momento se reconocen fácilmente los objetivos implícitos que tenía el enseñante, que son los que seguramente promovió de forma significativa en el proceso de enseñanza y los que el alumnado percibió como más importantes (p. 1).

Se dice que hay un currículum oculto cuando, al interior del salón de clases, el docente, a través de su experiencia profesional, promueve ciertos valores o actitudes, realiza actividades que no se expresan de manera escrita en el currículum de una institución (SEP) y que ayudan a los alumnos en su proceso de aprendizaje¹.

Jorba y Sanmartí (2008) se refieren a lo que ya habíamos comentado anteriormente: el docente conoce a sus alumnos y, por tanto, sabe qué evaluar y cómo evaluarlos de manera individual y grupal.

La evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa. Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres que se registran en la ciencia educativa (Mateo y Martínez, 2008, p. 150).

Dichos autores describen en el párrafo anterior, a la evaluación educativa, como “un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos” (p. 156).

1. Se recomienda al lector revisar el libro “Evaluación como ayuda al aprendizaje”, 2008, la editorial es Graó.

Pero ¿de qué manera transitamos de una evaluación general a una evaluación educativa? La SEP (2013) nos explica que anteriormente, la evaluación se empleaba para entender como era el desempeño escolar de los alumnos en aspectos como referir conceptos, hechos, principios, etc., los cuales se adquieren dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es a partir de la década de los 60's que:

[...] la evaluación se ha extendido a otros elementos del proceso educativo: la práctica docente, el funcionamiento de los programas de apoyo al currículum y los componentes del sistema educativo... En México, desde la década de 1990 la *evaluación educativa* ha combinado el avance técnico de las pruebas estandarizadas a gran escala, con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte de los docentes (SEP, 2013, pp. 13-14).

Esta evaluación educativa incluye seis apartados: (Mateo y Martínez, 2008, p. 169):

- 1) los aprendizajes de los alumnos,
- 2) la actividad docente del profesorado,
- 3) los programas educativos,
- 4) los centros docentes,
- 5) las instituciones universitarias, y
- 6) el sistema educativo.

De estos seis apartados, habremos de enfocarnos solo en uno: los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de educación básica (SEP, 2011, p. 94).

La evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones:

- 1) Una de carácter social de selección y de clasificación, pero también de clasificación del alumnado.

- 2) Otra de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa.

(Jorba y Sanmartí, 1993 en: *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*. SEP, p. 83).

Si bien a lo largo del presente tema se ha hablado de que la evaluación es un proceso, la SEP (2011, p. 91) considera que:

- Es una serie de actividades planeadas con anticipación que responde a intenciones claras y explícitas, que guardan una relación estrecha con las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Busca evidencias de los cambios que se han realizado antes, durante y después de la aplicación de un proceso determinado para el logro de los aprendizajes esperados.
- Se concibe como el análisis, la precisión de la estrategia y la crítica permanente.

Santos Guerra (1995) considera tres elementos importantes que forman parte de la evaluación como proceso: el diálogo, la comprensión y la mejora.

Mateo y Martínez (2008) señalan las actividades que tienen que desarrollarse dentro del proceso general de evaluación: planificación, desarrollo, evaluación y metaevaluación.

Otros aspectos importantes antes de continuar con nuestro siguiente tema es la función que tiene la evaluación.

Si bien se ha coincidido en que la evaluación es un proceso, éste como tal conlleva funciones que debe desempeñar para la obtención de los resultados deseados.

Santos Guerra (1995) menciona cinco funciones de la evaluación:

- 1) diagnóstico,
- 2) selección,

- 3) jerarquización,
- 4) comunicativa, y
- 5) formativa.

Mateo y Martínez (2008) mencionan, con respecto a las funciones que adquiere la evaluación, a Scriven, el cual la ubica en “evaluación formativa y sumativa”, que junto con la “evaluación diagnóstica”, están plasmadas en el actual *Plan y Programa de Estudio de Educación Básica de la SEP*.

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas (diagnóstica, formativa y sumativa). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación de acuerdo con el objetivo perseguido y nuestra capacidad de utilizarlas complementariamente (Mateo y Martínez, 2008, pp. 152-153).

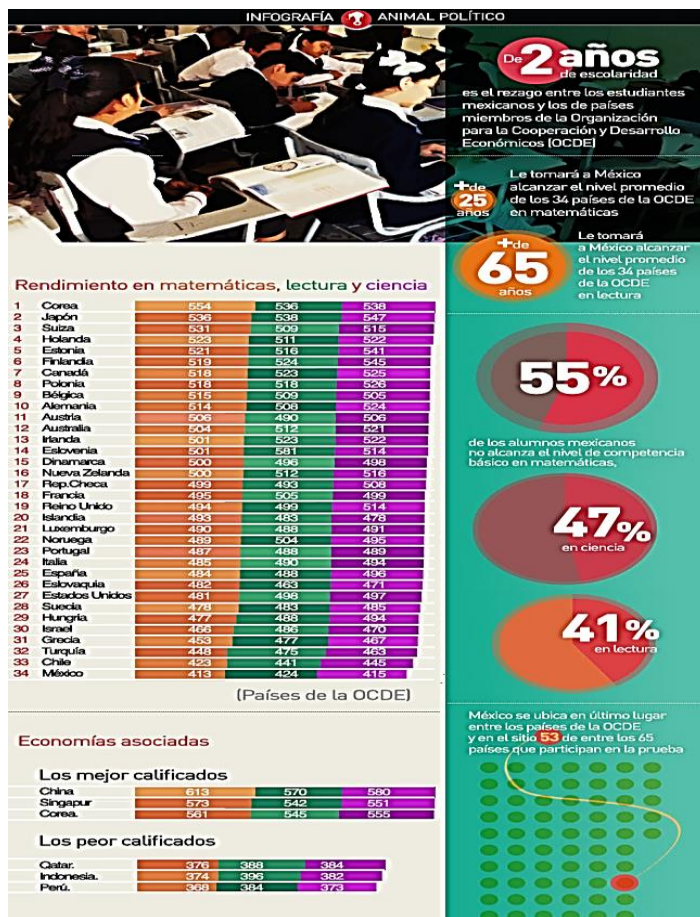
Otra función que podemos agregar a la evaluación es la de reguladora y preventiva. Al respecto, Perrenoud (2010) dice que el trabajo dentro del salón de clases regula las relaciones “de autoridad y cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación, la evaluación cuando es comunicada a la familia tiene por función prevenir, en el doble sentido de impedir y de advertir” (pp.10-11).

Para concluir, la evaluación es parte fundamental en la vida escolar. Es considerada un proceso dentro del cual se llevan a cabo pasos necesarios que ayudarán al docente a tomar decisiones con respecto a cómo aprenderán sus alumnos, qué evaluará y para qué, de acuerdo con las características del grupo que tenga a su cargo. Las funciones que toma la evaluación son diagnóstica, formativa y sumativa, al inicio y término de un ciclo escolar, ayudarán a los maestros y maestras a planear de inicio a fin su trabajo educativo.

Hasta aquí podríamos observar un panorama en forma general de lo que es y de lo que puede implicar una evaluación, pero también nos introduce en lo que debería

significar realmente una evaluación educativa, una evaluación que sea incluyente, en la cual los alumnos puedan autoevaluarse por sí mismos y que no solo sea poner una calificación, sin explicar al alumno o alumna el porqué de esta.

Buscamos, por tanto, una evaluación en la cual los exámenes que presentan los niños y niñas sean diseñados de acuerdo con las características y contextos “reales” de nuestro país y de nuestra sociedad, no solo es evaluar por evaluar. Es, en definitiva, buscar soluciones a distintas problemáticas, tanto de deserción escolar como de los índices de reprobación en materias como el español o las matemáticas, siendo la evaluación de la comprensión de la lectura la que más rezago presenta en los ámbitos nacional e internacional (prueba PISA). A continuación, se presenta una infografía en la cual, se hace una proyección, a futuro, sobre el nivel que llegará a alcanzar México en los rubros de Matemáticas, Lectura y Ciencias con respecto a los demás países miembros de la OCDE.



L. Montalvo, T. (2013). *México, el peor de la OCDE en educación*. Infografía. Animal Político. México. Recuperado de: animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-matematicas-lectura-y-ciencias/

Ante esta situación, el diario *El País*, en su edición para Europa, refiere lo siguiente:

La educación mexicana se mantiene, como desde hace 15 años, a la cola de los miembros de la OCDE. Sobre una escala en la que la media es de 500 puntos, los alumnos mexicanos no han aprobado un solo examen: ni ciencias, lectura o matemáticas...En comprensión lectura cayó, sin embargo, un punto con respecto al año 2000, con 423 puntos, los alumnos mexicanos quedaron 70 puntos por debajo de la media de la OCDE y sólo superó a Brasil y República Dominicana (Elena Reina, "México reprueba todos los exámenes de PISA". *El País*, 6 de diciembre de 2016).

Esta nota periodística nos está brindando una visión de para quién estamos evaluando, no para qué y por qué, simplemente nuestras evaluaciones están siendo diseñadas a partir de "criterios" que provienen del extranjero y, propiamente, de la OCDE, no estamos evaluando de acuerdo a nuestro contexto educativo nacional, no estamos viendo las condiciones en las cuales, nuestros alumnos y alumnas se enfrentan día a día para poder asistir a una escuela, no estamos viendo las instalaciones en las cuales estudian, no observamos que hay niños y niñas con alguna discapacidad, nuestras evaluaciones "no están diseñadas para niños que son débiles visuales (Braille)", por tanto, y refiriendo a Santos Guerra (1995) y Perrenoud (2010), las evaluaciones son, de alguna manera, excluyentes.

La evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo y, continuamente, a la articulación de la selección y la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades (Perrenoud, 2010, p. 9).

1.3 Modelos para la evaluación y Metaevaluación

Un modelo, es una representación gráfica que nos ayuda a plasmar en una hoja de papel o impresa, procesos, dibujos, diseños, figuras geométricas... pero de acuerdo con la definición de la *Real Academia Española*, y para efectos del presente trabajo, modelo es un:

Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su

comprensión y el estudio de su comportamiento. (Diccionario de la Lengua Española, 2018, p.1. Recuperado de: dle.rae.es/?id=PTk5Wk1).

Monedero Moya (1998) divide los modelos de evaluación educativa en modelos clásicos y alternativos.

Los modelos clásicos, a su vez, se dividen en:

- a) Modelos basados en la consecución de metas u objetivos,
- b) Modelos basados en la formulación de juicios, y
- c) Modelos facilitadores para la adopción de decisiones.

“Casi todos los modelos pertenecientes al mismo (modelos clásicos), en su mayoría, estarían encuadrados en la órbita empírico-racionalista y conductista. Manejan datos numéricos y los analizan, usualmente, a través de procesos estadísticos” (Monedero Moya, 1998, p. 74).

Por último, tenemos los modelos alternativos, de los cuales podemos ubicar:

- a) Evaluación como crítica artística,
- b) Evaluación libre de metas,
- c) Método del Modo Operandi,
- d) Evaluación comunicativa,
- e) Evaluación iluminativa (También en Mateo y Martínez, 2008, pp.22-23 y Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pp.313-339), y
- f) Evaluación respondiente.

Este modelo alternativo “está formado por todos aquellos modelos que han aparecido, generalmente, como reacción a los de la categoría anterior (modelos clásicos). Casi ninguno maneja datos numéricos y/o responden a otro tipo de análisis y enfoque sobre la realidad evaluada” (Monedero Moya, 1998, p. 74).

Al mencionar estos modelos de evaluación, revisaremos a continuación uno, que fue pensado y diseñado para llevar a cabo una evaluación a las evaluaciones: **la metaevaluación.**

¿Por qué y para qué evaluar a las evaluaciones? Es una pregunta que tal vez algunas personas o estudiosos del ámbito educativo nos hemos hecho, porque al evaluar una evaluación se requiere no solo del análisis del diseño de los instrumentos que serán utilizados para evaluar a un grupo de niños y niñas. Se necesita, además, un compromiso hacia la persona evaluada. Además del análisis que se realice de los instrumentos de evaluación, será necesario planear el diseño y los criterios a utilizar para evaluar a la evaluación.

Parecería un trabajo fácil, pero no lo es. Para ello, nos referiremos al trabajo realizado por Scriven. Este autor propone y diseña un modelo llamado “método evaluativo orientado hacia el consumidor” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), del cual se desprenderá la evaluación formativa y sumativa. Antes, revisemos quién fue Scriven.

Michael Scriven es un filósofo científico que ha contribuido ampliamente al desarrollo de la profesión evaluativa. Ha criticado duramente tanto las clásicas como las más recientes conceptualizaciones de la evaluación. Desarrolló su concepción de la evaluación sobre una postura filosófica básica. También ha sido uno de los pioneros en el esfuerzo de profesionalizar el trabajo evaluativo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 341).

Stufflebeam y Shinkfield (1987) refieren que el término metaevaluación es un concepto introducido por el filósofo científico Michael Scriven en el año de 1968, el cual respondía a los cuestionamientos que se le realizaban con respecto a la forma en la que debían (o deberían) ser evaluados los instrumentos de evaluación.

Mateo y Martínez (2008), al referirse a la metaevaluación, mencionan que Scriven, al incorporar este término al ámbito evaluativo, realiza una reflexión respecto a la calidad de “la propia evaluación efectuada” (p. 161).

Esta metaevaluación será de gran importancia para el evaluador, ya que él o ella deberán, por así decirlo, decidir qué tan factible es la aplicación de un instrumento de evaluación o si esta evaluación ha sido diseñada correctamente.

Scriven dice que ésta es una de las muchas preocupaciones de la evaluación y destaca que los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente. Su base racional es que la “evaluación es un tema particularmente autorreferente puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluación”.

Advierte que la metaevaluación puede ser formativa, si ayuda al evaluador a planificar y realizar una evaluación solvente, o sumativa, si proporciona al cliente pruebas independientes acerca de la competencia técnica del evaluador principal y de la solvencia de sus informes (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 352).

Ante esto, Scriven propone utilizar una “lista de control”, la cual es una sugerencia metodológica para llevar a cabo la metaevaluación.

La lista de control de indicadores “refleja su concepto de que la evaluación supone múltiples dimensiones, debe emplear múltiples perspectivas, introducir múltiples niveles de valoración y utilizar múltiples métodos” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 348).

Esta metodología propuesta por Scriven consta de 18 indicadores o puntos, a saber (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pp.348-351):

1. Descripción.
2. El cliente.
3. Antecedentes y contexto del evaluando y la evaluación.
4. Recursos.
5. Función.
6. Sistema de distribución.
7. El consumidor.
8. Las necesidades y valores de los afectados y potencialmente impactados.
9. Normas.
10. El proceso.
11. Resultados.
12. Posibilidad de generalización a otras personas, lugares, tiempos, versiones.
13. Costes.

14. Comparaciones con opciones alternativas incluyendo las opciones reconocidas y las no reconocidas.
15. Significado.
16. Recomendaciones.
17. El informe.
18. La metaevaluación.

Como ya hemos visto, la evaluación es un proceso complejo, en el cual el evaluador deberá poner todo su esfuerzo en lograr satisfacer a su “cliente”, debe ser una persona objetiva y por tanto debe evaluar con ética profesional.

1.4 Tipos de evaluación

De acuerdo con el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (es el currículo que rige a la fecha):

El docente es el encargado de la evaluación de los “aprendizajes de los alumnos” y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para la asignatura, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes (SEP, *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, p. 31).

El docente al inicio y al término del ciclo escolar deberá diseñar las evaluaciones que lo ayuden a conocer a sus alumnos, cómo llegan al nuevo grado escolar, qué aprendizajes poseen para iniciar una nueva etapa en su formación, y, al final, evaluará los conocimientos adquiridos durante su estancia en ese año.

Se cuenta con tres tipos de evaluación a los alumnos: diagnóstica, formativa y sumativa.

1.4.1 Diagnóstica

Esta evaluación es una “actividad valorativa que permite recoger información de qué sabe el alumnado, cuál es el desarrollo de sus capacidades sobre un determinado ámbito del conocimiento del que se quiere iniciar un nuevo aprendizaje” (Bordas 2005, p. 403 en *La evaluación en la escuela*, SEP, 2013, p. 27).

Esta actividad se realiza, como ya se había mencionado, al comienzo del ciclo escolar, esto permite al maestro o maestra conocer el grupo que ha tomado a su cargo. Con ello, el docente comenzará a realizar las planeaciones de sus clases y ajustando, de acuerdo con las características tanto de los niños y niñas como del grupo en general, el material didáctico que utilizará a lo largo del año escolar.

1.4.2 Formativa

La evaluación formativa “permite seguir el ritmo de aprendizaje del alumnado, a fin de poder proporcionarle, si es necesario, la asistencia pedagógica precisa” (Bordas 2005, p. 403 Ibid).

Esta evaluación la realiza el docente durante el transcurso del ciclo escolar. En la evaluación formativa se valora el aprendizaje continuo de los alumnos y alumnas.

La evaluación formativa manifiesta el nivel del logro del alumnado con respecto a los propósitos de aprendizaje, al proceso de formación y construcción de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales, valorales), con ello el docente puede actuar de manera inmediata y retroalimentar el trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar para cumplir con las intenciones manifestadas en el currículum (SEP, 2013, p. 27).

Stenhouse (2010) dice que la evaluación formativa funciona como “feedback (retroalimentación) y guía” (p. 150).

1.4.3 Sumativa

Este tipo de evaluación “permite detectar si el alumno ha aprendido, ha conseguido las intenciones educativas planteadas para un periodo de tiempo previsto, durante el cual, se deberían llevar a cabo los aprendizajes” (Bordas 2005, p. 403 Ibid).

Con la evaluación formativa, el docente tendrá la oportunidad de observar los resultados alcanzados por su grupo y sobre su propio trabajo realizado durante el ciclo escolar, la sumativa, es la evaluación final y con ella “se refleja el nivel del éxito del trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar y el análisis del proceso de enseñanza–aprendizaje desde su inicio hasta su conclusión (SEP, 2013, p. 28).

Independientemente de estos tres tipos de evaluación, el *Plan de Estudios. Educación Básica 2011* (p. 32), contempla tres evaluaciones más, dos de las cuales son llevadas a cabo por los alumnos, es decir, ellos mismos realizan su propia evaluación y la última, el docente evalúa su propio trabajo:

- la autoevaluación,
- la coevaluación, y
- la heteroevaluación.

1.5 Instrumentos de evaluación y su diseño

Evaluar no solo implica planear actividades que serán observadas durante el ciclo escolar, implica, además, el diseño de instrumentos de evaluación que “corroboren” el aprendizaje de los niños y niñas a lo largo de ese año lectivo.

Estos instrumentos de evaluación suelen ser los exámenes. Para el caso del nivel primaria, estos son aplicados cada bimestre (en total son cinco bimestres). Otro instrumento de evaluación, al que puede recurrir el docente, es a los cuestionarios y a la observación del trabajo en clase.

En la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realice. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, le permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender (SEP. *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, p. 31).

Al brindar a la evaluación un enfoque formativo, podemos suponer que el diseño de los instrumentos de evaluación que serán aplicados a los niños y niñas será de acuerdo con las características de cada grupo, de una escuela en general o de un Estado del país; podemos suponer, que estos instrumentos deberían o deben cumplir con ciertos requisitos para su diseño y posterior aplicación, es decir, que no se excluye a nadie.

Esta pequeña reflexión nos lleva a analizar aquellas pruebas o exámenes que año con año son aplicadas a alumnos de 4º y 6º. grado de educación primaria, y, a su vez, el examen de ingreso a la educación secundaria (sólo nos enfocaremos al área de Lenguaje y Comunicación) por mencionar algunas.

El INEE (2017) define un instrumento de evaluación como “herramienta de recolección de datos que suele tener distintos formatos, atendiendo a la naturaleza de la evaluación, por ejemplo, instrumentos de selección de respuesta, instrumentos de respuesta construida, observaciones, portafolios, entre otros”.

Tenemos entonces que el principal instrumento de evaluación del conocimiento de los alumnos y alumnas es el examen. Este, por lo regular, lleva una estructura de pregunta de opción múltiple en su mayoría, relación de conceptos y completar oraciones; a diferencia de la prueba PISA, en la cual se observa una mezcla entre preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas, esto debido al tipo de criterios de calificación de las pruebas y precisamente, a lo que el evaluador desea observar y conocer de la persona o grupo de personas que presenta una prueba. Cada institución evaluadora o el mismo docente diseñan y proponen los criterios sobre los cuales trazará sus

instrumentos de evaluación. Las evaluaciones que lleve a cabo el docente tendrán como enfoque principal la “evaluación formativa”.

A partir de este enfoque formativo, Ramírez y Santander (2003) clasifican a los instrumentos de evaluación en (p. 4):

- Instrumentos de evaluación que requieren conocimiento o comunicación directa evaluador-evaluado.
- Instrumentos de evaluación que “no” requieren conocimiento o comunicación directa evaluador-evaluado.

De los primeros instrumentos de evaluación tenemos (pp. 5-23):

- 1) Comportamiento:
 - Lista de cotejo
 - Escala de valores o calificación.
 - Bitácora o registro anecdótico.
- 2) Portafolio de evidencia.
- 3) Proyecto.
- 4) Mapas conceptuales.
- 5) Exposición.

En los instrumentos de evaluación que no requieren conocimiento o comunicación, se encuentran las pruebas objetivas “en donde tienen como denominador común que el alumno elige la respuesta entre una serie de alternativas que se le proporcionan” (Ramírez y Santander, 2003, p. 22).

El Plan de Estudios 2011. Educación Básica (pp. 32-33) enlista una serie de instrumentos mediante los cuales, el docente podrá evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos durante un ciclo escolar, estos son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Lista de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de clase	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: Debate y Ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: Pruebas escritas	X	X	

Figura 1. Tabla de técnicas y sus instrumentos de evaluación (SEP, 2012. *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, p. 20).

En cuanto al diseño de los instrumentos de evaluación, el INEE (2017) menciona lo siguiente:

En este paso se operacionaliza el “constructo” que se pretende medir, se determina el contenido del instrumento al establecer la estructura y las especificaciones de los reactivos o de las tareas evaluativas, lo que en su conjunto constituye la tabla de especificaciones. En el diseño de la evaluación se toma como referencia el contenido del marco conceptual o teórico del instrumento elaborado en el paso anterior (planeación), así como la ficha técnica y, en términos observables, se define qué se va a medir y cómo. A partir del objeto de medición del instrumento, se elaboran y validan los reactivos o las tareas evaluativas. En los casos de instrumentos de respuesta construida, es en este paso donde se define la rúbrica y los niveles de ejecución que se considerarán en ésta (pp. 18-19).

Los instrumentos de evaluación son parte de una serie de herramientas que ayudan al docente a evaluar el aprendizaje y el trabajo diario de los alumnos. Estos instrumentos pueden ser los portafolios y carpetas de trabajos, las rúbricas y, de manera universal, el tan temido examen.

Cabe ahora preguntarnos, ¿ante qué tipo de exámenes o pruebas se están enfrentando los niños y niñas del nivel primaria?

1.6 Tipos de pruebas y preguntas

Podemos aventurarnos a responder la pregunta anterior: nuestros alumnos y alumnas se enfrentan a un tipo de prueba que, de una u otra manera “evalúa”, los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos a lo largo de un ciclo escolar; estas evaluaciones o exámenes son también llamadas o conocidas como “pruebas estandarizadas”.

A lo largo de la historia, la evaluación se ha ido transformando. Esta transformación representa un avance (o tal vez un retroceso) en cuanto a lo que se está evaluando dentro del ámbito educativo, principalmente en lo concerniente al aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Thorndike (Díaz Barriga, A. 2002, en: *Didáctica y currículum*, p.175), divide en cuatro partes la evolución de las pruebas objetivas o tipificadas:

- a) 1900-1915, fase precursora de búsqueda y desarrollo inicial de métodos, basados en las escalas de Binet.
- b) 1915-1930, auge del desarrollo de los tests, tests estandarizados para medir destrezas, baterías de tests de aprovechamiento, uso de ellos en la selección de personal para la Army Alpha y la Woodworth Personal Data Sheet, en este aspecto, la guerra también fue motor del desarrollo de las “ciencias del hombre”.
- c) 1930-1945, periodo de evaluación, reconsideración, ampliación y delimitación.
- d) 1945-1960, periodo de baterías de tests y de los programas de aplicación de los mismos, en parte como consecuencia del éxito de su empleo en la Segunda Guerra Mundial.

Airasian (2002) define “prueba” (examen o test) como un “procedimiento formal y sistemático con el cual se obtiene una muestra de la conducta del alumno; con los resultados se hacen generalizaciones sobre cuál sería su desempeño en conductas similares, pero no sometidas a examen” (p. 263).

Mateo y Martínez (2008), clasifican las pruebas en “objetivas y mixtas”.

Las pruebas objetivas son un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que demandan del alumno una respuesta igualmente breve, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que se le proporcionan. La denominación de objetivas hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento e interpretación de los datos, pero no indica que serán más objetivas desde el punto de vista de una mejor valoración del rendimiento del alumno (p. 192).

Aunque Mateo y Martínez (2008) no mencionan el concepto de las pruebas mixtas como tal, podemos decir que son un conjunto de exámenes cuya estructura comprendería preguntas de opción múltiple, pruebas orales y pruebas cuya respuesta sea breve.

Tenbrink (2002), a diferencia de Mateo y Martínez (2008) clasifica las pruebas en estandarizadas, de rendimiento, de rendimiento diagnóstico y de aptitud.

- Estandarizadas (pp. 375-376): Los tests estandarizados se han empleado regularmente en prácticamente todas las escuelas del sistema escolar. La información obtenida a partir de un test estandarizado tiene las tres características siguientes:
 - 1) Está claramente definida.
 - 2) Tiene parámetros conocidos, y
 - 3) Se han obtenido en condiciones ideales.
- Tests de rendimiento: La mayoría de los juicios y decisiones educacionales se centran en el rendimiento del alumno. Un test de rendimiento se diseña para medir el nivel actual de los conocimientos del alumno, sus realizaciones o habilidades. Se construye primordialmente para hacer juicios estimados en lugar de predictivos (pp. 380-381).
- Tests de rendimiento diagnósticos: Son particularmente valiosos para ayudar a los profesores a emitir juicios sobre los puntos fuertes y débiles de los alumnos individualmente (pp. 380-381).
- Tests de aptitud: La aptitud de una persona para una tarea predice cómo actuará en ella. El uso más importante de los resultados del test de aptitud está en formular juicios predictivos (pp. 381).

La realidad en todo sistema educativo nacional o internacional y, en la mayoría de los casos, es el uso de las llamadas “pruebas estandarizadas”, las cuales llevan como estructura principal, preguntas de opción múltiple, en algunos casos, completar oraciones, etc.

PISA elabora sus pruebas utilizando preguntas abiertas y de opción múltiple. El tipo de reactivos que utiliza son:

- Opción múltiple.
- Opción múltiple compleja.
- Respuesta breve corta.
- Respuesta abierta construida.

(SEP. *PISA para Docentes*, 2005, p. 27).

Para estos tipos de pruebas o tests, también existen tipos de respuesta de acuerdo con la pregunta que fue planteada en el examen.

Airasian (2002, pp. 94-97) y Tenbrink (2002, pp. 314-318) clasifican a los reactivos en: “selección, producción y provisión” (el término de provisión es utilizado por Tenbrink, esta palabra, refiere a que el alumno “debe dar la respuesta correcta. Los de provisión son los que exigen llenar espacios y los de respuesta corta” (p. 314).

A continuación, se mencionarán los tipos de reactivos utilizados en el diseño y elaboración de las pruebas.

- Reactivos de selección.
- Reactivos de opción múltiple.
- Reactivos de verdadero o falso (respuesta alternativa).
- Reactivos de correlación.
- Emparejamiento.
- Reactivos de respuesta breve y para completar.
- Reactivos de nivel superior.

Como podemos ver, al elaborar o diseñar una prueba, el docente debe tener en mente qué se va a evaluar y cómo. El examen, por lo general, es una de las opciones a la que se recurre con mayor frecuencia, para examinar el avance o progreso de los alumnos, durante un período. El tipo de preguntas, como se mencionó con anterioridad, es el de reactivos de opción múltiple (aunque pueden diseñarse pruebas que combinen reactivos de selección o emparejamiento).

La evaluación, al ser una parte importante dentro de cualquier sistema educativo, debe, por consiguiente, tener una regulación o estar establecida dentro de las leyes concernientes a educación. En estas leyes o reglas debe especificarse el tipo de evaluación que se llevará a cabo en los distintos niveles educativos. En nuestro país, el Sistema Educativo Nacional comprende, para la educación básica, los niveles: Preescolar, Primaria y Secundaria.

1.7. Acuerdo 696 por el que se establecen Normas Generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica

Dentro de una sociedad, existen leyes y reglamentos que rigen la vida de una comunidad o de un país, estas leyes y reglamentos tienen la función de indicar a los ciudadanos cuáles son sus derechos y cuáles sus obligaciones para con las demás personas con las cuáles convive y con el Estado que los gobierna.

La educación no está exenta de contar con leyes, reglamentos y acuerdos que contribuyen a un mejor funcionamiento de nuestro Sistema Educativo Nacional.

La evaluación no queda fuera de una reglamentación. La Secretaría de Educación Pública, en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, publica el Acuerdo número 696 por el que se establecen Normas Generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica.

En el acuerdo antes mencionado, se establecen los lineamientos con respecto a la evaluación de los alumnos en el nivel de Educación Básica.

Estos lineamientos van dirigidos a la educación de los niños y niñas de manera individual, evaluando conocimientos, habilidades y destrezas que han observado a lo largo del ciclo escolar; estos resultados deberán ser conocidos tanto por los alumnos como por los padres de familia o tutores.

Dentro de la presentación periódica de resultados de alumnos y alumnas, está el hecho de que el docente debe asignar una calificación (siendo estos resultados individuales) dentro de las evaluaciones continuas y permanentes. Estas calificaciones serán con número, en una escala del 5 al 10 y serán, a su vez, parciales y finales.

La evaluación que será aplicada a los alumnos y alumnas será inclusiva, con equidad y justicia, valorando la diversidad cultural, social, etc., de los niños y niñas y se considera, también, a los alumnos y alumnas con necesidades específicas.

Se toman en cuenta, para la evaluación de los niños y niñas, los aprendizajes esperados incluidos en los programas de estudio, tanto de preescolar, primaria y secundaria.

Como podemos observar, evaluar los aprendizajes de los alumnos conlleva una serie de pasos que debe considerar el docente al momento de asentar una calificación. Este acuerdo nos permite también observar cómo la evaluación debe integrar a todos los grupos de niños y niñas, sin importar la región del país en que vivan. También es incluyente al tomar en cuenta a aquellos alumnos y alumnas con alguna necesidad especial.

El presente acuerdo, por tanto, configura y reglamenta la evaluación, a nivel nacional, tanto en escuelas públicas como en escuelas particulares. Estas reglas deben, por obligación, ser respetadas por todos los integrantes de la comunidad educativa, sin excepción.

A pesar de que la evaluación, a lo largo del tiempo, ha encontrado posiciones a favor y en contra, lo cierto es que a través de ella juzgamos, calificamos, diseñamos pruebas, planeamos nuestras clases y, de una u otra manera, opinamos sobre quién es buen estudiante, docente o institución educativa, quién es excelente en Matemáticas o Español, quién lee mejor, quién aprueba con excelencia sus exámenes, etc. Rueda Beltrán (2010) reflexiona al respecto: “socialmente, el sistema escolar gira en torno a la evaluación, en su sentido más restringido, su identificación con la calificación, o bien, en su empleo como recurso disciplinario (p. 6).

Evaluar, diseñar una prueba y exponer los criterios para calificar, son un reto al cual los docentes se enfrentan día a día. El mismo autor comenta que la evaluación “originalmente identificada como parte sustantiva de la labor del profesor, encargado del aprendizaje de los estudiantes, y prácticamente hermanada con la calificación asignada, se ha ido transformando en una actividad compleja (2010, p. 3).

Al comienzo del presente trabajo de investigación, se planteó una serie de preguntas relacionadas con la evaluación que se efectúa a los estudiantes de sexto año de primaria, principalmente enfocadas al área de Lenguaje y Comunicación y a los exámenes que les son aplicados a los alumnos que están por concluir su educación primaria.

Estas preguntas nos han llevado a recopilar información de dos grupos de primaria (turnos matutino y vespertino), ambos grupos con características diferentes, pero, de alguna manera, “iguales” con respecto a su contexto social.

Ya desde esta pequeña descripción, estoy “evaluando” ciertas características de dos grupos, evalúo su trabajo, su comportamiento ante la profesora titular, evalúo la manera en la cual se distribuyen en su salón de clases para trabajar, etc; por tanto, a partir de ese momento, emito un juicio, diseño algún instrumento de evaluación que me permita conocer, en primera, a qué se enfrentaron los niños de sexto año, al momento de presentar algún examen, como por ejemplo Planea Educación Básica, y si estos alumnos llegarán a la secundaria con un buen nivel de comprensión de la lectura.

La evaluación es también una forma de jerarquizar a los alumnos, y nos referimos al hecho de indicar qué alumnos son regulares (niños que tienen diez) e irregulares (alumnos que obtienen, en ocasiones, siete o seis de calificación). Al respecto, Perrenoud (2010) refiere:

Evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo (p. 7).

Aun cuando la evaluación que se realiza a los alumnos es compleja, debemos tener presente la importancia que tienen para el docente las evaluaciones diagnóstica y formativa dentro del salón de clases, ya que ellas nos ayudarán a ampliar nuestro conocimiento del grupo que tomaremos a nuestro cargo y cuáles serán las estrategias por seguir, para apoyar a nuestros alumnos.

Por tanto, y de acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro (2018); se puede establecer que:

No hay una forma única, ni mejor para evaluar en el aula. Esta se debe construir a partir del contexto particular del docente y de sus estudiantes, de las necesidades que estos reflejen. Los mecanismos de evaluación no pueden ser fijos ni homogéneos porque cada grupo es diferente. La evaluación en aula debe adaptarse, como sea necesario, para reflejar el aprendizaje verdadero de nuestros alumnos, por lo que no existe tampoco una fórmula para crear evaluaciones auténticas. La mejor forma de evaluar es aquella que fomente el aprendizaje, la reflexión y la crítica de los estudiantes, así como del propio docente (p. 16).

CAPÍTULO II: COMPETENCIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA



“LA LECTURA DEL MUNDO PRECEDE SIEMPRE A LA LECTURA DE LA PALABRA, Y LA LECTURA DE ÉSTA IMPLICA LA CONTINUIDAD DE LA LECTURA DE AQUÉL”

PAULO FREIRE

Desarrollar competencias en los alumnos y alumnas de educación básica (nivel primaria) tiene que ser una tarea cotidiana dentro de las aulas. Para poder comprender una lectura es necesario que estas competencias que son mencionadas en este capítulo ayuden a nuestros niños y niñas a tener herramientas que generen en ellos el amor y gusto por la lectura.

2.1. Las competencias

A fin de revisar el concepto de competencias, abramos un pequeño paréntesis para entender un poco este término tan utilizado en el campo educativo, a partir de varias definiciones.

En Administración y en especial en el área de Recursos Humanos, las competencias son aquellas aptitudes que tiene un individuo para realizar actividades afines al puesto solicitado o al trabajo que está realizando dentro de una empresa. Para poder realizar una selección de personal, el encargado del reclutamiento cuenta con una herramienta útil para esta labor, la cual es conocida como “perfil de puestos”, en ella, se encuentran las características del puesto por el que van a concursar los candidatos. Estas “características” son: habilidades, experiencias laborales, manejo de programas de computación, estudios, etc.

La Real Academia Española define la competencia como: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (*Diccionario de la Lengua Española*, 2018. Recuperado de: dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL).

“Las competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias, lo cual se apoya en el concepto de desempeño comprensivo” (Perkins, 1999, en Tobón, 2005, p. 34).

El desempeño laboral y el ascenso jerárquico están ligados en gran medida con esta suma de conocimientos y habilidades: “el éxito se compone en un 20% de capacidad

y un 80% de estrategia. Puedes saber cómo leer, pero lo más importante, ¿cuál es tu plan para leer?” Jim Rohn (s/f).

En el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* se expone: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (p. 29).

Perrenoud la define así: “Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (2007, p. 11).

Decidimos incorporar también el concepto como aparece en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment: PISA, por sus siglas en inglés), el cual es una pieza fundamental para esta investigación ya que, a partir de este, comentaremos sobre las pruebas que evalúan la comprensión lectora. Al respecto nos dice el INEE (2005):

El concepto de competencia se refiere a un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (p.16).

La competencia apunta a “la capacidad para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver situaciones”. La adquisición de competencias es un proceso que dura toda la vida (INEE, 2005, p. 16).

Como podemos observar, el término competencia no solo queda dentro de los recursos humanos en una empresa, va más allá de sólo cumplir con ciertas aptitudes como individuos: es una “lucha” entre empresas por ver cuál será la más fuerte, la más productiva, la mejor. Ante esta situación, ¿cómo llegan las competencias al ámbito educativo?

Las competencias entraron a la educación -en gran medida- por influencia de factores externos, tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa (Gómez, 2001; Bustamante, 2002; Zubiría, 2002; Marín, 2002, en: Tobón, 2005. *Formación basada en competencias*, pp. 36-37).

Pero ¿para qué utilizar el término “competencias” en educación?, ¿acaso debemos medir las aptitudes de nuestros alumnos a través de exámenes estandarizados, para ver quién es más competente o quién es capaz de contar con habilidades para el trabajo? Por desgracia, parecería que sí. Actualmente:

Las competencias están siendo instauradas en los diversos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante, que constituye en sí una vuelta a la política de formación de recursos humanos de las décadas del 70 y 80, lo cual explica el énfasis en conceptos tales como eficiencia, equidad, calidad y eficacia sin una clara sustentación pedagógica (Bacarat y Graciano, 2002. Citado en Tobón, 2005).

Por tanto, las competencias que desarrollen los alumnos les serán de utilidad para enfrentarse a distintos conflictos en la vida cotidiana y escolar y los ayudarán a resolver los desafíos que ésta, nuestra sociedad actual, les impone. De esta manera:

En la actualidad, ser una persona letrada o alfabetizada significa que el individuo cuenta con un conjunto de competencias en constante movimiento, como si fuera un continuo de conocimientos y habilidades, y no como algo que alguien posee o no posee. Por lo tanto, su adquisición depende no sólo del aprendizaje obtenido en la escuela o de manera formal, sino también de la interacción del individuo con los demás (Saulés, 2012, p. 19).

Hasta aquí, podríamos hablar de competencias en un nivel general, es decir, vimos que las competencias entran al ámbito educativo a través de otra área del conocimiento humano como lo es la Administración, en la cual se busca que un individuo sea capaz de realizar ciertas actividades dentro de una organización y que, a su vez, en educación, buscamos que los alumnos y alumnas sean, en lo individual y grupal, capaces de enfrentarse a los nuevos retos que este siglo XXI ha traído para ellos. Es por esto que:

Cuando se hace referencia al enfoque educativo por competencias, se alude al Ser competente. En este sentido, ser competente implica tener la capacidad para aplicar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en ámbitos educativos formales e informales, según se requiera a partir de situaciones concretas generadas a partir del contexto en que se ubican las experiencias (Ramírez y Pérez, 2010, p.10).

Es por eso que en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* reconoce en las Competencias para la Vida a aquellas que “movilizan y dirigen todos los componentes- conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos” (p. 38), estas competencias, tienen que ser desarrolladas en los niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Si bien las competencias para la vida son “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos desarrollan para poder integrarse a un mundo heterogéneo” (Ramírez y Pérez, 2010), el *Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral y el Estudio de Análisis Ocupacional* reconoce la existencia de tres competencias que deben tener tanto alumnos como trabajadores, las cuales son: básicas, genéricas y técnicas.

Aunado a la importancia que se da a las competencias en educación, cada campo de formación cuenta con áreas que deben ser cubiertas en los tres niveles educativos de nuestro país (México), el campo al que nos habremos de referir por el tema de trabajo es al Campo de Lenguaje y Comunicación (Español) dentro del nivel primaria.

Para el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (p. 43), los campos de formación:

Organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

En el campo de formación de Lenguaje y Comunicación, la lingüística es, junto con la competencia comunicativa, parte importante para el desarrollo de los individuos.

Los seres humanos, a través del tiempo, hemos buscado la forma de comunicarnos con nuestros semejantes, mediante representaciones o dibujos en las cavernas; posteriormente, se buscó la forma de interacción mediante el habla, al principio con sonidos, posteriormente, estos sonidos se convirtieron en palabras y las palabras en símbolos.

La lingüística será, por tanto, la encargada de estudiar la forma de expresarnos de manera oral y escrita. Noam Chomsky, en el año de 1965, utiliza por primera vez el concepto de competencia “a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística, la cual da cuenta de la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse” (Torrado, 1999, citado en Tobón, 2005, p. 25).

Esta comunicación será el resultado de la interacción que tenemos los seres humanos día a día en el trabajo, en la escuela, con la familia o vecinos, nos apropiamos de palabras y por medio de ellas, nos es fácil darnos a entender con algunos miembros de nuestra comunidad (como por ejemplo los apodos, o las frases que utilizaban nuestros abuelos o papás en alguna etapa de su vida). A esto se puede agregar que:

Todas las personas están en disposición de aprender la lengua materna, de hablarla de acuerdo con los escenarios donde interactúan y de perfeccionarla, con el fin de hacerse entender con los demás. La tesis central de Chomsky es: los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística. Esto significa que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo (Chomsky, 1970, citado en Tobón, 2005, p. 25).

Por su parte, Habermas nos habla de una competencia interactiva, que, junto con la competencia comunicativa, serán “abordadas desde el uso del lenguaje, dentro de la perspectiva de entenderse con alguien, acerca de algo, donde las personas se toman como hablantes-oyentes que emplean el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro del mismo ámbito del uso” (Tobón, 2005, p. 27).

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, el término competencia se refiere:

[...] a procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad (Tobón, 2005, p. 32).

Chomsky, Habermas y la Psicología Cognitiva concuerdan en que las competencias son una serie de interacciones y estrategias que el ser humano pone en práctica dentro de su entorno para poder expresarse (oral y escrita) y así convivir con otros miembros de su comunidad, y, para el ámbito educativo, en Educación Básica:

Se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (*Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, p. 43).

Para que los alumnos y alumnas aprendan y desarrollen competencias que les serán de utilidad a lo largo de su vida, el campo de Lenguaje y Comunicación ubicado dentro del programa de educación primaria plantea propuestas para que a partir del uso y estudio formal del lenguaje se cumplan los propósitos para los cuales fue diseñado. La finalidad de este campo “es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje” (*Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, p. 43).

Ruíz (2010) considera la importancia que tiene la competencia comunicativa dentro de contextos específicos en los cuales un individuo o grupo de individuos, realizará interacciones comunicativas que lo ayudarán a desenvolverse dentro de su propio entorno. La misma autora, haciendo referencia a Hymes, advierte que:

[...] la competencia comunicativa ya está dada por el uso que el ser humano hace del lenguaje en sus actos de comunicación particular, concreta y en un contexto social e históricamente determinado.

Considera que el niño adquiere la competencia cuando es capaz de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, así como también cuando callar, decisiones que implica el qué, cómo, cuándo y dónde (Ruíz, p.18).

A partir de la finalidad del Campo de Lenguaje y Comunicación, veremos cómo la materia de Español apoyará a los estudiantes en el desarrollo de habilidades que serán utilizadas en otras materias, poniendo en práctica las competencias comunicativa y lingüística, que son importantes para la lectura y su comprensión.

Las competencias comunicativas que tienen que desarrollar los alumnos y alumnas dentro de la materia de Español para el sexto grado en el nivel primaria son:

- 1) emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender,
- 2) identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas,
- 3) analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, y
- 4) valorar la diversidad lingüística de México.

Estas competencias constituyen un referente de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes desarrollan a lo largo de la Educación Básica, mediante el logro de los aprendizajes esperados (*Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*, pp. 24-25).

2.2. Comprensión lectora

Podemos hablar de “comprensión” desde el punto de vista de un sentimiento que “es la tolerancia o paciencia frente a determinada situación. Las personas comprensivas, de este modo, logran justificar o entender como naturales las acciones o emociones de otras” (Pérez Porto y Gardey, 2008, p. 1. Recuperado de: <https://definición.de/comprensión/>).

Pero la “comprensión” que nos interesa estudiar, no solo está conectada a los sentimientos de una o varias personas, va más allá de lo que podemos “entender” en una lectura, sea impresa o digital. De acuerdo con el *Diccionario OCÉANO* (1994, s/p), “Comprender es entender, alcanzar, penetrar” y “Comprensión, todo conocimiento acerca de un objeto, situación, suceso, dato, etc”.

Para Wittrock (en Gómez Palacio et al, 1995, p. 21) la comprensión es “la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias”.

Al leer, el ser humano se introduce en un mundo lleno de sentimientos, el autor de un libro, por ejemplo, nos explica mediante la interacción de sus personajes, las razones por las cuales realiza determinada acción a favor o en contra de otro personaje, identifica los motivos por los cuales el autor del texto describe, en algunos casos, sus emociones o experiencias vividas en alguna etapa de su vida. Podría ser que el autor escribe un texto periodístico, en el cual nos brinda su punto de vista respecto a un tema de interés para él o ella. La comprensión, de alguna manera, se refiere al hecho de captar la esencia principal de un texto, de entender el mensaje que el autor nos está transmitiendo a través de su obra y, además, nos “obliga” a cuestionar su escrito.

En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de comprensión (Navarro Martínez, 2008, pp. 19-20).

En este proceso de comprensión, al cual hace referencia Navarro Martínez (2008), observamos dos tipos de información que el lector utiliza para la “construcción” de conocimiento: información nueva e información antigua.

La información antigua es el conocimiento previo que el lector ha acumulado a lo largo de su vida, a través de sus experiencias tanto en su trabajo, escuela, comunidad, familia, etc., y la información nueva será aquella que llegue al lector a través de nuevas palabras o experiencias. En opinión de Solé (en: Lomas, Carlos, s/f, p. 62):

La lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

A lo que refiere Solé se refiere a la interacción entre lector y texto, “mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2007, p. 17).

Esta interacción, lector-texto, nos lleva a interrogar al escritor sobre su obra. Aunque la finalidad del presente trabajo está relacionada con los textos impresos, la comprensión también se ve relacionada de manera directa o indirecta, con letras de canciones, imágenes, e incluso, en el caso de la Arqueología, con códigos o jeroglíficos que nos relatan la vida de sociedades pasadas y, por tanto, la lectura de estas nos auxiliará para su entendimiento. Y como se había mencionado al principio del párrafo, los lectores o usuarios de los diversos tipos de información, sea impresa o digital, cuestionaremos al autor o autores para poder realizar una comprensión de lo que están exponiendo en sus obras, para ello García Guillermo (1989) (en: Gómez Palacio et al, 1995, pp. 22-23) considera:

Una responsabilidad aceptar que comprender un texto significa tanto captar su contenido como reconstruirlo. Esta aceptación le lleva a definir a la comprensión como una actividad de un tipo específico: productiva (de significaciones) y otorgar al lector un papel activo.

Al hablar de un lector activo (del cual trataremos en el subtema 2.6), nos referimos a un lector que interactúa con el texto, que lo analiza, lo va desarmando como una pieza de auto, platica con el escritor, y, al final, el lector habrá comprendido, a su manera, lo que el autor o autora está tratando en su libro, a lo cual García Guillermo (en Gómez Palacio et al, 1995, p. 23) refiere que “el lector efectúa una traducción de lo escrito”.

Ante esta explicación, podríamos preguntarnos ¿por qué a algunas personas les ocasiona un problema la “comprensión de un texto” ?, ¿acaso el vocabulario que se maneja es complicado?, o al ser, en algunos casos, textos que son traducidos al idioma o lengua materna ¿ocasiona dificultad para poder comprender el texto de nuestro interés? Gómez Palacio et al (1995, p. 23) nos brinda una respuesta a estas preguntas:

Al considerar las complejidades o dificultades que generan los textos en cuanto a demandas de traducción, es posible también ver a la comprensión “como interrogación, como búsqueda de los sentidos en y más allá de los significados”. Esta afirmación conduce a esclarecer, entonces:

- a) si el texto tiene un significado,
- b) cuál es el significado de aceptable que debe construir el lector, y
- c) quién y cómo decide la pertinencia de la traducción que hace del texto.

2.3. Importancia de la lectura

Para muchos de nosotros, la lectura ha estado presente a lo largo de nuestra vida, ha estado presente en distintas formas, desde un libro impreso, pasando en la actualidad por libros en formato PDF y en las imágenes que vemos cotidianamente en nuestro ir y venir por las calles, en el metro, en espectaculares, etc.

Definir, o tratar de encontrar un concepto de lectura podría parecer fácil, lo cierto es que cada persona que se adentra en el maravilloso mundo de los libros podría brindarnos una definición personal y única. La lectura abre las puertas del conocimiento tanto a niños, jóvenes y adultos.

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (Lerner, 2001, p. 115).

Estos mundos, de los cuales nos habla Delia Lerner, son las ideas, sueños o experiencias de los escritores, los cuales, en conjunto, nos manifiestan el interés que sienten por transmitir un mensaje a los lectores.

La lectura es un medio, entre otros, que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado, y que tiene, entre el resto de medios de que disponemos, un peso específico importantísimo (Catalá et al, 2008, p. 11).

Para Freire (1981), “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel.

La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p. 1).

La lectura del mundo a la cual se refiere Freire es al primer contacto que tenemos con la vida, con nuestras experiencias, es, por decirlo así, el primer acercamiento que tenemos como lectores con los libros.

El arte de leer consiste en la destreza para recoger todo tipo de comunicación lo mejor posible. En el arte de la lectura hemos de incluir todas las destrezas del arte del descubrimiento sin ayuda: deseo de observar, una memoria preparada para realizar sus funciones, amplia imaginación y, naturalmente, una mente educada en el análisis y la reflexión. La razón para ello reside en que la lectura, en este sentido equivale al descubrimiento, si bien con ayuda, no sin ella (Adler y Van Doren, 2001, pp. 19 y 28).

Como hemos visto, en la lectura se ven involucradas varias entidades que darán un sentido e interpretación a lo que estamos leyendo: el lector, el texto y los objetivos de la lectura. Solé (2007) dice que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información para] los objetivos que guían su lectura” (p. 17).

Solé (2007), también recalca que parte importante en la lectura son los objetivos que guían la lectura de la persona que está leyendo.

Brown (1984) dice que los objetivos de la lectura “determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados...” (en: *Estrategias de lectura*, Solé, 2007, pp. 80-87).

Algunos de los objetivos de lectura que menciona Solé (2007) son:

- para la obtención de información,
- en la lectura de instrucciones,
- para aprender, y

➤ para exposiciones, etc.

A continuación, se presenta un esquema con algunos de los objetivos que tiene la lectura:

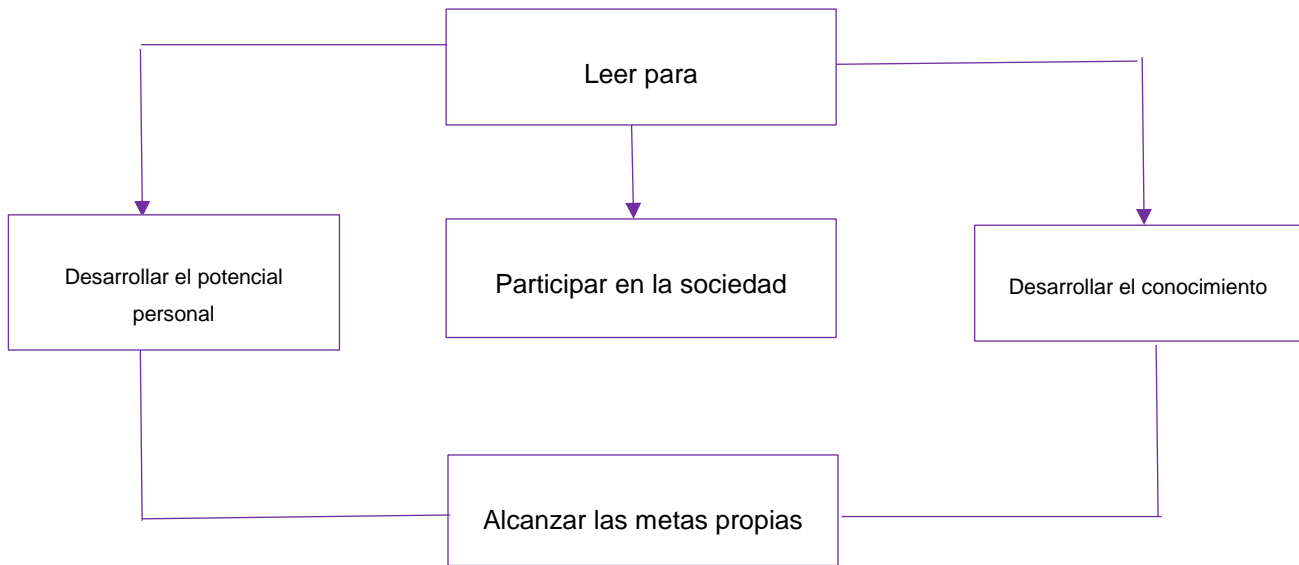


Figura no 2. SEP. *Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula 2010*, p. 30

Para Adler y Van Doren (2001), los objetivos fundamentales de la lectura son, por un lado, la obtención de información y, por otro lado, la de comprender. Ambos autores ejemplifican estos objetivos en el siguiente párrafo:

Existe una diferencia más profunda entre lectura para obtener información y la lectura para obtener comprensión. Se utilizará el término “lectura” en dos sentidos diferentes:

- el primer sentido consiste en considerarnos lectores de periódicos, revistas o cualquier otra cosa que, según nuestra capacidad y destrezas, nos resulta completamente comprensible de inmediato. Tales cosas pueden contribuir a aumentar nuestro bagaje de información, pero no a incrementar nuestra comprensión, porque tal comprensión se igualaba con ellas antes de comenzar, y

- el segundo sentido consiste en intentar leer algo que al principio no se comprende plenamente. En este caso, el objeto a leer es mejor o superior que el lector, comunicando el escritor algo que puede incrementar la comprensión de aquel (pp. 22-23).

Los objetivos de la lectura pueden ser muchos y variados, dependiendo de lo que el lector esté buscando en ese momento, pero, además, como señalan Adler y Van Doren (2001), “el éxito en la lectura será determinado por el grado de recepción de todo lo que el escritor tenía intención de comunicar” (p. 20).

Tal vez sea que a partir de los objetivos que se pone en mente el lector, algunos autores decidieron estudiar el cómo leen las personas, es decir, que, a partir de esos objetivos, se fueron diseñando modelos de lectura y su proceso.

Autores como Catalá et al. (2008), Navarro (2008), Saulés (2012) y Solé (2007) coinciden en tres modelos de lectura, los cuales están enfocados hacia el tipo de lectura realizada por los lectores y, a su vez, nos llevarán al tipo de lector deseado tanto por la sociedad como por las instituciones educativas. Estos modelos son:

- 1) Modelo Ascendente (Bottom-up),
- 2) Interactivo, y
- 3) Descendente (Top-down).

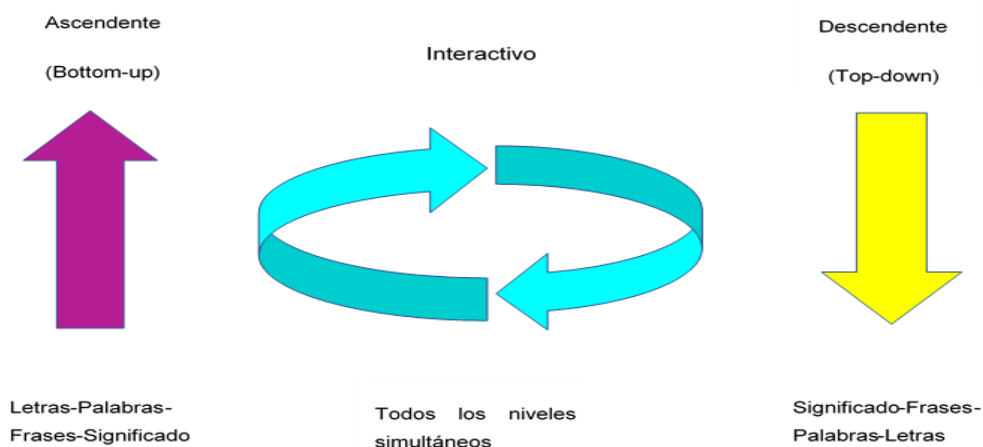


Figura no. 3. Modelos de lectura. Adaptado de Dechant, 1991, p. 28, en: Saulés, 2012, p. 21. *La competencia lectora en PISA.* 53

Navarro (2008) nos explica, de una manera muy sencilla estos tres modelos:

En el modelo ascendente (Bottom-up), se considera a la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones). Lo importante en este modelo es trabajar con habilidad los procesos para la decodificación.

El modelo interactivo, concibe a la comprensión como un proceso a través del cual, el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque otorga una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de un significado.

Por último, el modelo descendente (Top-down), considera que el lector no utiliza todos los estímulos presentes en el texto, ya que el proceso de comprensión se inicia con hipótesis o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo.

Por lo tanto, estos tres modelos ¿nos dan una idea del tipo de lector que queremos y del tipo de lectura que realiza para así efectuar una buena comprensión sobre lo que está leyendo. El modelo interactivo, para el caso específico de PISA, busca que el lector dirija todos sus esfuerzos y conocimientos para desarrollar una mejor comprensión de lo que lee y como lee, para alcanzar un análisis más profundo con respecto a la lectura que está realizando, o realizará en otro momento.

Es conveniente que, dentro de las instituciones escolares, se logre alcanzar el objetivo del modelo interactivo, en el cual el lector, como ya se ha comentado, tiene que ser una persona reflexiva y que, además, comprenda la importancia de la interacción que debe existir con el texto para poder alcanzar una buena comprensión de la lectura.

Dentro de los programas de estudio vigentes en México, la lectura está considerada como parte importante en la vida cotidiana de los individuos, es decir, “es una práctica social en la escuela, la familia y la comunidad” (SEP, 2010, p. 30).

Catalá et al. (2008) expresan la importancia que se tiene de fomentar, dentro de la escuela, diferentes tipos de lecturas, los cuales servirán a los alumnos para poder desarrollar un hábito lector.

Estos tipos de lectura son:

- lectura literaria personal,
- lectura literaria colectiva,
- libro de consulta,
- libro de texto, y
- los ficheros de trabajo.

Si bien hablaremos del tipo de lector deseado en el subtema 2.7, Martínez Pedro (2013) elabora un cuadro en el cual nos explica la importancia que tiene el docente, para que el alumno trascienda de un lector dependiente a uno independiente.

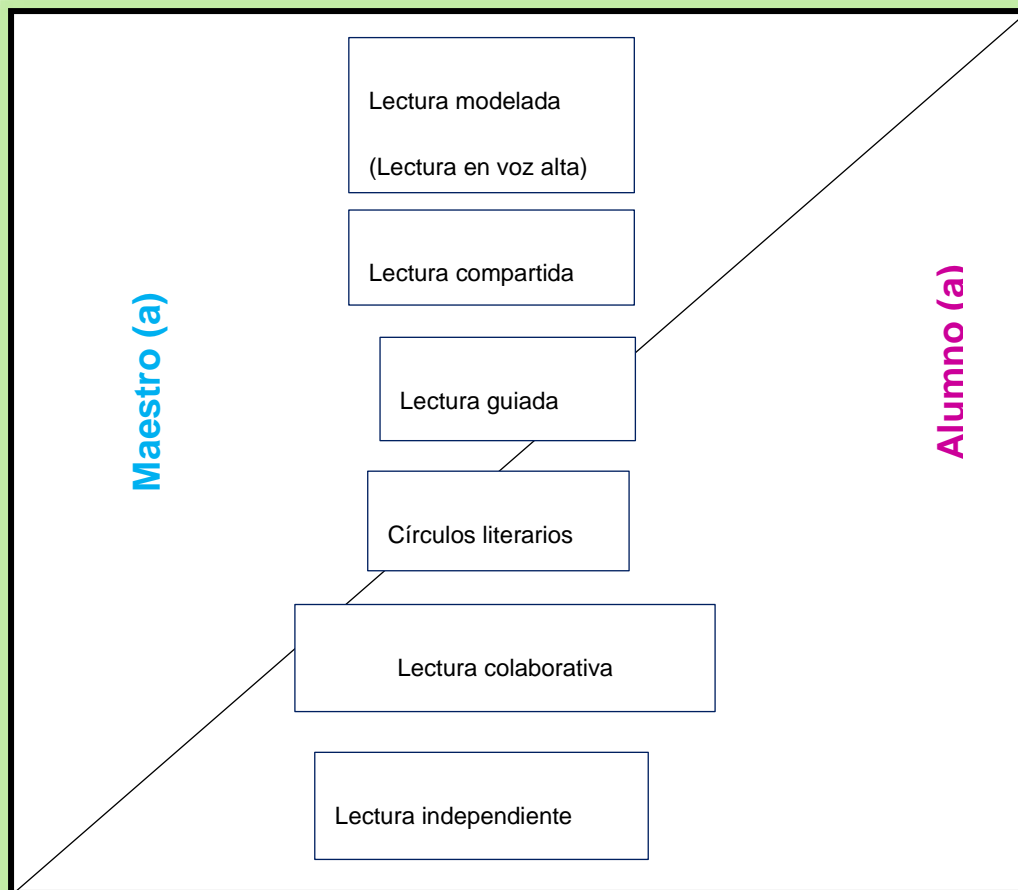


Figura no. 4. Tipos de lectura. Martínez Pedro, 2013, p. 7.

En cuanto a Adler y Van Doren (2001), estos autores identifican cuatro niveles de lectura:

primer nivel: Lectura primaria. - En este nivel se aprenden los rudimentos del arte de leer, se recibe la instrucción básica de la misma...generalmente se aprende en el transcurso de la enseñanza primaria. En este nivel de lectura, lo que se le pregunta al lector es qué dice la frase, pregunta que podría considerarse difícil y compleja (reconocimiento de la palabra escrita) (p. 32),

segundo nivel: Lectura de inspección. - Se caracteriza por la importancia que se concede al tiempo. En este nivel, se le da al estudiante un tiempo determinado para realizar la lectura de un texto, quince minutos, por ejemplo. El objetivo de este nivel de lectura consiste en extraer el máximo de un libro en un tiempo dado, por lo general relativamente limitado, y siempre (por definición) demasiado limitado como para extraer de él todo lo que sería posible en otras circunstancias. La lectura de inspección es el arte de examinar de forma sistemática. En este nivel de lectura, el objetivo consiste en examinar la superficie del libro, en aprender todo cuanto pueda enseñarnos lo más superficial del texto. En este nivel se pregunta ¿de qué trata el libro? (p. 32),

tercer nivel: Lectura analítica. - Es una lectura cuidadosa...en realidad la mejor posible y más completa en un tiempo no limitado. En este caso, el lector debe plantear numerosas preguntas, y bien organizadas, al texto que está leyendo. La lectura analítica es siempre intensamente activa. En este nivel, el lector comprende un libro y trabaja en él hasta hacerlo suyo. La lectura analítica está destinada fundamentalmente a la comprensión (p. 33), y

cuarto nivel de lectura: Lectura paralela. - La más compleja y sistemática. Requiere gran esfuerzo por parte del lector, incluso si el material es relativamente fácil y no plantea demasiadas complicaciones. También podríamos llamarlo lectura comparativa, porque el lector se ocupa de muchos libros a la vez, no de uno solo, los relaciona entre sí y con un tema común a todos ellos. Con la ayuda de los textos leídos, quien lleva a cabo este tipo de lectura será capaz de realizar un análisis del tema que quizá no se encuentre en ninguno de los libros en cuestión (pp. 33-34).

Otro punto que destacar es la importancia de fomentar en los alumnos un hábito o gusto por la lectura, pues es parte importante como medio de comunicación y práctica social de todos los individuos.

Los modelos y niveles de lectura nos proveerán de un rico conocimiento respecto a cómo leen las personas y, sobre todo, a cómo comprenden lo que están leyendo, no

importa si es una revista científica o de entretenimiento, lo que interesa es saber qué tanto están entendiendo lo que leen.

Por tanto, la lectura es importante porque:

- es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia,
- aumenta el bagaje cultural,
- amplía los horizontes permitiendo ponerse en contacto con lugares, gente y costumbres lejanas, en el tiempo o en el espacio, y
- facilita la capacidad de reflexionar y argumentar. (SEP, *Planeación didáctica*, 2010, p. 31).

2.4. Obstáculos para la comprensión de la lectura

En el subtema anterior, vimos cómo los objetivos que tiene un lector para leer un libro, dependen en muchos casos de qué está buscando con la lectura que realizará, ya sea para buscar información, por gusto, para exponer un tema o porque en la escuela se le pide leer algún libro.

Al leer, podemos imaginar que un individuo va comprendiendo poco a poco la lectura, que la va entendiendo (sin necesidad de regresar a la página anterior) y que se va apropiando de ella.

Pero ¿qué sucede si leemos sin comprender?, estaríamos realizando una lectura superficial, no estaríamos prestando la atención necesaria a lo que estamos leyendo, leeríamos solo por leer, por moda o porque en ese momento no teníamos algo que hacer.

Para poder responder a la pregunta anterior, tendríamos que remontarnos primero al aprendizaje de la lectura. Al respecto, Cohen (2001) nos dice:

Desde que existe la escuela ha habido preocupación por los métodos más eficientes para enseñar a leer. La suposición de que el conocimiento previo de las letras era básico para empezar a leer fue indiscutible hasta fines del siglo XVIII. Se inició a principios del siglo XIX, un amplio movimiento hacia lo que hoy se llama el enfoque a la educación centrado en el niño. En este clima de sensibilidad hacia los niños, se propuso el enfoque de aprender palabras completas, en la creencia de que el conocimiento del significado de una palabra, y uno de cada una de sus letras sin sentido, facilitaría al niño “recordar” la palabra impresa (pp. 184-185).

Esta preocupación a la que se refiere Cohen (2001), se debe, de alguna manera, a los métodos utilizados en la escuela para la enseñanza de la lectura pues al ser un proceso complejo implicará, además, la comprensión de los textos escritos; por ello, la duda sobre qué método será más efectivo para que los niños y niñas aprendan a leer.

Con respecto a los métodos de enseñanza de lectura, la misma Cohen (2001) nos brinda una explicación referente al método tradicional de lectura:

En este clima de sensibilidad hacia los niños, se propuso el enfoque de aprender palabras completas, en la creencia de que el conocimiento del significado de una palabra, y no de cada una de sus letras sin sentido, facilitaría al niño recordar la palabra impresa.

Las investigaciones de la percepción produjeron la idea de que el todo es mayor que la suma de sus partes, mientras que la teoría de la Psicología de la Gestalt subraya la importancia del patrón, la organización y los todos en el aprendizaje. El entendimiento tradicional “lógico” consiste en empezar por las partes (alfabeto) para construir los todos (palabras). Por tanto, la mecánica de la construcción de la palabra se utiliza como punto de ingreso a esta nueva capacidad (pp. 185-186).

Si nos detenemos un poco a analizar la referencia que realiza Cohen (2001) con respecto a métodos pasados en el aprendizaje de la lectura, podemos darnos cuenta que algunos de nosotros aprendimos a leer mediante el uso de sonidos de las letras, después, veíamos y conocíamos las consonantes, posteriormente, juntábamos consonantes con letras y comenzábamos a pronunciar las palabras; recordemos un poco las frases como “mi mamá me mima”, “esa osa se llama Susú” y así, podríamos continuar recordando la manera en cómo aprendimos a leer, pero, ¿cómo aprendimos a comprender la lectura?

Aprender a escribir escribiendo, aprendiendo a leer leyendo, significa otorgarle importancia al rol de la acción del aprendizaje. Se trata de una actividad propia del niño que no implica forzosamente la manipulación de objetos materiales, sino que tiene como finalidad resolver problemas. Por lo tanto, supone un interjuego en el que el texto le plantea problemas a resolver, al mismo tiempo que las decisiones del niño definen el texto (Galaburri, 2008, p. 38).

A lo que refiere Galaburri (2008), es a la interacción que tiene la lectura con la escritura, sin escritura, tampoco habría comprensión en la lectura. Flavell y Markman (en: Ramos Maldonado, 2001, p. 52) indican que:

La capacidad de comprender el lenguaje hablado y escrito es fundamental para nuestra principal manera de aprender cosas nuevas; y en la medida en que mediante el entrenamiento se pueden mejorar las habilidades de la comprensión, deberá ser posible aumentar la propia capacidad de adquirir conocimientos y el propio desempeño intelectual.

Tanto el lenguaje oral como escrito van unidos de la mano.

La escritura, ya desde tiempos inmemoriales, ha sido un factor determinante en la forma o manera en la que nos expresamos los seres humanos. Tal vez sea con ella (con la escritura) que se comienza el verdadero proceso de lectura, porque para poder entenderla, habrá primero que comenzar a escribir.

Ante esta relación entre el lenguaje oral y escrito, Cohen (2001) identifica tres etapas del aprendizaje para la lectura, que los niños deben dominar (pp. 187-189):

- 1) la primera etapa es la conciencia de que la palabra impresa tiene un significado. Muchos niños aprenden esto de manera simple, gracias a sus padres, cada día puede haber mensajes en el pizarrón que la profesora interpreta. "Eso dice: Buenos días" o "Eso quiere decir: A Juan le ha salido un nuevo diente", y la conexión entre el símbolo y el mensaje se fortalece en la mente de los niños. Escriben sus nombres y leen sus propios nombres y los de otros niños. Cuentan cuentos individualmente o en grupos...Al principio, la lectura no es más que una especie de cántico recordado. Pero después de tener experiencia suficiente vinculando lo que tienen que decir con el aspecto del mensaje en letra, ocurre algo notable que lleva a los niños a la segunda fase;
- 2) de la confusión de marcas negras, de la confusión de símbolos desconocidos, un pequeño grupo de letras surge para tomar una forma estable, y de pronto el niño

puede leer una palabra. Cada vez que la vea, la reconocerá. Recuerda la palabra como unidad, como Gestalt... ahora ha llegado a comprender que las palabras tienen unicidad y una condición de conjunto...El proceso continúa hasta que muchas más palabras cobran estabilidad, y el niño desarrolla un pequeño vocabulario de lectura.

- 3) para volverse buenos lectores, los niños deben pasar por otra etapa más: el análisis de lo que hace que las palabras tengan el aspecto y el sonido que tienen, para que los niños puedan descifrar independientemente nuevas palabras al encontrarlas en letras, hay que separar las palabras, luego reunir las y leerlas.

Hasta este punto, podemos decir que aprendemos a leer escribiendo y reconociendo tanto las palabras como sus sonidos. Una lectura sin comprensión nos lleva a reconocer que, como lectores, debemos aprender a respetar los signos de puntuación, y que estos signos deben ser enseñados a los niños para así poder tener una mejor lectura y una buena comprensión sobre lo que estamos leyendo.

Podría parecer obvia la afirmación de que la lectura comprensiva debe empezar por una "lectura correcta". Entendemos por lectura correcta el saber pronunciar las palabras de una frase y saber detenerse o continuar, de acuerdo con los signos de puntuación.

Theodor Adorno entendió que estos signos eran importantes en la relación del lenguaje con el pensamiento. Entre otras observaciones, Adorno adopta la desaparición de la frase larga en la escritura moderna que adopta en cambio una frase percutiente, breve, eficaz, periodística (Ruffinelli, 2011, p. 48).

El mismo autor plantea la siguiente pregunta respecto a los signos de puntuación:

¿Cómo lograr la comprensión de la lectura, si no se consigue previamente el conocimiento de los signos de puntuación y de su función dentro de la frase? La lectura indiscriminada, que tiene escasa cuenta de estos signos, no llegará nunca a establecer una verdadera comprensión del discurso, por más que se entienda el significado de las palabras una por una. Una frase es una reunión de palabras, pero esa reunión está modulada por las pausas (p. 48).

Ahora bien, no solo el leer implica el conocimiento y aprendizaje de la escritura, para poder comprender un texto escrito tenemos, también, que entender las palabras escritas en el libro, o en algún otro material impreso o digital.

La lectura sin comprensión también tendrá que relacionarse con las palabras que el lector conozca.

Cuando queremos comprender un texto a fondo no podemos darnos el lujo de omitir información que podría contribuir al entendimiento del mismo. Al hacer la lectura saltan a la vista las palabras cuyo significado desconocemos y aquellas a las que el autor asigna un significado distinto al habitual. En muchas ocasiones el propio contexto aclara o sugiere el significado de dichas palabras, pero cuando esto no sucede es necesario recurrir al diccionario; y si se trata de tecnicismo se consulta un diccionario especializado.

Vale la pena destacar que la segunda lectura resultará mucho más clara si se ha logrado despejar las incógnitas que representan las palabras desconocidas (Jurado, 2011, pp. 87-88).

La motivación por la lectura tanto en niños como en adultos es otro factor por considerar para lograr una mejor comprensión sobre lo que se está leyendo.

Esta motivación nos lleva a encontrarnos con personas que comenzaron a leer desde pequeños y a los cuales les gustó la lectura de los libros que fueron facilitados por padres o amigos. Pero ¿qué sucede cuando llegamos a la escuela, en secundaria, por ejemplo?, nos dejaban leer libros de literatura y de autores que no conocíamos. A algunos nos gustó la experiencia de esa lectura, a otros compañeros les resultó aburrida. ¿Por qué?, porque nos “obligaban” a leer esos textos.

El lector establece una comunicación con el texto al interactuar con él y constituye significados al poner en práctica sus experiencias y saberes previos.

Cuando leemos activamos en nuestro pensamiento significaciones, que se refieren a la peculiar manera de expresar, entender y dar sentido a las cosas. Si el lector remite su lectura a las experiencias vividas, así como a las disposiciones intelectuales e ideológicas que reconstruye en el contexto donde se desarrolla, interpreta mejor un texto.

El contexto desempeña un papel muy importante en la comprensión del significado de las palabras. Los conocimientos previos que un lector posee acerca de la lengua le permiten relacionar el contexto en que se desarrolla el texto escrito (Jurado, 2011, pp. 18 y 30).

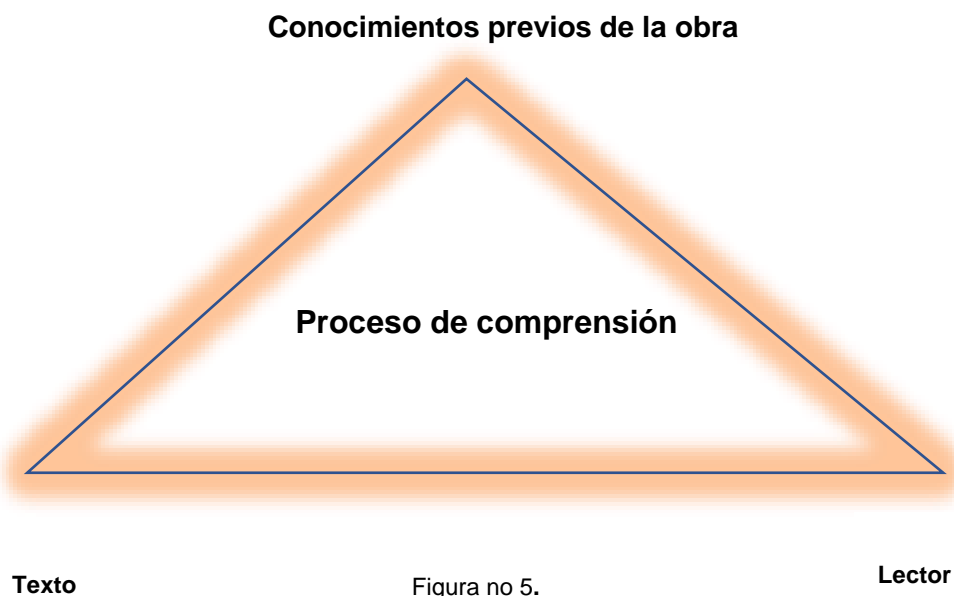


Figura no 5.

Por tanto, “la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relacionarse entre el texto y el contexto” (Freire, 1981, p.1).

Tanto Freire (1981) como Jurado (2011) coinciden en que el contexto es un factor importante para la comprensión del texto. Si una lectura nos motiva, tendremos un diálogo “amigable” con el texto, mientras que, si leemos sin “ganas” y con “disgusto u obligación” no podemos poner en práctica nuestras experiencias ni nuestros conocimientos previos, por lo tanto, nuestra lectura será sin comprensión.

Para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso. De otro modo, lo que podría ser un reto interesante, puede convertirse en una seria carga, y provocar el desánimo, el abandono, la “desmotivación” (Solé, 2007, p. 36).

Un último factor que nos llevaría a una lectura sin comprensión, son los problemas a los cuales se enfrentan los niños con respecto a su casa, o su salud (que necesiten lentes o que tengan alguna discapacidad que les impida el aprendizaje de la lectura).

Para poder entender por qué seguimos reprobando PISA en comprensión de la lectura, sería muy importante tratar estos aspectos en posteriores investigaciones.

Solamente se hace una pequeña mención del motivo por el que pueden ser factores que influyan en el aprendizaje del niño o niña, tanto en la escritura como en la lectura.

Para aprender a leer, existen métodos de lectura que son enseñados a los niños y niñas, algunos utilizarán los sonidos de las vocales y consonantes y otros, utilizarán la construcción de palabras empezando por sus partes (alfabeto). Cohen (2001) nos dice que “la interpretación psicológica más reciente, sostiene que el aprendizaje procede pasando de lo general a lo específico, que los niños perciben al principio toda nueva experiencia globalmente y luego van diferenciando poco a poco los detalles al tener mayor experiencia” (pp. 185-186).

Por último, la motivación por leer será determinante para una buena comprensión de la lectura, en caso contrario, como refieren Gómez Palacio et al (1995), quienes expresan que:

Aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de un significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso (Goodman, en: Gómez Palacio et al, 1995, pp. 19-20).

2.5. Habilidades, competencias y estrategias en la lectura

Una de las funciones principales encomendadas a la escuela es la formación de buenos lectores.

Para poder ser un buen lector, es necesario contar con habilidades, competencias y estrategias que ayudarán a los lectores (primerizos y expertos) a desarrollar, con éxito, una correcta comprensión sobre lo que se está leyendo.

“Las habilidades para leer y escribir ayudan a desarrollar los conocimientos acerca de su propio idioma, formar una actitud de reflexión no sólo hacia el lenguaje y el idioma, sino también hacia su propio ser” (Solovieva, 2009, p. 77).

Para poder entender por qué son importantes las habilidades, competencias y estrategias, definamos primero a las habilidades.

El concepto de habilidad proviene del término “habilitas” y hace referencia a la maña, el talento, la pericia o la aptitud para desarrollar alguna tarea. La habilidad es un cierto nivel de competencia de un sujeto para cumplir con una meta específica. Cabe destacar que la habilidad puede ser una aptitud innata (es decir, transmitida por la vía genética) o desarrollada (adquirida mediante el entrenamiento y la práctica) (Pérez Porto y Merino, 2008, p. 1. Recuperado de: <https://definicion.de/habilidad/>).

Con esta definición, reflexionamos sobre el concepto de habilidad. Todos los seres humanos nacemos con ciertas características y habilidades (innatas), cada uno de nosotros somos diferentes, algunos necesitamos desarrollar habilidades en el campo de las Matemáticas, Historia, Geografía, etc., en el área de Español, y para el caso específico de la lectura (y escritura) se requieren de ciertas habilidades que apoyarán o fortalecerán nuestro proceso de aprendizaje dentro del campo lingüístico y comunicativo.

Los Estándares Nacionales de Habilidad Lectora (SEP, 2010, s/p) establecen lo siguiente:

- la lectura involucra dos actividades principales:
 - 1) identificación de palabras o “decodificación”,
 - 2) comprensión del significado del mismo,
- es necesario que la lectura sea fluida para que la mente pueda retener una oración durante suficiente tiempo para comprenderla, y
- si no hay comprensión no hay lectura, por lo que el lector debe ser capaz de entender y reflexionar sobre lo que lee.

Con respecto a los puntos 1 y 2, Alliende y Condemarín (2000) llaman a la decodificación y comprensión “operaciones de la lectura”, las cuales se presentan a continuación en el siguiente cuadro:

Operación	Consiste en:	Su aprendizaje se logra a través de:
Decodificación	1.Reconocer signos gráficos.	Conocimiento del alfabeto.
	2.Traducir signos gráficos a lenguaje oral o a otro sistema de signos.	Lectura oral o transcripción de un texto.
Comprensión	Captación del sentido o contenido de los mensajes escritos.	Dominio progresivo de textos escritos cada vez más complejos.

Figura no 6. Alliende y Condemarín, 2000, p. 19.

Navarro (2008) refiriendo a Cooper (1990), Solé (1992) y Puente (1991) señalan las habilidades y procedimientos que deberían enseñarse a los alumnos para una buena comprensión:

- habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto,
- procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas,
- regulación, y
- otros factores: el lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, que es un factor relevante de la comprensión, las actitudes, el propósito de la lectura y el estado físico y afectivo general.

A las habilidades que deben desarrollar los alumnos al momento de leer, habremos de sumar las competencias que se habrán de poner en práctica durante la lectura.

Retomaremos el concepto de competencia empleado en el libro *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, utilizado en el subtema 2.1 del presente capítulo:

El concepto de competencia se refiere a un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, adquiridas y desarrolladas por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales.

La competencia apunta a la capacidad para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones (INEE, 2005, p. 15).

Para lograr desarrollar y a la vez mejorar nuestras competencias en la lectura, la competencia lectora será la que nos brinde las herramientas para lograr los objetivos deseados por las instituciones educativas.

PISA define a la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad” (INEE, 2008, pp. 30-31, en: *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*, p. 32).

A continuación, se presenta un esquema en el cual se explica la importancia de la competencia lectora a través de los procesos que lo acompañan.

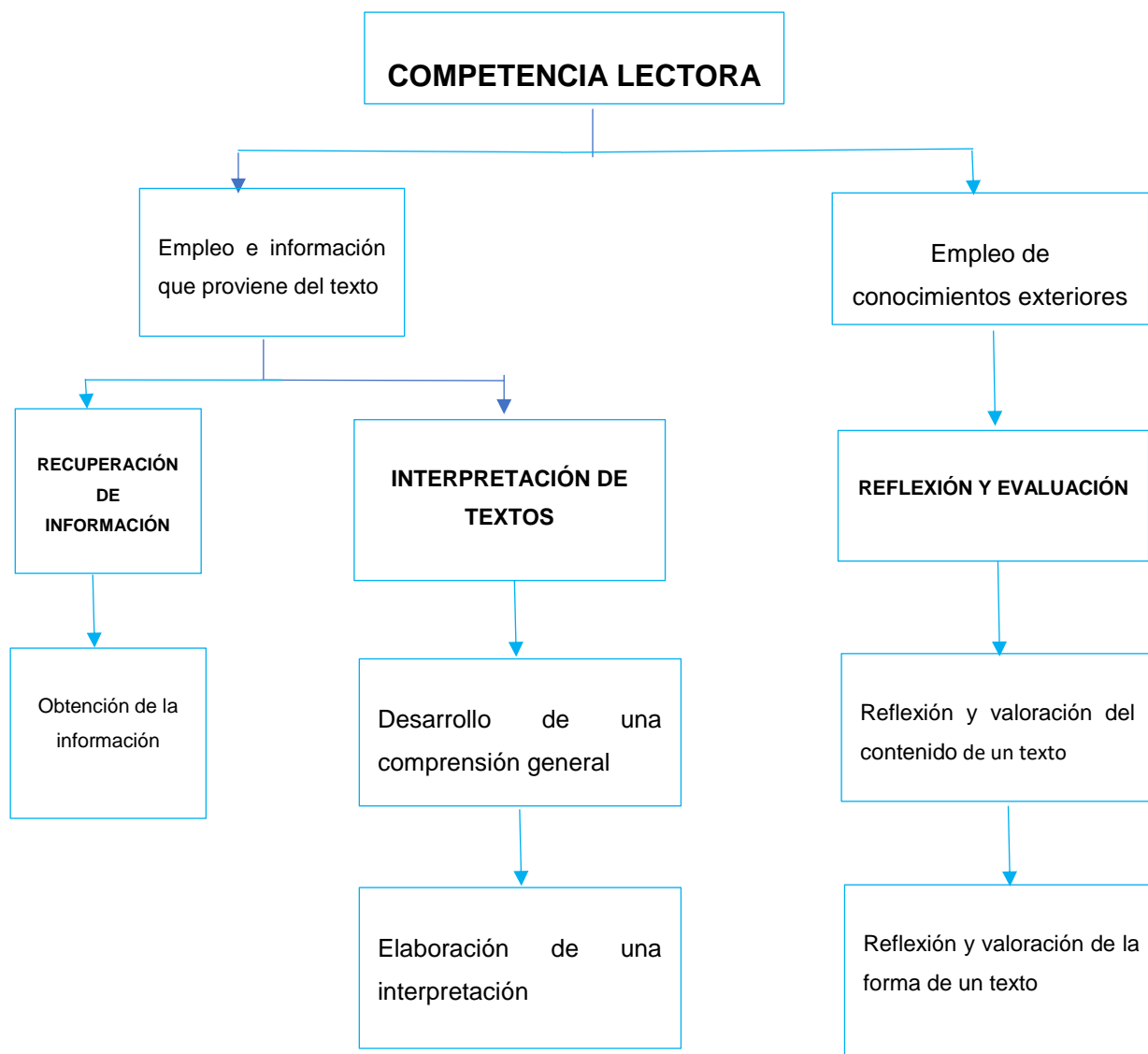


Figura no 7. *Competencia lectora. INEE, PISA en el aula: Lectura*, p.32 en: Secretaría de Educación Pública. *Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*, p. 33

Anteriormente, la competencia lectora estaba clasificada en tres niveles, señala Condemarín (1994), que los niveles “independiente, instruccional y de frustración, corresponden a la terminología introducida por Batts en 1946”.

Los niveles que se manejan en el actual *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica 2011* son:

- (Rojo). Nivel= Requiere Apoyo.
- (Amarillo). Nivel= Se acerca al estándar.
- (Verde). Nivel= Estándar.
- (Morado). Nivel= Avanzado.

(SEP, 2010, p. 36).

Las competencias y en especial la competencia lectora, aporta al individuo capacidades que le serán de ayuda al momento de buscar información, entenderla, resolver problemas, etc., por ello, Tobón (2005) nos habla sobre la aportación de las competencias desde el punto de vista de la psicología cognitiva:

- 1) Las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos.
- 2) Las competencias están compuestas por procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas.
- 3) En todo desempeño intervienen factores internos y extensos; y
- 4) Los seres humanos tenemos diferentes maneras de procesar la información, lo cual depende del contexto, de la herencia y de la evolución cognitiva.

El actual *Plan y Programa de Estudios para Educación Básica* se enfoca al desarrollo de competencias en los alumnos, por tanto, incluye las competencias lectoras que se espera desarrollen nuestros niños y niñas. Estas competencias son presentadas en el siguiente cuadro:

Preescolar	Primaria	Secundaria
<p>“Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños percatarse, por ejemplo, de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo...Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de su maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad”.</p> <p>(SEP; 2004, pp. 60-61).</p>	<p>“Una actividad permanente que debe recibir mucha atención es la lectura individual y en voz alta.</p> <p>La primera puede realizarse en momentos de transición entre actividades y la segunda todos los días durante 10 minutos [...] En todos los grados es importante que el docente lea en voz alta a los niños cuentos, novelas, artículos, notas periodísticas u otros textos de interés, desarrollando estrategias para la comprensión”.</p> <p>(SEP, 2009, p. 34)</p>	<p>“Una condición que favorece la formación de lectores y escritores es contar con modelos que los acerquen a la cultura escrita. El docente puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compartir con sus alumnos parte de su cotidianidad como lector y escritor (comentando lo que lee, recomendándoles la obra de algún poeta o compartiendo la lectura de noticias). ▪ Hablar con los alumnos mediante estrategias y recursos que esperarían que ellos utilizaran. <p>También establece que...para formar a los alumnos como lectores críticos es necesario enseñarlos a validar o descartar sus propias interpretaciones de los textos, así como a detectar contradicciones e identificar su origen”.</p> <p>(SEP, 2006, p. 26).</p>

Figura no 8. Aportaciones de la competencia lectora al aprendizaje autónomo. SEP, 2010, p. 37.

Es así que las aportaciones que hacen las competencias al individuo lo llevan a ser una persona individual, reflexiva, crítica, y que esta persona, al tener ya un desarrollo avanzado en sus competencias lectoras, lo llevará a diseñar y utilizar estrategias que le serán de ayuda al emprender el camino hacia la comprensión de la lectura.

Un propósito básico de la educación actual es favorecer en los alumnos el desarrollo de estrategias que les permitan ser aprendices autónomos. En la medida en que los conocimientos en diversos campos se modifican y enriquecen continuamente, la meta educativa es que los alumnos sepan cómo buscar información, seleccionarla (según ciertos criterios) y usarla para resolver problemas cotidianos o generar nuevos conocimientos (SEP, 2011, p. 29).

Una estrategia se define como “la serie de acciones que se realizan de manera consciente con la idea de alcanzar una meta. En consecuencia, desarrollar una buena competencia de lectura implica aprender, desarrollar y aplicar estrategias adecuadas de lectura en función del contexto, del tipo de texto y del propósito” (SEP, 2011, p. 29).

Al leer, algunas personas utilizan algún tipo de estrategias para poder comprender un texto escrito, habrá personas que subrayen el libro, otras encerrarán las palabras que no entienden, etc., lo importante al utilizar las estrategias (las que acomoden al lector usar) es recuperar de un texto lo que el autor nos esté transmitiendo con su escrito.

La constante interacción entre el contenido del texto y el lector queda regulada por la intencionalidad por la cual leemos el texto, así como por la activación de un conjunto de micro procesos que ayudan a la comprensión significativa de lo que leemos. Las estrategias que se activan a lo largo de la lectura actúan como procedimientos reguladores de la propia lectura.

La integración en el campo competencial del alumnado de las estrategias lectoras le permitirá avanzar hacia la autorregulación de su propia actividad lectora (Bofarull, 2001, p. 35).

Texto y lector se vuelven uno solo, se complementan, se unen, para ellos, las estrategias serán de gran utilidad al momento de tener enfrente de nosotros algún texto difícil o complicado para leer, por tanto, “es importante acompañar y orientar los procesos de lectura de los alumnos porque los textos, por el tipo de contenidos, la

estructura o su función, requiere usar estrategias específicas que los niños puedan aprender para desarrollar su competencia como lectores” (SEP, 2011, p. 29).

El *Programa de Estudios 2011 para Educación Básica* observa la importancia que tiene la comprensión sobre lo que los alumnos están leyendo, es por ello, que se mencionan a continuación las estrategias que tienen que aprender a emplear los niños para una correcta comprensión de su lectura:

- ❖ Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista.
- ❖ Comparar diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.
- ❖ Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas.
- ❖ Ayudar a los alumnos a hacer deducciones e inferencias a partir del texto, atendiendo las intenciones del autor o de los personajes.
- ❖ Deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas.

(SEP, 2011, p. 36.)

Bofarull (2001) nos dice que el uso autónomo de estrategias permitirá a los alumnos:

- Extraer el significado del texto, de manera global, o bien de los diferentes apartados incluidos en el mismo.
- Saber reconducir su lectura, avanzando o retrocediendo en el texto, para adecuarlo al ritmo y capacidades necesarias para leer con corrección.
- Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos que le permitirán incorporarlos a su conocimiento.

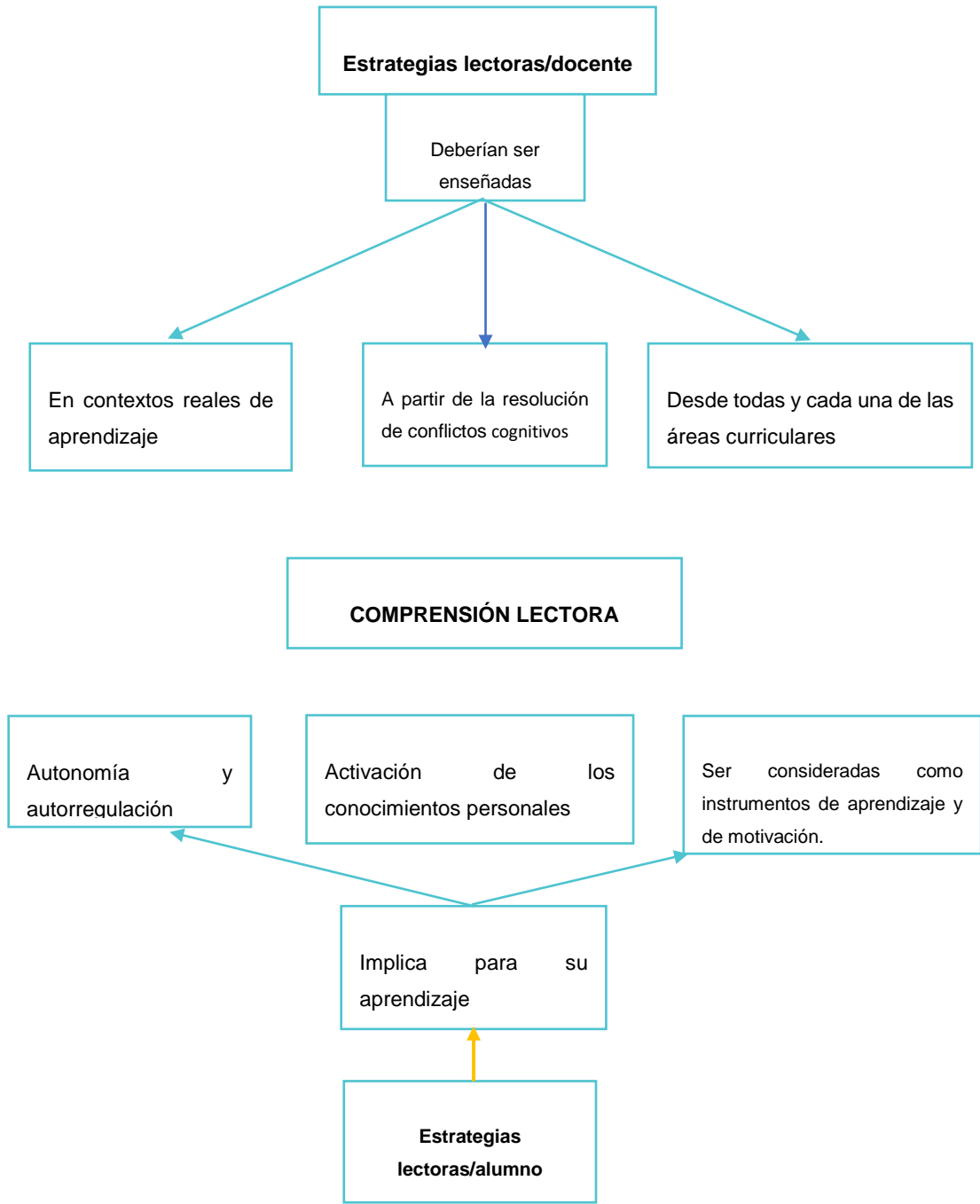


Figura no. 9. Estrategia de comprensión lectora. Bofarull et al, 2001, p. 38.

Solé (2007) señala las estrategias que deben enseñarse a los alumnos con la finalidad de dotarles de recursos que les permitan aprender a aprender.

- las que permiten dotarse de objetos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previos a la lectura/durante ella),
- las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura), y
- las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/ después de ella).

Alliende y Condemarín (2000), Bofarull (2001), Solé (2007 y Navarro (2008) coinciden en lo importante que es la enseñanza, desarrollo y uso de estrategias de lectura en los alumnos, ya que esta herramienta, junto con las competencias, habilidades y comprensión, nos darán como resultado un tipo de lector deseado.

La escuela será, por tanto, la indicada para promover y desarrollar estrategias de lectura acordes con el aprendizaje de cada alumno. Aunque en nuestro país y por ende en las escuelas públicas, la problemática que se tiene y a la cual nos enfrentamos, es al número de alumnos atendidos por el profesor o profesora, grupos que van desde los 30 a 40 alumnos, dependiendo del área de la ciudad o Estado de la República en la cual nos encontremos.

Enseñar estrategias a un grupo puede parecer fácil, pero no olvidemos que cada alumno, en cuanto a su aprendizaje, es distinto. Lo ideal sería poder enseñar de manera individual (uno por uno) a cada alumno y alumna, estrategias que le ayuden a mejorar su lectura y pueda, a través de ellas, comprender mejor lo que está leyendo.

Para finalizar este subtema, Navarro (2008, p. 25) nos habla sobre la aportación de las estrategias al ámbito educativo:

Las estrategias de aprendizaje nos permiten procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado. Las estrategias encierran dentro de ellas un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas.

2.6. Tipo de lector deseado

A lo largo del capítulo II hemos ido sumando elementos que nos permiten tener una visión general de lo que es la comprensión de la lectura.

Hablar de “suma”, es referirnos al conjunto de procesos que ayudarán a los niños, jóvenes y adultos a desarrollar y llevar a cabo un mejor entendimiento sobre lo que se está leyendo. Para poder llegar a la comprensión de la lectura, debemos conocer los procesos que intervienen en ella: competencias, comprensión, habilidades, la lectura misma y las estrategias de lectura.

Alliende y Condemarín (2000) realizan un esquema sobre el proceso de comprensión de la lectura, en el cual se encuentra la relación emisor, mensaje y receptor.

Emisor (autor, escritor)	Mensaje (texto escrito)	Receptor (lector)
<p>UTILIZA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Códigos del emisor. ➤ Esquemas cognoscitivos del emisor. ➤ Patrimonio de conocimientos del emisor. <p>EN:</p> <p>Circunstancias de la emisión (escritura).</p>	<p>Texto-expresión (reproduce la expresión del escritor).</p> <p>SUS COMPONENTES SON:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Características físicas del texto. ➤ Componentes lingüísticos oracionales y textuales. ➤ Componentes referenciales <p>SE TRANSFORMA EN:</p> <p>Texto-interpretación (permite la interpretación del receptor).</p>	<p>APLICA AL TEXTO-INTERPRETACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Códigos del receptor. ➤ Esquemas cognoscitivos del receptor. ➤ Patrimonio de conocimientos del receptor. <p>EN:</p> <p>Circunstancias de la recepción (lectura).</p>

Figura no. 10. "Factores del proceso de la comprensión lectora". Allende y Condemarín, 2000, p. 162.

Este esquema nos da una visión de lo que implica el acto de comprensión de la lectura y de cómo el lector realizará un ejercicio de comprensión de lo leído. A continuación, observaremos algunas definiciones de lo que es la comprensión de la lectura.

La SEP (2010) define a la comprensión de la lectura como "la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etc." (p. 36).

Jurado (2011) nos dice que la “comprensión lectora es una construcción cotidiana a partir del mundo de significaciones del sujeto” (p.18).

A lo que se refiere Jurado (2011) es al ir y venir, en el día a día de las personas, las actividades diarias y cotidianas que desarrolla en su escuela, en el trabajo o con las amistades y vecinos, los cuales comparten con el individuo experiencias que le ayudarán a construir significados a cada objeto o palabra que vaya descubriendo dentro de los contextos en los cuales irá desplegando su comprensión lectora.

Freire (1981, p.1) también describe cómo el contacto con el mundo se convierte en un acto de leer y de comprender esa lectura:

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía -y hasta donde no me está traicionando la memoria- me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia en el momento en que aún no leía la palabra.

Ante ello podemos decir, que el primer acercamiento que tenemos los seres humanos con la lectura se realiza a través de nuestras experiencias previas. Jurado (2011) dice que “los conocimientos previos de los lectores son fundamentales para comprender el texto, sobre todo los aspectos socioculturales. Además, el deseo de aprender se relaciona muchas veces con algo que ya conocemos” (p. 18).

En Freire (1981) y Jurado (2011) encontramos un término que ayuda a la comprensión de la lectura a darle sentido a lo que el escritor nos está transmitiendo, esa palabra es “significativo”.

En la explicación constructivista se adopta y se reinterpreta el concepto de aprendizaje significativo acuñado por Ausubel (1963). Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso

que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente (Solé, 2007, p. 38).

En su artículo “Moving from the old to the new: Research on Reading comprehension instruction” (1991, en Saulés 2012, p.25), Janice A. Dole nos explica la importancia de la interactividad en la lectura que tiene que realizar el individuo:

Los enfoques cognoscitivos sobre la comprensión lectora enfatizan la naturaleza interactiva de la lectura (Rumelhart y Ortony, 1977) y la naturaleza constructiva de la comprensión (Anderson, Reinolds, Shallert y Goetz, 1977; Rumelhart, 1980; Spiro, 1980). Todo lector, tanto principiantes como expertos, utilizan su conocimiento previo y una gama de claves del texto y del contexto situacional en el que la lectura ocurre para armar o construir un modelo de significado del texto.

Según este enfoque, también los lectores principiantes pueden comportarse como expertos cuando se encuentran con textos y tareas para los que poseen el conocimiento apropiado. Por el contrario, los lectores expertos, pueden ser reducidos a principiantes cuando se encuentran con textos oscuros o ambiguos.

Es decir, el lector partirá de conocimientos y experiencias previas para poder construir un significado desde lo que está leyendo o antes de comenzar a leer (revisar el título del libro, por ejemplo) y el comportamiento de este lector (principiante o experto) dependerá de alguna manera, del grado de dificultad de la lectura.

Para poder ejemplificar lo mencionado por Dole (1991) y Solé (2007) con respecto a los aprendizajes significativos y construcción de la representación que hacemos sobre los conocimientos que tenemos con base a nuestro contexto, el maestro Freire (1981) nos brinda una bella descripción de su infancia:

Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza -el lugar de las flores de mi madre-, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo....Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto – en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir- encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y mis padres (pp. 1-2).

Para Freire (1981), la percepción que tenemos desde nuestra infancia del mundo que nos rodea y del contexto en el cual nos desenvolvemos, nos ayuda a realizar una “lectura comprensiva” de la palabra “pensada” o “vívida”.

Es a partir de este conocimiento previo de la construcción de significados que crea el individuo, que permite al lector, de acuerdo con Solé (2007), “comprender e integrar la información que encuentra (Ausubel hablaría de significatividad psicológica) y aunque ésta posee un cierto grado de claridad y coherencia (lo que Ausubel definiría como significatividad lógica) que facilita su ardua tarea”.

Pero esta ardua tarea a la que hace mención Solé (2007) también implica la “disponibilidad” del lector para con los textos que va leyendo “para desentrañar la información, para discernir lo esencial de lo accesorio, para establecer el mayor número posible de relaciones. Es evidente que, para mostrar esta disponibilidad, necesita (el lector) encontrarle sentido a leer” (p. 39).

Es decir, el lector encuentra un sentido a la lectura a partir de motivaciones que lo hacen ir en busca de libros que son de su interés.

Un lector, como vimos anteriormente, encuentra en la lectura información, encuentra nuevos mundos y nuevas formas de acercarse a la ciencia, a las novelas o a otros tipos de géneros literarios.

En algún momento de su vida, el lector encontró en un libro un sentido a la lectura, tal vez el primero que leyó, haya llegado a sus manos a través del regalo que le hiciera un amigo o un familiar, posteriormente, en algún otro momento, hubo otra persona o personas que lo animaran a continuar leyendo, tal vez le prestaron un libro de ciencia ficción, etc., la razón por la cual, un lector encuentra un sentido a esa lectura de la que habla Solé (2007) es la motivación y esa motivación mueve al lector a volverlo un hábito.

Ahora bien, hemos visto, hasta el momento que la comprensión de la lectura requiere, por parte del lector, poner en práctica sus experiencias y conocimientos previos, tiene también que encontrarle un sentido y brindarle un significado a lo que está leyendo; aunado a esto, Catalá et al (2008, pp. 16-17).) hablan de cuatro componentes implicados en el proceso de comprensión de la lectura, estos componentes son:

1. **Literal.-** Entendemos por “comprensión literal” el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto.
2. **Reorganizativa.-** Un buen lector comporta la reorganización de la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.
3. **Inferencial. -** Comprensión inferencial o interpretativa se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.
4. **Crítica.-** El nivel crítico o profundo implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Dice Freire (1981) con respecto a la importancia del acto de leer: “implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura “de lo leído”, por tanto, desde esta visión podremos conocer a nuestro lector deseado.

Este lector y de acuerdo con autores como Adler y Van Doren (2001), Allende y Condemarin (2000), Eco (1993), Freire (1981), Gómez et al (1995), Jurado (2011), Martínez Pedro (2013), Saulés (2012) y Solé (2007), es un lector activo, reflexivo, crítico, interactivo, un lector dispuesto a desmenuzar y desentrañar los secretos de la lectura que irá realizando a lo largo de su vida, un lector que sepa del manejo de la información y su búsqueda, se desea un lector independiente que vaya más allá de una lectura superficial.

Dechant (en Saulés, 2012, p. 24) menciona que “el lector debe ser flexible y verdaderamente interactuar en la lectura”, por tanto, el lector deseado es un ser humano capaz de ofrecer una opinión a sus lecturas, debe ser un individuo que conoce su idioma y lengua y las utiliza con la finalidad de expresarse ante otras personas ya sea de manera oral o por escrito, generando con ello una verdadera comprensión de su lectura y del mundo en el cual vivimos.

Para concluir con el presente capítulo, podemos decir, que la comprensión de la lectura es la construcción de significados que un individuo realiza a partir de las experiencias previas que va teniendo a lo largo de su vida; estará ligada al descubrimiento, análisis, confrontación, cuestionamiento, interpretación y traducción de textos o imágenes, los cuales abrirán al lector un mundo lleno de pasiones, sueños, opiniones o críticas, procedentes de un escritor que solo pide, mediante sus obras, ser escuchado.

Parte importante de la comprensión lectora es la escritura, pues sin ella los seres humanos no podríamos expresarnos, de manera escrita en un papel, y, la sociedad o las personas con las que interactuamos cotidianamente, no nos entenderían.

La escritura, por tanto, es pieza fundamental para comprender, y entender, una lectura, esta, al ser un proceso complejo, implica, por parte de la persona que lee, poner toda la atención al texto seleccionado y así poder apropiarse del mismo, es, de alguna manera, hacerlo suyo.

Los objetivos de la lectura dependerán de lo que el lector necesite saber y/o conocer, al momento de buscar información en un libro, revista o periódico.

Para explicar lo antes dicho, el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, apunta:

La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En la actualidad, es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la

información. Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías (pp. 43-44).

Para comprender lo que hemos leído, debemos tener ciertas habilidades y estrategias de lectura que nos ayudarán a entender un texto. Para poder obtener estos elementos, el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, señala, con respecto a la materia de Español, lo siguiente:

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales (p. 46).

Al hablar de comprensión de la lectura, nos referimos, también, al tipo de lector que deseamos formar como docentes, lectores que sean críticos, reflexivos, que reconozcan en la lectura realizada, la palabra escrita del autor y lo que nos brinda con su obra y el sentimiento que transmite al escribirla.

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (*Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, p. 26).

Por último, cabe preguntarnos, ¿leemos por gusto o por necesidad?

Para tener un lector consciente de su entorno, del mundo que lo rodea, que sea crítico, reflexivo y participativo dentro de la sociedad, consideramos que a este lector debe gustarle, por un lado, la lectura y, por otro lado, debe leer por necesidad.

Y es que como ya se ha mencionado con anterioridad, el mundo en el que actualmente vivimos requiere de personas que constantemente estén informadas y actualizadas en temas relevantes de nuestros países.

Por tal motivo, el lector debe, para poder estar mejor informado, leer por necesidad.

De alguna manera, los lectores hemos leído, en algún momento de nuestra vida, por necesidad, principalmente lo hicimos en la escuela y posteriormente para realizar nuestras actividades laborales. Esto, al final del día, nos llevará a interesarnos por otros temas que son independientes a los gustos personales.

Para poder formar al ciudadano y lector responsable, crítico, reflexivo y participativo, y con respecto a lo expuesto con anterioridad, el Artículo 3º. Constitucional, fracción II, inciso b, dice:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia de la justicia.

Fracción II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

b) Será nacional, en cuanto – sin habilidades ni exclusivismos – atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la cantidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN MÉXICO



“EL EXAMEN COMBINA LAS TÉCNICAS DE LA JERARQUÍA QUE VIGILA Y LAS DE LA SANCIÓN QUE NORMALIZA. ES UNA MIRADA NORMALIZADORA, UNA VIGILANCIA QUE PERMITE CALIFICAR, CLASIFICAR Y CASTIGAR. ESTABLECE SOBRE LOS INDIVIDUOS UNA VISIBILIDAD A TRAVÉS DE LA CUAL SE LES DIFERENCIA Y SE LOS SANCIONA”.

MICHAEL FOUCAULT

En este último capítulo, se explica, el por qué, para qué y cómo evaluamos la lectura y su comprensión. Nos lleva, además, a reflexionar si las técnicas de evaluación y la estructura de las pruebas estandarizadas son o no las adecuadas para “medir” o “evaluar” la comprensión de textos.

3.1. Antecedentes

Ya en el capítulo I estudiamos los antecedentes y el concepto “evaluación” de una manera general, ahora, retomaremos a la evaluación, pero con referencia a la comprensión de la lectura.

El lector, al momento de iniciar la lectura de un libro o cualquier material impreso (puede ser material digital), pone en ella ciertas estrategias, habilidades, competencias y experiencias previas para poder comprender lo que está leyendo.

Evaluar la comprensión de la lectura es un gran reto tanto a nivel nacional como internacional.

Para poder adentrarnos a nuestro capítulo III, es necesario conocer los antecedentes de la evaluación a la comprensión de la lectura en México. Desde este punto de vista, se puede recuperar que:

En la historia del sistema educativo mexicano, las políticas de evaluación tienen un carácter reciente, no mayor a cuatro décadas. En las décadas de 1970 y 1980 se implementan las primeras iniciativas de evaluación del sistema educativo.

La década de 1980 representó un avance significativo. La federalización del sistema educativo coincidió con un aumento en la preocupación de las autoridades educativas por desarrollar instrumentos de evaluación confiables y sistemáticos, que pudieran ser utilizadas para diseñar políticas educativas (INEE, s/f, pp. 1-2).

Estos primeros intentos por reorganizar los sistemas de evaluación dentro de nuestro sistema educativo nacional, llevó a las instituciones educativas (SEP y posteriormente

el INEE), a diseñar instrumentos de evaluación que, de alguna manera, proporcionaran información sobre el desarrollo y desempeño de nuestras niñas y nuestros niños.

Con respecto a la lectura, Ramos Maldonado (2001), nos habla sobre el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, en el cual:

Se establece la puesta en marcha del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (PERCME) para el ciclo escolar 1992-1993, mismo que, en la educación primaria, pretende fortalecer el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, y enfatiza los usos de ésta y el lenguaje en general (p. 33).

Como vemos, a partir de las reformas hechas a los programas de estudio en el año de 1993, tenemos que tanto la lectura como la escritura, comenzaron a tener más relevancia a nivel nacional.

Las autoridades se preocupan por generar y desarrollar mejores métodos de evaluación que permitan, de alguna manera, conocer la evolución de los conocimientos de los estudiantes, y así brindar una posibilidad a los docentes y a las mismas instituciones educativas para tomar decisiones con respecto al desarrollo de los alumnos y de las políticas educativas.

Dentro de las reformas educativas y la evaluación al sistema educativo nacional, se crearon las pruebas de Estándares Nacionales de Español y Matemáticas, las cuales “se orientaron a conocer el grado en que los alumnos alcanzaban los estándares mínimos propuestos en los programas oficiales” (INEE, s/f, p. 4).

A partir de este conocimiento sobre el grado de aprendizaje de los alumnos con respecto a estándares nacionales, México decide participar, a nivel internacional, en pruebas que evalúan Ciencias, Lenguaje y Matemáticas.

En estas evaluaciones, la comprensión de la lectura es, de alguna manera, referente para conocer, a nivel nacional e internacional, el avance en materia educativa de la lectura y de cómo se está participando, en el salón de clases, para promover la misma.

Las pruebas internacionales, con respecto a la comprensión lectora, en las cuales ha participado México, son:

- 1) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).- Este estudio está patrocinado y diseñado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) perteneciente a la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por sus siglas en inglés). El estudio evaluó los aprendizajes de muestras nacionales de alumnos de 3º, y 4º, grado de primaria. Se evaluaron competencias curriculares en Matemáticas y Lengua.
- 2) Programme for International Student Assessment (PISA).- Es un programa especial desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Su objetivo general es evaluar las habilidades para la vida de los estudiantes de 15 años inscritos en la secundaria o en educación media (INEE, s/f, p. 8).

A nivel nacional, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es el encargado de diseñar y aplicar las evaluaciones correspondientes a nivel básico y medio superior.

Para el caso de Educación Básica, se han establecido cuatro pruebas que, además de evaluar Matemáticas y Ciencias, evalúan la comprensión de la lectura (Lenguaje y Comunicación). Estas pruebas² son:

- 1) Planea Diagnóstica.
- 2) Planea Educación Básica
- 3) IDANIS (ingreso a secundaria).
- 4) Olimpiada del Conocimiento Infantil.

Este acercamiento a los antecedentes de la evaluación de la comprensión de la lectura, abre un panorama en general, sobre la importancia que tienen la lectura y la comunicación para los alumnos, en materias como Matemáticas y Ciencias, ya que el hecho de conocer el avance (o retroceso) en el aprendizaje de los niños y niñas a nivel nacional e internacional da un referente sobre cómo está y qué hay que trabajar dentro de nuestro Sistema Educativo Nacional y, ante todo, hacia donde se dirige la educación en México.

3.2. Fines de la evaluación a la lectura y su comprensión

Uno de los puntos importantes que se retoman para iniciar este subtema, es el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, puesto en marcha para el ciclo escolar 1992-1993, en el cual se plantea el ejercicio continuo de la lectura.

Este ejercicio con respecto a la lectura ayudará a los docentes a conocer más a sus alumnos y así, la maestra o maestro, podrá diseñar estrategias que le brinden herramientas para el trabajo individual y de grupo en la comprensión de la lectura.

La preocupación surge de la percepción de los docentes y de los padres. La evaluación no solo es necesaria para caracterizar adecuadamente las dificultades sino también para diseñar, desarrollar y medir el efecto de intervenciones dirigidas al mejoramiento de la habilidad de comprensión lectora (Ferrerres et al, 2010, pp. 61-62).

Esta preocupación, no solo es por parte de los docentes, sino también por los padres de familia, nos lleva a conocer también otro factor de evaluación de la comprensión de la lectura: el clínico.

La evaluación educativa, al igual que la clínica, conllevan a realizar un diagnóstico (en lo individual) de los alumnos y alumnas, con el objetivo de proporcionar resultados que nos lleven a detectar, en algunos casos, posibles alteraciones o problemas que impiden a los niños y niñas, realizar una correcta lectura y una buena comprensión de esta.

El docente debe tener un concepto o nota del alumno para orientar el trabajo con él y con el grupo, para indicar medidas para el mejoramiento del aprendizaje y/o para decidir su "promoción". El clínico se maneja con un diagnóstico en el cual se funda el pronóstico y la sugerencia de tratamiento (Ferrerres et al, 2010, p. 62).

Un punto importante que recalcar es el diagnóstico y posterior intervención de problemas en el aprendizaje de la lectura, lo cual ayudará al docente a implementar materiales didácticos que ayuden a sus alumnos a mejorar la lectura.

El docente, al apoyar a su grupo de alumnos, debe también tomar en cuenta el lenguaje. Galve Manzano (2007) refiere al respecto que:

La evaluación del lenguaje se centra en el análisis de la fonología y la sintaxis (forma), evolucionando hacia la semántica (contenido), hasta llegar al momento actual en el que a los componentes anteriores se añade otro factor: la pragmática.

El lector, como ya se revisó en el capítulo II, es una persona que pone en práctica estrategias, habilidades, competencias y su propia experiencia, por tanto, es una persona que al comprender lo que está leyendo lo hace bajo su propio entendimiento, es decir, pone en práctica el conocimiento de su medio y su contexto dentro del cual ha vivido y desarrollado el significado que le brinda a su lectura.

Los especialistas son muy críticos ante la posibilidad de evaluar la comprensión lectora, ya que es una actividad compleja en la cual no se conocen todavía sus componentes. Para llegar a comprender qué sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que entran en juego. Estos procesos son las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental coherente del texto.

1. Microestructura.
2. Macroestructura.
3. Superestructura.
4. Construcción de un modelo mental.
5. Autorregulación.

(Catalá et al, 2008, pp. 28-29).

Uno de los objetivos de la evaluación a la lectura y a la escritura a partir del enfoque cognitivo es, de acuerdo con Galve Manzano (2007):

[...] la determinación de las dificultades que presenta cada alumno en los procesos de lectura o escritura o en ambas, mediante la valoración de los procesos u operaciones cognitivas que puedan explicarlos. Estos procesos son: perceptivos, procesos de

acceso al procesador léxico, procesos sintácticos, semánticos e incluso pragmáticos (pp. 118-119).

Otros aspectos o situaciones por las cuales se hace necesario evaluar la comprensión de la lectura, los podemos encontrar en Allende y Condemarín (2000) que, al respecto comentan:

Existirán dos situaciones por las cuales los maestros necesitarían conocer los niveles de funcionamiento lector de sus alumnos:

- 1) Seleccionar los materiales de lectura para propósitos diferentes.
- 2) Determinar qué habilidades y destrezas específicas necesitan aprender.

Todo con el fin de elaborar un buen programa que permita a los alumnos utilizar la lectura como un instrumento para el aprendizaje. Los maestros pueden evaluar el nivel lector de sus alumnos utilizando procedimientos informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y test estandarizados (p. 186).

Como conclusión, podemos decir que la evaluación de la comprensión de la lectura tiene varias finalidades: el detectar y corregir algunos problemas de aprendizaje en los alumnos y alumnas, también, mediante el diagnóstico, diseñar estrategias y materiales que ayuden a los alumnos a alcanzar los propósitos y objetivos de los planes de estudio.

Por tanto, evaluar la comprensión de la lectura nos ofrece un amplio panorama sobre lo que debemos evaluar y para qué, y, ante todo, reconocer que los niños y niñas poseen distintas formas de interpretar un texto, de comprender la lectura y de entenderla.

3.3. Evaluación de la comprensión lectora: parámetros

“La evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños” (Gómez Palacio et al, 1995, p. 44), si bien es cierto, estas autoras refieren que esta evaluación debe y tendría que ser un proceso que estimule a los alumnos a ver la lectura como un placer más que como una obligación.

Al referirnos a la evaluación de la comprensión de la lectura, debemos tener en cuenta (y recalcar) las características tanto individuales como en grupo de los niños, ya que cada uno es distinto en la manera de expresarse de manera oral o escrita, en la forma de pensar y de plasmar sus ideas, por ello, la evaluación de esa comprensión es compleja.

En la evaluación de la comprensión lectora, el maestro realizará el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente al o los textos seleccionados para tal fin. También observará, durante tal desempeño, el trabajo que los alumnos realizan en torno al texto, para obtener con esta base elementos suficientes para caracterizar su desarrollo lector (Gómez Palacio et al, p. 44).

Es por tal motivo, que la evaluación diagnóstica nos brindará un parámetro acerca de cómo trabajaron los niños la lectura, es decir, si subrayan el texto para marcar lo importante en la lectura, por mencionar un ejemplo, y de cómo los docentes planearán su trabajo en lo individual y grupal, con respecto a la lectura, al cursar los niños los siguientes grados escolares.

En el diseño de las situaciones de evaluación, el maestro considerará: las características de los alumnos, de los textos, de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la evaluación (Gómez Palacio et al. 1995, p. 45).

Montanero Fernández (2004), señala que las técnicas de evaluación de la comprensión dentro de los procesos cognitivos más usados son: observación y análisis de productos inferenciales.

De acuerdo con este autor, se ubican dos niveles de representación dentro de los procesos cognitivos:

1. La base del texto .- Extracción del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto; extracción de la información esencial; las relaciones sintácticas, semánticas o retóricas entre las ideas del texto (conexiones referenciales, temporales, anafóricas, temáticas, expositivas...); la detección de problemas de cohesión y coherencia.
2. Representación situacional. - Podríamos señalar las inferencias sobre la intención comunicativa del autor o sobre el significado de recursos estilísticos y expresiones ambiguas, las inferencias sobre la información implícita en el texto, así como las

acciones implicadas en la utilización del acervo de conocimiento (Montanero Fernández, 2004, p. 416).

Otro tipo de evaluación para la comprensión lectora es a través del uso de Taxonomías:

La evaluación de la comprensión de lectura considerada como una lista de destrezas constituye la práctica educativa más extendida en nuestro medio. Tales como: encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir una secuencia de eventos, establecer relaciones causa – efecto y muchas otras se usan con gran frecuencia.

Presentan dos importantes ventajas: permiten delimitar los aspectos críticos de la comprensión de lectura, con el fin de focalizar y graduar su instrucción, y realizar un análisis de tareas de las estrategias que emplean los lectores diestros para enseñarlas a los lectores inmaduros (Alliende y Condemarín, 2000, p. 191).

Dentro de este tipo de evaluaciones, se encuentra la Taxonomía de Barret, que de acuerdo con Alliende y Condemarín (2000), “se trata de una taxonomía pensada especialmente para textos narrativos, de la que se pueden sacar ideas para otro tipo de textos”.

Esta taxonomía comprende las siguientes dimensiones:

- Comprensión literal.
- Reorganización.
- Comprensión inferencial.
- Lectura crítica.
- Apreciación.

El siguiente cuadro (Figura 11), Montanero Fernández (2004) nos facilita los indicadores, instrumentos y materiales utilizados para evaluar la comprensión de la lectura (este cuadro, podrá ser de utilidad al maestro o maestra para realizar el diseño de posteriores evaluaciones para la comprensión de la lectura).

CUADRO I

Indicadores, instrumentos y materiales para evaluar la comprensión

Nivel de comprensión	Indicadores	Tipo de prueba	Algunos materiales y referencias
Base del texto I: comprensión léxica, sintáctica y referencial local	Emparejar oraciones con dibujos	Objetivas o semiobjetivas	PROLEC (Cuetos y cols., 1996)
	Emparejar entre sí palabras del texto o inferir su significado		PCL (Lázaro, 1982); CL (Alonso Tapia y cols., 1994); EVALUA (G. Vidal y G. Manjón, 1996)
	Reconocer o parafrasear oraciones	Objetivas o semiobjetivas	PCL (Lázaro, 1982); CL (Alonso Tapia y cols., 1994);-Thinking aloud- (Pressley y Afflerbach, 1995); EVALUA; PROLECSE (Ramos y Cuetos, 1999)
	Inferir causas o intenciones	Pensamiento en voz alta	
	Inferir referencias anafóricas		
	Inferir palabras en textos mutilados	Semiobjetivas	CLT (Suárez y Meara)
	Reordenar fragmentos		TD (Montanero y González, en preparación)
Base del texto II: comprensión semántica y retórica global	Inferir o reconocer títulos o macroproposiciones	Objetivas o semiobjetivas	CL-4 (Alonso Tapia y cols., 1994); PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999); PC (Montanero, 2000)
	Reconocer o elaborar gráficos	Análisis del contenido de resúmenes	Bovair y Kieras, 1985; Meyer, 1985; Sánchez, 1987; G. Madruga y cols., 1995
	Resumir con recuerdo inmediato o demorado		
Modelo de la situación: comprensión elaborativa y pragmática	Inferir el género del documento	Objetivas o semiobjetivas	PCL (Lázaro, 1982) ;CL-4 ;TA (Pressley y Afflerbach, 1995); CL (INCE, 1998)
	Interpretar intenciones comunicativas o recursos estilísticos del autor		
	Inferir -creativamente- información contextual o implícita	Pensamiento en voz alta	
	Detectar inconsistencias (internas o externas)		
(Autorregulación estratégica)	Informar sobre el empleo de estrategias y técnicas	Autoinformes. Escalas de apreciación de allegados	IHE (Pozar, 1972); IME (Baeza, 1979); LASSI (Weinstein, Goetz y Alexander, 1983); ACRA (Román y Gallego, 1994); IDEA (Vizcarro, 1996)
	Evaluar y regular estratégicamente la actividad lectora	Pensamiento en voz alta	TA (Pressley y Afflerbach, 1995)

Figura no. 11. Indicadores, instrumentos y materiales para evaluar la comprensión. Montanero Fernández, 2004, p. 425.

Ahora bien, de acuerdo con la SEP y para el caso de México, existen tres parámetros que evalúan la competencia lectora (comprensión), los cuales son: velocidad, fluidez y comprensión de la lectura.

3.3.1. Velocidad lectora

“Es la habilidad del alumno para pronunciar palabras de un texto narrativo en un lapso. La velocidad en la lectura normal depende de los fines y su unidad de medida se expresa en palabras por minuto³” (SEP, 2010, p. 34).

Niveles de Logro para Velocidad Lectora				
Palabras Leídas por Minuto				
Primaria				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Primero	Menor que 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor que 59
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 84	Mayor que 84
Tercero	Menor que 60	De 60 a 84	De 85 a 99	Mayor que 99
Cuarto	Menor que 85	De 85 a 99	De 100 a 114	Mayor que 114
Quinto	Menor que 100	De 100 a 114	De 115 a 124	Mayor que 124
Sexto	Menor que 115	De 115 a 124	De 125 a 134	Mayor que 134
Secundaria				
Primero	Menor que 125	De 125 a 134	De 135 a 144	Mayor que 144
Segundo	Menor que 135	De 135 a 144	De 145 a 154	Mayor que 154
Tercero	Menor que 145	De 145 a 154	De 155 a 160	Mayor que 160

Figura No. 12. Niveles de logro para velocidad lectora. SEP, s/f, p. 11.

3. Se recomienda al lector revisar *el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. SEP, s/f.

3.3.2. Fluidez lectora

Es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los alumnos entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (palabra o la estructura de una oración). La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación (SEP, 2010, p. 35).

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estandar	Nivel Avanzado
<p>En este nivel el alumno es capaz de leer solo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.</p>	<p>En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos.</p>	<p>En este nivel el alumno es capaz de leer frases pequeñas. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adiciona), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.</p>	<p>En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.</p>

Figura No. 13. Niveles de logro para fluidez lectora. SEP, s/f, p. 13.

***Comprensión de la lectura.** - Este parámetro consta de 4 niveles “para contar con un referente de comparación a nivel nacional” (SEP, 2010, p. 36).

Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.</p> <p>En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>) impiden percibir a la narración como fluida.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p>

Figura No. 14. Niveles de logro para comprensión lectora. SEP, s/f, p. 15.

Estas medidas de evaluación le ofrecen al docente una perspectiva de cómo tiene que observar y a la vez analizar el comportamiento en los resultados de sus alumnos y diseñar, si es necesario, materiales de apoyo para niños y niñas que necesiten mejorar su lectura y su comprensión.

3.4. Criterios para evaluar la comprensión de la lectura

Un criterio “se refiere a un valor que se establece y se define en un proceso de evaluación para juzgar el mérito de un objeto o un componente. El criterio puede representarse a través de indicadores y descriptores específicos” (Ingalls Herrera, coord. 2009, s/p).

Y un criterio de evaluación se define como:

Enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales.

El Currículo Prescriptivo fija el conjunto de criterios de evaluación correspondientes a cada área para cada etapa educativa, bajo la forma de un enunciado y una breve explicación de este. Posteriormente los centros, en sus programaciones de aula, deberán adaptar, secuenciar y desarrollar tales criterios (Ingalls Herrera, coord, 2009, s/p).

Los criterios de evaluación para la comprensión de la lectura serán determinados por cada una de las instituciones evaluadoras tanto a nivel nacional (SEP-INEE) como internacional (OCDE en el caso de PISA).

3.5. Pruebas evaluadoras

A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre las pruebas que, a nivel nacional e internacional, evalúan el área de Lenguaje y Comunicación (comprensión de la lectura). En él, se describe tanto los objetivos de la evaluación, qué evalúa, a quienes evalúa, los criterios de evaluación, por mencionar algunos indicadores.

3.5.1 CUADRO COMPARATIVO DE EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

PRUEBA	PISA	PLANEA EDUCACIÓN BÁSICA	OLIMPIADA DEL CONOCIMIENTO INFANTIL	IDANIS
OBJETIVO	Evaluación de las aptitudes o competencias que los estudiantes necesitarán a lo largo de la vida.	El objetivo principal de Planea Educación Básica es conocer en qué medida los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al concluir la Educación Primaria (p.5)	Premiar la excelencia académica de niños y niñas que concluyen el sexto grado de su educación primaria.	Es un examen que permite colocar a los niños y niñas que egresan del sexto grado de educación primaria en escuelas secundarias que soliciten.
¿QUÉ EVALÚA?	<p>Evalúa tres dominios o áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Lectura. *Matemáticas. *Ciencias. <p>Estos se organizan en tres dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Procesos. *Contenidos. *Contexto o situación. 	<p>Evalúa los aprendizajes considerados fundamentales que los alumnos de sexto grado de primaria han alcanzado durante su trayectoria escolar en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (p.5).</p>	<p>Valora los conocimientos adquiridos con relación a los programas de estudio, los libros de texto y los materiales auxiliares.</p>	<p>La prueba mide el nivel de desarrollo de las habilidades para el aprendizaje. Las habilidades consideradas son las relacionadas con el procesamiento de información verbal, matemática y de información gráfica, verbal, matemática y de información gráfica.</p>
¿A QUIÉNES EVALÚA?	<p>Evalúa poblaciones semejantes. Incluye a los estudiantes de entre 15 años y tres meses y 16 años dos meses al momento de la evaluación.</p>	<p>Evalúa principalmente a los alumnos de sexto grado de educación primaria y alumnos de sexto grado de comunidades indígenas (p.4).</p>	<p>Evalúa a los alumnos de sexto grado en el cual se valora y reconoce la preparación académica y el esfuerzo que han puesto en sus estudios al término de su educación primaria.</p>	<p>Evalúa a todos los alumnos y alumnas de sexto grado de educación primaria que están a punto de concluir este nivel.</p>

PRUEBA	PISA	PLANEA EDUCACIÓN BÁSICA	OLIMPIADA DEL CONOCIMIENTO INFANTIL	IDANIS
CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA	La evaluación no es curricular, sino basada en competencias.	Explora aprendizajes clave en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, establecidos en los materiales curriculares de sexto grado de primaria.	La evaluación se lleva a cabo en dos etapas: evaluación censal y etapa municipal.	Examen de selección e ingreso a la educación secundaria.
ESTRUCTURA DE LA PRUEBA	En PISA 2003: *Dominio= Lectura; 8 unidades y 28 reactivos. *Lectura: Recuperación de información (7 reactivos). Interpretación de textos (14 reactivos). (p. 26).	*Los conocimientos y las habilidades se evalúan a través de una prueba de opción múltiple que consta de 48 reactivos para Lenguaje y Comunicación y 50 reactivos para Matemáticas.	Se incluyen contenidos básicos de sexto grado en las asignaturas de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética.	Para medir el desarrollo de habilidades, la prueba (IDANIS) está conformada con preguntas de diferente grado de dificultad.
TIEMPO DE APLICACIÓN		2 horas de aplicación.		
TIPO DE PREGUNTAS	*Opción múltiple *Opción múltiple compleja.	Opción múltiple		

Elaborado por la autora.

PRUEBA	PISA	PLANEA EDUCACIÓN BÁSICA	OLIMPIADA DEL CONOCIMIENTO INFANTIL	IDANIS
¿QUÉ MIDE?	Aptitudes y competencias que el alumno necesitará para toda la vida.	Mide lo que los alumnos deben saber al terminar el sexto grado de primaria.	Conocimientos adquiridos con relación a los programas de estudio, libros de texto y materiales auxiliares.	*Reconocer o construir el significado de vocablos; *Suprimir información trivial, redundante o ajena al interior de un texto; *Globalizar la información y jerarquizarla.
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	El proceso de calificación de PISA es complejo. Requiere de una capacitación rigurosa de personal para llevar a cabo, de manera homogénea esta actividad, a fin de tratar de minimizar la subjetividad.	Para Planea Educación Básica, se presentan dos formas para la calificación de esta: 1) Calificación digital del grupo. 2) Calificación manual del grupo.	Establecer los parámetros para apreciar en términos cualitativos y cuantitativos (calificaciones) los resultados obtenidos por todos los participantes.	Es una evaluación que explora las habilidades para la aplicación de los conocimientos adquiridos durante su educación primaria.

Elaborado por la autora.

3.6. Reflexiones sobre la aplicación de una evaluación a la comprensión lectora

“El acto de leer implica: percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído” (Freire, 1981, p. 7). Este “acto de leer” al que hace referencia el autor, no solo implica revisar un texto de manera superficial, leer es, como ya se ha mencionado con

anterioridad, desmenuzar la lectura en partes, adentrarnos a ella, es hacerla parte de nosotros. Al respecto, Saulés (2012) comenta:

La concepción de persona letrada ha cambiado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial, las personas que ingresaban a las filas del ejército estadounidense sabían leer y escribir, pero muchas de ellas no podían comprender un instructivo para hacer funcionar una máquina. Ese es uno de los muchos ejemplos que llevaron a hablar de “analfabetismo funcional”, es decir, de personas que sabían leer y escribir, pero no podían resolver tareas concretas.

[...] a finales del siglo XX, la perspectiva de lo que se consideraba una persona letrada cambió, y junto con ello, se amplió el concepto de alfabetización o literacy (p. 7).

Para concluir con lo mencionado por Saulés (2012), es importante retomar el concepto de “competencia”, el cual, se encuentra establecido dentro del Enfoque Centrado en Competencias, en el *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*:

[...] en este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. El desarrollo de competencias destaca el abordaje de situaciones y problemas específicos (SEP- DGESPE, 2012. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias).

La evaluación, a lo largo del tiempo, se ha ido encontrando con posiciones a favor o en contra. A través de ella, juzgamos, calificamos, diseñamos, planeamos y, de una u otra manera, opinamos sobre quién es buen estudiante o docente, quién es excelente en matemáticas o español, quién lee mejor, quién aprueba con excelencia sus exámenes, a lo cual, me lleva a preguntarme:

¿Evaluamos para incluir o evaluamos para excluir?

¿Evaluamos para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos?

¿Estamos evaluando solo para cumplir con los intereses de organismos internacionales?

La evaluación (tanto la de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador, ya que este puede llamar “evaluación” a la operación que dese, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y - desde luego- para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje (Santos Guerra, 1995, p. 15).

Podemos decir que existe un “problema” en general con la evaluación y, sobre todo, con el diseño, uso y manejo de las ya conocidas pruebas estandarizadas.

En el subtema 3.5, se realizó un cuadro comparativo entre pruebas. Se tomó como referencia a la prueba PISA, esta evaluación no se aplica a estudiantes de sexto año de primaria, pero sí ofrece un panorama sobre lo que se está evaluando dentro del ámbito educativo internacional y nacional, y, a su vez, los resultados que nos arrojan estas pruebas (poco alentadoras), brindan una visión de cómo se encuentra nuestro Sistema Educativo Nacional y el tipo de hombre y mujer que estamos formando, en la actualidad, dentro de nuestras aulas.

Debemos tener presente que la comprensión de la lectura no es exclusiva de la materia de Español, ya que, para poder explicar un problema de Matemáticas, Ciencias Naturales, Física o Química, o para brindar una explicación de fenómenos sociales, necesitamos “comprender” lo que la lectura de esas ciencias nos ofrece para así poder “entender” nuestro entorno.

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, con respecto al campo de Lenguaje y Comunicación, apunta:

La finalidad del campo de formación Lenguaje y Comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011, p. 43).

Aunado a las habilidades, tenemos, además, las competencias, que los alumnos irán desarrollando durante su paso por los distintos niveles educativos y que les serán de gran utilidad para así poder enfrentar retos dentro de una sociedad que cada día necesita (más bien, exige) gente comprometida con las personas, con los miembros de su comunidad y de ellos mismos como seres individuales. Retomando el concepto de competencia, del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, dice:

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (p. 29).

Vivimos en un mundo globalizado, un mundo que requiere de los individuos, la “capacidad” para manejar la información tanto análoga como digital, necesita de individuos que sepan operar computadoras, navegar por el internet y redes sociales, requiere de ellos, habilidades y competencias para un mejor desenvolvimiento dentro de la sociedad.

Por desgracia, el “nuevo mundo” jerarquiza, excluye y compara tanto a países como a personas, y esto lo podemos observar en las llamadas “pruebas estandarizadas”.

Se presenta a continuación el desarrollo de una investigación de campo, la cual tuvo como finalidad observar y reflexionar sobre el por qué los alumnos de nivel primaria llegan a reprobado exámenes como Planea Educación Básica, siendo su estructura de opción múltiple y la importancia que tienen las estrategias de lectura para poder comprender un texto.

1) Objetivo del ejercicio

PISA, en su objetivo, describe qué desea conocer de los sistemas educativos de los miembros de la OCDE y si estos objetivos se están cumpliendo o no. Básicamente, PISA evalúa las competencias y habilidades que los alumnos deben “cumplir” (por decirlo así) al término de su educación básica o al comienzo del nivel medio.

En nuestro *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (p. 38), se hace referencia a competencias para la vida, es decir, que el individuo, tendrá la capacidad intelectual para desarrollarse y participar, como ser humano dentro de la sociedad en general.

Las competencias para la vida a las cuales se hace referencia son: para el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

El alumno debe, por tanto, tener al término del tercer año de secundaria, estas competencias ya desarrolladas, esto de manera general.

Pero ¿qué sucede con las competencias para la lectura o español? De acuerdo con Saulés (2012), PISA ve en el lector a una persona comprometida con su lectura, reflexiva, que construye su propio conocimiento a partir de lo que lee, por medio de sus experiencias previas.

En cuanto a *Planea Educación Básica*, su objetivo va más encaminado a evaluar el currículum. Este objetivo nos plantea el conocer en qué medida los estudiantes llegan al término de su educación primaria (aunque también examina a los alumnos de tercero de secundaria) dominando los aprendizajes esperados.

Los aprendizajes esperados:

Son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser.

[...] los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y la evaluación en el aula (SEP, 2011, p. 29).

¿Y qué sucede si estos alumnos llegan al sexto grado de primaria sin lograr alcanzar los objetivos antes mencionados? Sencillo, serán alumnos que irán rezagándose en su educación.

El propósito de la materia de Español para sexto grado es:

Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral, para que:

1. lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento;
2. participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito;
3. reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos);
4. conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país; y
5. identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

(Programa de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Primaria. Sexto grado, p. 16).

Si observamos los puntos 2, 4 y 5, y con base en resultados que nuestros alumnos no están llegando a la secundaria con el nivel de conocimientos que el programa de estudios contempla para esa área en específico.

Para poder argumentar lo antes expuesto, se llevó a cabo la aplicación de dos ejercicios de diagnóstico de comprensión de la lectura a dos grupos de 5º, año (5º, B del turno vespertino y 5º, C del turno matutino), ambos grupos tuvieron la misma profesora en el cuarto año de primaria, posteriormente, se dio un seguimiento a esos grupos de quinto grado, (actualmente en sexto) y cada grupo con distinto profesor.

El objetivo general de los ejercicios es:

- ✓ Comparar el tiempo que realizan los alumnos de sexto año al contestar un examen de Español, con un lapso de 2 minutos para el primer ejercicio (Una lección para los humanos) y, para el segundo (María), sin un tiempo límite.

A continuación, detallamos los resultados obtenidos para ambos casos.

La escuela donde se llevó a cabo el diagnóstico, por razones de seguridad para con los alumnos y docentes, se nombrará “Escuela Primaria T”. La escuela se encuentra ubicada en Pedregal de San Nicolás en la Alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México. La zona donde está ubicada la escuela, y por donde habitan los niños de esta, tiene graves problemas de delincuencia, como robos y secuestros. La escuela es pequeña y está casi escondida. Los alumnos en general tienen problemas en casa como abandono del padre o la madre, viven con sus abuelos, ayudan a sus papás a trabajar o ambos padres no saben leer y escribir.

El antecedente del grupo 6^o, C (matutino) es el siguiente: los niños al ingresar a la escuela “T” en el primer año, del turno matutino, fueron “seleccionados” por los docentes encargados de realizar el diagnóstico de cómo entraban los niños de preescolar a primaria. Esta “selección” consistió en separar a los grupos en niños que ya tenían conocimiento de la lectura y escritura de los alumnos que aún no tenían consolidado estos conocimientos o que no sabía leer y escribir.

Por lo que comentó la maestra del grupo C, los profesores no tuvieron el cuidado de “integrar” a los niños que no sabían leer y escribir junto con los otros niños, aunado a esto, fueron “excluidos” niños con alguna discapacidad como es el caso de chicos con Síndrome de Asperger⁴ o dislexia, entre otros problemas.

Entonces, ¿no se está cumpliendo con los objetivos y perfil de egreso de la Educación Básica y, sobre todo, en sexto grado?

4. Es un trastorno del espectro autista, uno de un grupo distintivo de afecciones neurológicas caracterizadas por un mayor o menor impedimento en las habilidades del lenguaje y la comunicación.

Fueron aplicadas dos lecturas: “Una lección para los humanos” (no se midió el tiempo para contestar el ejercicio) y “María” (se dio un tiempo aproximado de 40 minutos para contestarlo).

Para el diseño y evaluación de comprensión de la lectura de los ejercicios, se utilizó la Taxonomía de Barret. Allende y Condemarín (2000) mencionan lo siguiente:

La evaluación de la comprensión de la lectura considerada como una lista de destrezas, constituye la práctica educativa más extendida en nuestro medio...Destrezas tales como: encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir una secuencia de eventos, establecer relaciones de causa – efecto se usan con mucha frecuencia.

Muchos maestros y psicólogos educacionales comparten la creencia de que esas destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica y que si se desarrollan por separado al final se integran automáticamente en el acto de la comprensión lectora.

Un buen ejemplo lo constituye la taxonomía de Barret (1968), que de acuerdo con el autor incluye las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la comprensión lectora (pp. 190-191). Ver anexo.

Para “calificar” los ejercicios de lectura, se utilizó un semáforo que nos ayudará a evaluar la comprensión lectora, donde tenemos los siguientes elementos:

- El color “verde” representa el nivel esperado;
- El color “amarillo” representa el nivel en desarrollo; y
- El color “rojo” representa el nivel requiere apoyo.

Este semáforo, basado en los Niveles de Logro para la comprensión lectora (primaria), retoma los colores mencionados para velocidad lectora en sexto año (SEP, 2010, p. 34. Curso Básico de Formación Continua).

- ❖ Rojo (requiere apoyo) = Menor que 115 ppm
- ❖ Amarillo (se acerca al estándar) = 115 a 124 ppm
- ❖ Verde (estándar) =125 a 134 ppm
- ❖ Morado (avanzado) = Mayor que 134 ppm

Los resultados arrojados fueron los siguientes:

LECTURAS	“Una lección para los humanos” (No se aplicó tiempo)		“María” (40 minutos para contestar)	
	5º, B	5º, C	6º, B	6º. C
Total de alumnos que presentaron el ejercicio:	16	25	21	26
Total, de alumnos con nivel esperado:	13	17	17	9
Total, de alumnos con nivel en desarrollo:	2	3	1	7
Total de alumnos con nivel requiere apoyo:	1	5	3	10

Fuente: elaborada por la autora.

Lo observado en estos dos ejercicios fue lo siguiente:

- 1) En el grupo de 6º, B se mantiene el nivel de comprensión de la lectura en Esperado, por tanto, leen comprensivamente sus textos, mientras que en el grupo 6º.C, baja el nivel de lectura del grupo (este grupo, por sus antecedentes

antes mencionados, es el grupo de los niños con “bajo rendimiento”), punto 2 del *Programa de Estudios para Español en Educación Primaria*.

- 2) En ambos grupos, se detectó la falta de un seguimiento a la ortografía de los niños, aún falta trabajar más con ellos este aspecto, ya que, al comprender una lectura, si cambiamos una palabra, le podemos dar otro sentido a lo que estamos leyendo. Punto 4 del *Programa de Estudios para Español*.
- 3) En ambos casos, a los dos grupos les hace falta analizar y argumentar más sus respuestas. Punto 5 del *Programa de Estudios para Español*.

Por tanto:

- Se excluye a los alumnos al “seleccionarlos”, se estigmatiza a los grupos en aquellos que sabe y no leer, los que son aplicados y los que no.
- El objetivo de Planea se aleja de su misión.
- Falta de trabajo en escritura (ortografía) desde el primer año.
- Falta un trabajo más extenso en lectura y su comprensión.

A lo que nos lleva a preguntarnos:

¿Qué trabajo se está llevando a cabo en el salón de clases?

¿Afecta a los niños el cambio de docentes o de trabajo con los maestros de cada grado?

¿Qué hacen tanto directivos como supervisores para mejorar la situación de los resultados escolares?

Los resultados que ofrece la prueba Planea en Educación Básica para el turno vespertino, con respecto a Lenguaje y Comunicación para la “Escuela Primaria T”, es el siguiente:

- Nivel I: 40%
- Nivel II: 41.4%
- Nivel III: 18.6%
- Nivel IV: 0%

Podemos observar que la escuela “T” (turno vespertino) se encuentra en un nivel II, es decir:

[...] los alumnos son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. Pueden elaborar inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios⁵.

Si comparamos este resultado con el objetivo de Planea, se pudiera decir que los alumnos “cumplen” con algunos propósitos de Lenguaje y Comunicación (Español), y en cuanto al objetivo de PISA, falta que los alumnos continúen desarrollando competencias y habilidades.

2. Evaluación del ejercicio

Antes de continuar con el análisis, es conveniente ofrecer una serie de definiciones que ayudarán a diferenciar ciertos términos.

- ✓ **Evaluación.-** Acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio o en otros momentos, para recabar información que le permita emitir juicios sobre el “desempeño” de los alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje (DOF, Acuerdo 696, 2013, p. 2).

5. Fuente: Informe de Resultados de mi Escuela. Planea en Educación Básica.

- ✓ **Evaluación.** - Es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones (Airasian, 2002, p .8).
- ✓ **Medición.** - Es el proceso de cuantificar el desempeño o de asignarle un número (Airasian, 2002, p .9).
- ✓ **Valoración final.** - Es el proceso de emitir juicios sobre lo que es bueno o deseable en ciertos casos (Airasian, 2002, p. 9).

En cuanto a lo que evalúa cada prueba y con respecto a la comprensión de la lectura, PISA “mide” la capacidad para:

- Comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos continuos y discontinuos.
- Identificar y comprender la función que desempeñan la variedad de textos de la vida cotidiana.
- Emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

(SEP, 2008, p. 12. *El Manual del Maestro. Competencias para el México que queremos*).

Como vimos en las definiciones anteriores con relación a la evaluación, PISA, al igual que Planea Educación Básica, Olimpiada del Conocimiento Infantil e IDANIS (descrito en el cuadro comparativo de evaluaciones), busca que los resultados obtenidos en estas pruebas sean datos que apoyen tanto a docentes como a las instituciones educativas a tomar decisiones que los ayuden a mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

La educación primaria es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician (los alumnos y alumnas) su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y escrita. La educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar respecto de la enseñanza de la lengua, y sienta las bases para el trabajo en secundaria. (SEP, 2011, p.16. *Programa de Estudios. Guía para el Maestro*).

De acuerdo con el *Programa de Estudios 2011. Guía para del Maestro, Educación Primaria*, un alumno de sexto año debe consolidar su disposición por leer, hablar,

escribir o escuchar a través de los siguientes procesos de lectura e interpretación de textos, solo mencionaremos algunos. Se recomienda la revisión del Programa (SEP, 2011, p. 18).

- 1.1. Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- 1.2. Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.
- 1.3. Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- 1.4. Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- 1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.
- 1.6. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.

Estos puntos a los que hace alusión el Programa de Estudios, ¿son realmente visibles en los resultados que arrojan las evaluaciones?

Revisando el *Manual para la Aplicación, Calificación, Análisis y Uso de los Resultados de la Prueba Planea Educación Básica. Sexto Grado de Primaria 2016*, (p. 35), tenemos las áreas que evalúa en cuanto a Lenguaje y Comunicación, la unidad de análisis y el número de reactivo al cual corresponde lo que está evaluando la pregunta:

Área	Unidad de análisis	Pregunta
Comprensión lectora	*Extracción de información.	7, 21, 29, 37, 46.
	*Desarrollo de una comprensión global.	1, 4, 6, 9, 27, 36, 47, 48.
	*Desarrollo de una interpretación.	8,11,14, 16, 19, 35, 40, 41,45.
	*Análisis del contenido y la estructura.	2, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 22,25, 30, 31, 32, 34, 39.
Reflexión sobre la lengua	*Convencionalidades lingüísticas.	5, 10, 23, 26, 28, 38.
	*Reflexión semántica.	3, 24, 33, 42, 43, 44.

Con respecto al trabajo de investigación realizado a dos grupos de sexto año en la “Escuela Primaria T”, lo que se “evaluó” fue lo siguiente:

- Comprensión de la lectura, utilizando dos textos: “Una lección para los humanos” y “María”.
- Se evaluaron ambas lecturas utilizando la Taxonomía de Barret (el cuál se verá en la parte de estructura de la prueba).
- Fue un ejercicio de diagnóstico (no es curricular).
- Se revisó ortografía.
- En la lectura “Una lección para los humanos” no se dio tiempo de aplicación a los alumnos y para “María”, fueron 40 minutos para contestar su ejercicio.

3. Características del ejercicio

PISA no es curricular, es decir, que no evalúa el currículum de los países participantes, se realiza cada tres años y los resultados de la prueba no son conocidas por los alumnos y profesores ya que:

Por tratarse de pruebas que tienen el objetivo de evaluar “sistemas educativos nacionales”, las de PISA tienen un diseño que no permite dar resultados por escuela o por persona, pues los estudiantes responden solo a una parte de las preguntas, Esto se hace así porque para poder evaluar las competencias que mide la prueba se requiere una gran cantidad de reactivos, y responder a todos ellos le tomaría a una persona mucho tiempo. Así, para facilitar la aplicación, cada estudiante responde una parte de la prueba.

Por esta razón es “imposible obtener resultados en forma individual”. Además, por tener una muestra de escuelas, tampoco se pueden ofrecer resultados por cada una de ellas; en cambio, se obtienen datos “confiables” sobre el conjunto del sistema educativo.

(INEE, s/f y s/p, en: www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa/1959-que-es-pisa).

Una característica que se encontró al momento de realizar la investigación es el hecho de que PISA libera los reactivos para que los docentes trabajen con sus alumnos las preguntas que fueron aplicadas en su momento.

Esto en particular ya nos sugiere una “preparación” para que los alumnos que se encuentran en segundo o tercer grado de secundaria, comiencen a “estudiar” el tipo de preguntas que vendrán en la prueba, el contenido y su estructura; entonces, ¿en dónde queda la evaluación al conocimiento, competencias y habilidades, si los alumnos ya conocen cómo será la prueba?, ¿seguimos “reforzando” el método memorístico, para resolver pruebas?, la única diferencia será, que habrá respuestas que los alumnos construyan a través de los conocimientos obtenidos en cuanto a vocabulario y conocimiento de las materias que hasta el momento tengan.

Entonces, lo que dice la OCDE, en cuanto a PISA, no sería válido:

PISA es un programa continuo que “ofrece” ideas para las prácticas y políticas educativas, y “que ayuden a realizar un seguimiento” de las tendencias de los estudiantes en la “adquisición” de conocimientos y habilidades en los distintos países y en diferentes subgrupos demográficos de cada país (OCDE, 2015, p. 3).

Desde este punto, tenemos un serio problema, porque PISA primero “vende” la idea de que los resultados serán conocidos por todos y que esto ayudará a una mejor toma de decisiones con respecto a políticas educativas; que estos resultados también ayudarán a dar un “seguimiento” de cómo los estudiantes “adquieren” conocimientos y habilidades en los distintos sistemas educativos.

Lo que se le olvida a PISA, es que somos países cuyo sistema educativo aún está por debajo de lo que el programa (y la OCDE) “desea”, no podemos compararnos con Finlandia, Japón, Singapur, etc., porque cada país tiene formas distintas de evaluar a sus alumnos. Con esto, no se pretende “disculpar” a las autoridades educativas de nuestro país, las cuales son responsables (junto con docentes y padres de familia) de la mejora en la educación de nuestros niños y niñas.

Tomando como referencia el resultado de Planea Educación Básica para sexto año de primaria, la “Escuela Primaria T”, obtuvo en Lenguaje y Comunicación el nivel II con 41.4% de puntos, ante este resultado, ¿se trabaja en el aula para mejorarlos? y ¿los directivos y supervisores inspeccionan constantemente el trabajo de los docentes?

Con respecto a los ejercicios “Una lección para los humanos” y “María”, las características de ambas lecturas es la siguiente:

- Las lecciones son para conocer el grado de comprensión lectora con el que llegan los niños al sexto año.
- Los grupos muestra son los mismos (desde el 5º y 6º, año).

- Se utilizó, para ambos ejercicios, la Taxonomía de Barret (la cual se verá más adelante).
- No tiene fines de calificación para los alumnos, es un ejercicio de diagnóstico.
- Una característica que habrá que tomarse en cuenta para futuras investigaciones: la “selección” (*exclusión*) de alumnos, de los que sabe leer y escribir de los que no lo saben, el caso específico es el 6º, C (antes 5º, C).

4. Estructura del ejercicio

PISA: Con respecto a la comprensión de la lectura (Lenguaje y Comunicación), PISA considera, para la elaboración de sus pruebas, los siguientes aspectos

- Textos continuos que incluyen diferentes tipos de prosa, como la narración y exposición.
- Textos discontinuos que incluyen información en forma de gráficas, listas, formularios y mapas.
- Considera el uso de textos: privados, públicos, laborales, educativos y científicos.

(SEP, 2008, p. 12. *El Manual del Maestro. Competencias para el México que queremos*).

Para PISA 2003, la estructura fue la siguiente:

- Dominio: Lectura= 8 unidades y 28 reactivos.
- Lectura:
 - Recuperación de información (7 reactivos).
 - Interpretación de textos (14 reactivos).

(INEE, 2005, p. 26. *PISA para Docentes*).

“Las unidades de reactivos están organizadas por un estímulo introductorio (texto, tabla, gráfica, figura, etc.)” (INEE, 2005, p. 27).

Debemos recordar que PISA “mide” conocimientos de cada una de las áreas evaluadas, es decir, que conozcan los términos o vocabulario concernientes a español, matemáticas y ciencias, y que este conocimiento se aplique con el uso de competencias y habilidades.

En cuanto a la estructura de los ejercicios de comprensión lectora aplicados a los dos grupos de sexto año (matutino y vespertino), fue el siguiente:

- Una lectura aplicada en 5º año: “Una lección para los humanos” (10 preguntas).
- Una lectura aplicada en 6º año: “María” (10 preguntas).
- Todas las preguntas estaban relacionadas con el texto, ya que la “evaluación” estaba dirigida a observar el desenvolvimiento de los niños al momento de contestar su ejercicio, con y sin tiempo de aplicación para la comprensión lectora, también a observar qué estrategias utilizan los niños al momento de contestar su prueba y ver si la estructura de un examen como PISA o Planea, afecta o no el desempeño de los alumnos en estas evaluaciones.

Como veremos en los siguientes puntos, se encontraron otros factores además de la estructura de la prueba que influyen en el índice de reprobación de los alumnos en estas pruebas estandarizadas dentro del área de Lenguaje y Comunicación.

En los países y economías que participan en PISA se usan ampliamente pruebas de evaluación estandarizadas. En cinco de cada seis sistemas educativos se evalúa, al menos a la mitad de los estudiantes una vez al año o más con pruebas estandarizadas obligatorias; y en aproximadamente tres de cada cuatro países se evalúa al menos a la mitad de los estudiantes una vez al año o más con pruebas estandarizadas no obligatorias (OCDE, 2016, p. 10).

Esta parte de las pruebas estandarizadas en México es bastante incongruente, ya que las evaluaciones finales (quinto bimestre) que deben realizar los docentes a los alumnos en primaria, tienen que ser con preguntas abiertas. Con base en las “Consideraciones para la elaboración del examen final”, a la letra dice:

En conformidad con las disposiciones del Acuerdo 696 donde se establecen las Normas para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, Artículo 9º. que hace referencia a la entrega de resultados finales de asignatura o grado y considerando que “...la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y en general del logro de los propósitos establecidos en el plan y programa de estudio” Ley General de Educación (Ar. 50).

“El examen final podrá ser elaborado por el Consejo Técnico Escolar, por el Consejo Técnico de Zona o por la autoridad educativa local y se harán preguntas abiertas que muestren los aprendizajes más relevantes de los alumnos, respecto a la totalidad de las asignaturas cursadas” (Acuerdo 696).

Entonces, si el Acuerdo 696 nos está diciendo que la “evaluación final” tendrá que hacerse por medio de preguntas abiertas, ¿por qué no hacer lo mismo con Planea, Olimpiada e IDANIS? o ¿por qué no aplicar este tipo de evaluaciones desde el principio, para que los alumnos vayan desarrollando competencias y habilidades en pruebas de pregunta abierta? Lo cierto es que será más fácil “calificar” una prueba de opción múltiple que una prueba de pregunta abierta, ya que al calificar un examen así, se requiere del criterio del docente para evaluar los aprendizajes a los que refiere el Acuerdo 696.

5. Tipo de preguntas

PISA: A diferencia de nuestras pruebas nacionales, el tipo de preguntas que realiza es la siguiente:

a) Preguntas de opción múltiple, de las cuales se desprenden:

1. Opción múltiple simple. - El estudiante debe seleccionar una sola de entre varias alternativas que se le presentan como potenciales respuestas a la pregunta.

2. Complejas de selección múltiple. - El alumno debe seleccionar más de una entre varias alternativas que se le presentan como potenciales respuestas a la pregunta (SEP, 2008, pp. 21-22. *El Manual del Maestro. Competencias para el México que queremos*).

b) Preguntas abiertas o construidas:

3. Preguntas cerradas. - El estudiante debe redactar una respuesta breve a la pregunta.
4. Preguntas abiertas. - El estudiante debe redactar una respuesta algo más extensa que en el caso de los ejercicios construidos cerrados. (SEP, 2008, pp. 23-24. *El Manual del Maestro. Competencias para el México que queremos*).

Un ejemplo de esta estructura se puede ver en la lectura “Lago Chad”. Al comienzo de la lectura, se le presenta al alumno una breve descripción de la situación actual del lago y posteriormente se presentan dos gráficas con respecto al lago y a la vida que habitó la zona aledaña al mismo. El lenguaje manejado en “El lago Chad” no es complicado para un alumno de tercer año de secundaria, pues al momento de realizarla, ya tiene consigo conocimientos de Geografía, Historia y Matemáticas, el vocabulario, por tanto, debe ser conocido por el sustentante.

II. Unidades de reactivos de PISA con Información para su análisis/LECTURA

UNIDAD: Lago Chad

La figura 1 muestra las fluctuaciones del nivel del lago Chad, en Sahara al Norte de África. El lago Chad desapareció completamente cerca del año 20,000 antes de Cristo, durante la última era glaciár. Alrededor del año 11,000 A.C resurgió. Actualmente, su nivel es casi el mismo como lo era en el año 1,000 después de Cristo.

La figura 2 muestra las pinturas rupestres del Sahara (pinturas o dibujos antiguos encontrados en las paredes de las cuevas) y los cambios de patrones en la vida salvaje.

Esta lectura contiene:

- 3 preguntas de opción múltiple.
- 2 preguntas abiertas o construidas.

En relación con las preguntas, Gómez Palacio et al (1995) dicen:

[...] el planteamiento de las preguntas responde a la necesidad de conocer cómo los niños son capaces de evidenciar su comprensión no obstante las diferentes formas de preguntas, y “distinguir”, hasta cierto punto, entre las dificultades que éstas pueden presentar por sí mismas y las características de la comprensión alcanzada (p. 47).

Es decir, que las preguntas planteadas deben ser coherentes con lo que se desea saber y con la respuesta que el alumno seleccionará.

Con respecto a la labor del docente, el *Programa de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Primaria. Sexto grado* (p. 31), al respecto dice:

Papel del docente y trabajo en el aula:

*Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear o hacer aseveraciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen (palabras que no entiendan, por ejemplo) o cómo lee...

[...] Ayudarlos a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, tales como la planeación y corrección, y usar estrategias específicas durante la lectura, por ejemplo, realizar inferencias o comprobar hipótesis, entre otras.

Estos dos puntos nos llevan a suponer que el trabajo que se expresa en el programa de español se está llevando a cabo y, por tanto, se verá reflejado en los resultados de las evaluaciones, pero la realidad es otra.

Retomando los ejercicios de diagnóstico para la comprensión de la lectura en alumnos de sexto año, las preguntas planteadas por lectura fueron 10 (ver anexo).

- **Lectura no. 1. “Una lección para los humanos”:** Constó de 2 preguntas abiertas y una de Falso o Verdadero (I, II y III), estas preguntas evalúan la comprensión literal, que “se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto (Alliende y Condemarín, p. 191).
- 2 preguntas de reorganización (IV y V). “Consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis” (Alliende y Condemarín, p. 192).
- 2 preguntas abiertas de comprensión inferencial (VI y VII):

Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intención y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. La comprensión inferencial se estimula mediante la lectura, y las preguntas del profesor demandan pensamientos e imaginación que va más allá de la página impresa (Alliende y Condemarín, p.192).
- 2 preguntas abiertas de lectura crítica (VIII y IX):

Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor, por otras autoridades o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores (Alliende y Condemarín, p. 192-193).
- 1 pregunta abierta de apreciación (X): “Implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras (Alliende y Condemarín, p. 193).
- **Lectura no. 2. “María”:** Contó con 10 preguntas abiertas utilizando los mismos indicadores mencionados en “Una lección para los humanos”.

Para evaluar la comprensión de la lectura de estos dos ejercicios, se utilizó la Taxonomía de Barret, esta taxonomía, de acuerdo con Alliende y Condemarín (2000):

Muchos maestros y psicólogos educacionales comparten la creencia de que esas destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica y que si se desarrollan por separado al final se integran automáticamente en el acto de la comprensión lectora (p. 190).

De acuerdo con Barret (1968), “incluye las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la comprensión lectora (Alliende y Condemarín, 2000, p. 190).

Para los fines de “calificación” de los ejercicios de lectura, se utilizó un semáforo para evaluar la comprensión de la lectura en donde:

- El color “verde” representa el Nivel Esperado.
- El color “amarillo” representa el Nivel En Desarrollo.
- El color “rojo” representa el Nivel Requiere Apoyo.

Este semáforo, basado en los Niveles de Logro para la comprensión lectora (primaria), retoma los colores mencionados para velocidad lectora en sexto año:

- ✓ Requiere apoyo (rojo)= Menor que 115 ppm.
- ✓ Se acerca al estándar (amarillo)= 115 a 124 ppm.
- ✓ Estándar (verde)= 125 a 134 ppm.
- ✓ Avanzado (morado)= Mayor que 134 ppm.

(SEP, 2010, p. 34).

En general, y comparando nuestro cuadro de pruebas, podemos observar que todas las evaluaciones tienden a utilizar las preguntas de opción múltiple, solo PISA varía este formato.

Estos exámenes, al ser de opción múltiple, son fáciles de calificar, a diferencia de las preguntas abiertas, las cuales, para su “calificación”, requieren del criterio de la persona que está evaluando.

Cabe recordar que la característica de las pruebas estandarizadas, de acuerdo con Airasian (2002):

[...] son las que se administran, califican e interpretan del mismo modo en todos los casos, sin que importe dónde ni cuándo se apliquen. Estas evaluaciones están diseñadas para aplicarse en muchas escuelas de un país. También están destinadas para estudiantes de varios salones de clase, pero “siempre en condiciones idénticas de aplicación, calificación e interpretación”. Este tipo de pruebas se elabora principalmente para hacer comparaciones objetivas entre alumnos de diversas escuelas y estados, sin que la forma de aplicarlas, de calificarlas e interpretarlas distorsione la comparación (p. 13).

Planea, Olimpiada e IDANIS aplican año con año este tipo de pruebas. En cuanto a lo que dice Airasian (2002) respecto a las condiciones de aplicación de los exámenes están en desventaja, pues las tres pruebas son a nivel nacional y las condiciones de algunas escuelas, en cuanto a infraestructura, no son adecuadas.

Seguimos observando que nuestras pruebas nacionales, con respecto a PISA, se alejan del fin común que debería, o tendría que ser la mejora en los sistemas de evaluación, la mejora del Sistema Educativo Nacional y la inclusión de todos los niños.

6. Tiempo de aplicación

Uno de los puntos más importantes dentro de este análisis es el tiempo de aplicación o duración de las pruebas. Tanto PISA como Planea Educación Básica (sexto año), Olimpiada del Conocimiento Infantil e IDANIS, dan a los alumnos un tiempo **de dos horas** para resolver el examen.

Como ya se ha comentado anteriormente, el tiempo de aplicación y la estructura de la prueba, juegan un papel fundamental en la aprobación o reprobación de sus exámenes.

Y no es tanto que los alumnos sepan o no los contenidos que evalúa cada prueba, sino que influyen, además, los nervios, si desayunaron o no, si durmieron bien o no, **la velocidad lectora**, problemas físicos y la presión que pueda ejercer el aplicador de la prueba en los niños, por mencionar algunos factores, observados por la profesora titular de los dos sextos años (matutino y vespertino), los cuales observó cuando

aplicaba ella los exámenes o era otro profesor o profesora el que aplicaba las evaluaciones a sus grupos.

En el diseño de las situaciones de evaluación, el maestro considerará: las características de los alumnos, de los textos, de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la evaluación (Gómez Palacio et al, 1995, p. 44).

Con respecto a lo antes mencionado, los dos ejercicios que se presentaron a los alumnos fueron sencillos, no eran lecturas difíciles en cuanto a vocabulario o palabras que los niños no pudieran entender, “Una lección para los humanos” (**723 palabras**) y “María” (**898 palabras**) eran textos largos, estos no causaron algún problema de entendimiento por parte de los alumnos, pero sí, en la estructura de la primera lectura (cuestionario).

- ✓ En la pregunta V de la lectura “Una lección para los humanos”, los alumnos, al ver el cuadro de relación de columnas, no entendían lo que tenían que hacer al tratar de relacionar los números con sus respectivos textos, esto motivó que algunos alumnos de ambos grupos se pararan a preguntar cómo tenían que hacerlo. Al respecto, la profesora de los grupos (recordemos que este primer texto se les aplicó cuando estaban en quinto año), comentó que los niños no están “acostumbrados” a ese tipo de ejercicios, es decir, lo que sí saben relacionar, son cuadros con conceptos, por ejemplo, “año de inicio de la Revolución Mexicana” lo relacionan con la fecha “1910”, entonces, si a los alumnos les cambiamos el formato o presentación de una tabla o cuadro (aunque ya lo hayan aprendido) de relación de columnas, tendrán, por tanto, una seria confusión y podrá costarles trabajo al resolver su evaluación, y por ello, querrán preguntar, pero al estar ya frente al examen, no les podrán resolver sus dudas.

En cuanto a las **características de los alumnos**, la selección de los textos propuestos se hizo gracias al apoyo de la profesora titular de los grupos B (vespertino) y C (matutino) y se tomó en cuenta la velocidad lectora de los alumnos y el antecedente de los grupos.

Respecto a la velocidad lectora, el 6º, C (matutino) se encuentra dentro de los niveles I y IV, es decir, que son alumnos que Requieren apoyo o ya han avanzado en su lectura oral, y el 6º, B (vespertino), tiene una velocidad lectora de nivel IV (Avanzado). El primer grupo lee en promedio entre 115 y 134 ppm, mientras que el segundo grupo lee

más de 134 ppm, si a estos datos agregamos que se detectó, en las respuestas a preguntas abiertas una niña con dislexia en el 6º, C y en el mismo grupo un niño con Síndrome de Asperger, ¿qué posibilidades tienen de pasar sus pruebas, si supuestamente no debe existir la exclusión sino la inclusión de este grupo de niños?

Catalá, Gloria et al (2008), nos dicen que la velocidad lectora:

[...] es una resultante del dominio de las habilidades de descodificación y de comprensión. Viene dada por la rapidez con que la mente puede captar aquello que se le ofrece para ser leído... (p. 18).

Y ¿qué sucede si tenemos poco tiempo para entregar el examen? entonces, la rapidez con que leemos en un momento así no nos ayuda, y menos cuando hay niños con velocidad lectora (oral de menos de 115 ppm), niños con dislexia, niños a los cuales hay que ayudar a leerles las preguntas (el caso del niño con Asperger), etc.

En las preguntas, el primer ejercicio “Una lección para los humanos”, se realizó una mezcla de preguntas, de opción múltiple, abierta, falso o verdadero y relación de columnas, y para la lectura “María”, la mayor parte del ejercicio fue con pregunta abierta.

En las respuestas para preguntas abiertas, se pudo observar, entre otras cosas:

- 1) Ortografía.
- 2) Caligrafía (si se entiende lo que escriben los niños).
- 3) Argumentos para poder explicar sus respuestas.
- 4) Si están acostumbrados o no a un tipo de preguntas o formato en tablas para relacionar columnas.

- 5) Se pueden detectar alumnos con dislexia o cualquier otro tipo de dificultad al escribir.

Estos puntos son solo una pequeña parte de lo que se puede observar en las respuestas para pregunta abierta, en cambio, en las preguntas de opción múltiple no es posible observar esos detalles tan importantes para el avance de los alumnos en la comprensión de la lectura en general.

Al prestar atención a los resultados de ambos grupos, podemos darnos cuenta de que, a pesar de que algunos niños tengan una buena velocidad lectora y una buena comprensión de su lectura, y para estar en sexto año, no pueden, aún, brindar un argumento a lo que se les pide en las preguntas, es decir, los niños llegan a transcribir tal cual, parte del texto en donde ubicaron la respuesta; eso por un lado, por otro, se detectó que los niños, en el 6º.C, tienen aún deficiencias al escribir, ya que al leer sus respuestas, no se entienden en algunos casos.

Son pocos los niños, en ambos grupos, que llegan a reflexionar sus respuestas, que realizan hipótesis e inferencias.

Resultados:

- Alumnos de 6º. B (Vespertino) que cubren las cinco dimensiones de la Taxonomía de Barret= 2
- Alumnos de 6º. C (Matutino) que cubren las cinco dimensiones de la Taxonomía de Barret= 0

De acuerdo con el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* y, analizando el inciso b del Perfil de Egreso de la Educación Básica, el alumno:

b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista (p. 39).

Hasta ahí, y conforme a lo visto en la práctica, los alumnos, al llegar al sexto grado, no cubren este perfil, entonces, si vemos esta situación con niños a punto de entrar a la secundaria, ¿qué acciones se toman en la secundaria para no continuar con ese rezago? ¿realmente podemos enfrentarnos a pruebas como PISA con esas observaciones?, para la primaria, ¿afecta o no, el cambio de maestro cada ciclo escolar?

Una teoría del aprendizaje que no se ocupa del sentido que la lectura pueda revestir para los niños y concibe la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y graduado, una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un periodo determinado al aprendizaje de cada uno de estos elementos, un control estricto del aprendizaje de cada parcela y un conjunto de reglas que otorgan al maestro ciertos derechos y deberes que sólo él puede ejercer –mientras el alumno ejerce otros complementarios - Esos son los factores que se articulan para hacer imposible leer en la escuela (Lerner, 2001, p. 123).

En cuanto al **tiempo** de aplicación de los ejercicios, la primera lectura “Una lección para los humanos”, no contó con ningún tiempo límite para que los alumnos contestaran el ejercicio (este diagnóstico fue aplicado en 5º, año). Las instrucciones que se les dieron constaban en que no había tiempo límite, podían realizar anotaciones en sus hojas, el resultado de su ejercicio no afectaría a su calificación escolar y, si tenían dudas, podían levantarse a preguntar. Como nota para esta parte, el aplicador del ejercicio fue la maestra Raquel.

Para el ejercicio de diagnóstico titulado “María” (aplicado en 6º, grado), las instrucciones fueron: Duración del ejercicio de 40 minutos, podían realizar anotaciones en sus hojas y no podían levantarse a preguntar dudas. Para esta lectura, tanto en el matutino como en el vespertino, cambiaba el aplicador. A continuación, se presentan los resultados obtenidos tanto en el ejercicio sin y con tiempo.

LECTURA		“Una lección para los humanos” (Sin tiempo de duración).		“María” (40 minutos de duración).		OBSERVACIONES
Palabras Por Lectura (Se Incluyen Preguntas).		723 palabras		898 palabras		En total, los alumnos leyeron, para “María”, 22.45 ppm.
Grado		5º,C (matutino)	5º, B (vespertino)	6º,C (matutino)	6º, B (vespertino)	
Velocidad Lectora		Entre los niveles I y IV	Nivel IV	Entre II y IV	Nivel IV	
Cubren las cinco dimensiones		0	2	0	2	

Elaborado por la autora.

NOTA: Como podremos observar en las siguientes gráficas, los alumnos de ambos grupos obtuvieron mejores resultados sin aplicar una duración de tiempo a su ejercicio, mientras que, con tiempo, el 6º.C bajó en su rendimiento de comprensión en la lectura.

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA: UNA LECCIÓN PARA LOS HUMANOS																				
ESCUELA PRIMARIA CONCEPCIÓN TARAZAGA																				
5o.C TURNO:MATUTINO JUNIO DE 2017																				
No. Lista	Inicio	Término	Ejercicio escrito	TIEMPO		COMPRENSIÓN LITERAL			REORGANIZACIÓN			COMPRENSIÓN INFERENCIAL			LECTURA CRÍTICA			APRECIACIÓN		
				TIEMPO TOTAL	VELOCIDAD	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo
1	11:30	12:13	83 min	72	I															
2	11:30	12:06	76	143	IV															
3	11:30	12:17	87	92	I															
4	11:30	12:17	87	76	I															
5	11:30	12:12	82	132	IV															
6	11:30	12:09	79	78	I															
8	11:30	12:20	90	73	I															
9	11:30	12:07	77	210	IV															
10	11:30	12:11	81	110	II															
11	11:30	12:12	82	172	IV															
14	11:30	12:17	87	66	I															
15	11:30	12:08	78	164	IV															
16	11:30	12:19	89																	
18	11:30	12:11	81	175	IV															
19	11:30	12:18	88	76	I															
20	11:30	12:18	88	165	IV															
21	11:30	12:18	88																	
22	11:30	12:14	84	116	III															
23	11:30	12:06	76	114	II															
24	11:30	12:20	90	140	IV															
25	11:30	12:19	89	72	I															
26	11:30	12:18	88	114	II															
27	11:30	12:10	80	93	I															
28	11:30	12:13	83	168	IV															
30	11:30	12:17	87	90	I															

NOTA: PPM=Palabras por minuto

SEMÁFORO PARA COMPRENSIÓN LECTORA (TAXONOMIA DE BARRET)

Esperado
En desarrollo
Requiere apoyo
No contestó

Cuadro no. 1

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA: "MARÍA"																				
ESCUELA PRIMARIA CONCEPCIÓN TARAZAGA																				
6o. C TURNO: MATUTINO ENERO 2018																				
No. Lista	Inicio	Término	Ejercicio escrito	TIEMPO TOTAL		COMPRENSIÓN LITERAL			REORGANIZACIÓN			COMPRENSIÓN INFERENCIAL			LECTURA CRÍTICA			APRECIACIÓN		
				TIEMPO TOTAL	VELOCIDAD 2017	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo
1	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
2	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
4	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
5	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
6	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
8	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
9	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
10	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
11	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
12	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
13	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
14	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
15	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
16	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
17	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
18	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
19	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
20	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
22	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
23	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
24	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
25	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
26	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
27	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
28	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	
30	9:00 a.m	9:40 a.m	40 minutos																	

NOTA: PPM=Palabras por minuto

SEMÁFORO PARA COMPRENSIÓN LECTORA (TAXONOMIA DE BARRET)

Esperado
En desarrollo
Requiere apoyo
No contestó

Cuadro no. 2

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA: UNA LECCIÓN PARA LOS HUMANOS																					
ESCUELA PRIMARIA CONCEPCIÓN TARAZAGA																					
5o.B Turno: Vespertino 20-jun-17																					
No. Lista	Inicio	Término	TIEMPO TOTAL Ejercicio escrito	VELOCIDAD			COMPRENSIÓN LITERAL			REORGANIZACIÓN			COMPRENSIÓN INFERENCIAL			LECTURA CRÍTICA			APRECIACIÓN		
				ppm	Nivel		Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo
1	14:15	14:53	38 min.	141	IV																
3	14:15	14:48	33	190	IV																
5	14:15	14:44	29	103	II																
7	14:15	14:48	33	162	IV																
8	14:15	14:44	29	206	IV																
9	14:15	14:53	38	126	IV																
10	14:15	14:48	33	175	IV																
11	14:15	15:07	92	63	I																
14	14:15	14:52	37	132	IV																
15	14:15	15:07	92	122	III																
18	14:15	14:52	37	86	I																
20	14:15	14:53	38	126	IV																
21	14:15	15:00	85	131	IV																
22	14:15	15:10	95	90	I																
23	14:15	15:13	98	98	I																
26	14:15	14:44	29																		

NOTA: ppm= Palabras por minuto

SEMAFORO PARA COMPRENSIÓN LECTORA (TAXONOMIA DE BARRET)

Esperado
En desarrollo
Requiere apoyo
No contestó

Cuadro no. 3

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA: "MARÍA"																				
ESCUELA PRIMARIA CONCEPCIÓN TARAZAGA																				
6o. B TURNO: VESPERTINO ENERO 2018																				
No. Lista	Inicio	Término	TIEMPO TOTAL Ejercicio escrito	VELOCIDAD 2017		COMPRENSIÓN LITERAL			REORGANIZACIÓN			COMPRENSIÓN INFERENCIAL			LECTURA CRÍTICA			APRECIACIÓN		
				ppm	Nivel	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo	Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo
2	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
3	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
4	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
5	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
6	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
8	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
10	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
11	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
12	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
13	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
14	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
15	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
17	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
18	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
19	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
20	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
21	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
22	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
23	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
24	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	
25	15:00 p.m	15:40 p.m	40 minutos																	

NOTA: PPM=Palabras por minuto

SEMAFORO PARA COMPRENSIÓN LECTORA (TAXONOMIA DE BARRET)

Esperado
En desarrollo
Requiere apoyo
No contestó

Cuadro no. 4

Analizando estos cuadros, tenemos un comparativo entre la duración de la aplicación de un ejercicio sin tiempo vs con tiempo.

1) El cuadro número 1 nos muestra el resultado del 5º, C, como podemos observar, se sombrea las cinco dimensiones aplicadas para evaluar la comprensión de la lectura, es necesario recalcar que este grupo es el de los niños que no sabían leer ni escribir cuando entraron a primer año, fueron “seleccionados” de entre los que sí sabían, son un grupo ya “estigmatizado”, y nos referimos a estigmatización, al hecho de que se les tacha como alumnos “de bajo rendimiento escolar”. Al ser un grupo con velocidad lectora de entre I y IV, la rapidez con que leen será insuficiente para una prueba con un determinado tiempo de aplicación. Se observa que, sin un tiempo estipulado para terminar de concluir el ejercicio, los alumnos se ubican dentro de los niveles verde y amarillo (Esperado y En desarrollo), ya que no hay una presión para concluir con su evaluación, tuvieron la oportunidad de pararse a preguntar sus dudas, y para lo que comentó la maestra Raquel de ese grupo, mejoró bastante su nivel de comprensión en la lectura.

Revisando el cuadro no. 2, este mismo grupo, pero ahora en sexto año, a diferencia del que no se aplicó tiempo, bajó, y por mucho, su rendimiento, esto se debió, en gran parte, a que, en el mes de septiembre de 2017, se presentó en la Ciudad de México un terremoto que dejó dañadas varias escuelas, y entre ellas la escuela “T”, por lo mismo, los niños estuvieron trabajando en una escuela que es la Zona Escolar. La mayoría de los niños no terminó de contestar su ejercicio, al cuestionarles el por qué, respondieron que el tiempo se había terminado y que la profesora que les aplicó ese ejercicio les indicó que el tiempo estaba por concluir y refirieron algunos que el texto era largo.

Un mes después (aproximadamente), vi de nueva cuenta a los niños de 6º,C y comentaron que estaban un poco preocupados por su prueba Olimpiada del Conocimiento, y es que esa preocupación se debió a que algunos había contestado al

azar las respuestas a las preguntas de su examen, comentaron que la lectura era larga, que estaba difícil y que el aplicador no les avisó con tiempo que su prueba estaba por concluir, que prácticamente les avisó con cinco minutos antes del término y que por ese motivo, ya no tuvieron tiempo suficiente para regresar a las preguntas pendientes y contestar bien sus respuestas.

Con este grupo, y debido a los antecedentes y falta de atención que no se puso en el transcurso de su educación primaria, los niños comenzaron a sentirse mal, a preocuparse por los resultados de la evaluación y a sentir frustración.

Por lo tanto, cualquiera que sea el modo en que se establece o se mide el éxito y el fracaso escolares, nos parece que esas nociones no significan nada independientemente de una institución escolar dada y fuera de un nivel dado de la trayectoria escolar. [...]es por eso que el éxito en la escuela no debería confundirse, en nuestra opinión, ni con el éxito por la escuela -el éxito profesional y social que prometen los diplomas-, ni aun con el nivel final alcanzado en los estudios, y menos aún con el grado de satisfacción, el sentimiento de realización subjetivo susceptible de ser experimentado por el individuo en el curso y por el hecho de sus estudios, independientemente de cualquier evaluación "objetiva" o institucional de sus resultados (Forquín, 1982, en: Perreonoud, 2010, p. 33).

2) Por último tenemos al 5º, B (vespertino), observando el cuadro no. 3, sin tiempo, los alumnos cubren el nivel Esperado con respecto a la Taxonomía de Barret, solo dos personitas cubrieron las cinco dimensiones.

Pero ¿qué sucede en un grupo así (ahora 6º,B), el cual es considerado bueno y se enfrenta al tiempo para la resolución de un examen?, el resultado es visible, aunque mantiene un nivel Esperado, y revisando los siguientes niveles, podemos ver que a pesar de tener un nivel de velocidad lectora de IV, el tiempo, puede ser un factor para cambiar el primer resultado, este grupo, mantiene también un buen nivel de comprensión de la lectura, pero, al igual que el 6º,C, la ortografía y caligrafía en algunos de sus alumnos, no es buena y, por tanto, habrá que trabajar más este aspecto.

La evaluación de la comprensión lectora en México ha sido un gran desafío tanto para docentes como para los encargados de diseñar las pruebas que evaluarán este apartado.

La evaluación, originalmente identificada como parte sustantiva de la labor del profesor, encargado del aprendizaje de los estudiantes, y prácticamente hermanada con la calificación asignada, se ha ido transformando en una actividad compleja (Rueda Beltrán, 2010, p. 3, en: *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, marzo de 2010, núm. 128).

Al ser la evaluación una actividad compleja, los docentes nos enfrentamos a una realidad evidente: la lectura está siendo olvidada en algunas escuelas y aun cuando existan programas escolares en los cuales se promueva la lectura dentro y fuera del aula, los alumnos no están leyendo en voz alta.

Lo anterior antes mencionado, lo viví recientemente con mis alumnos de 5^o, año (escuela particular), en la cual la mayoría de los niños no saben leer en voz alta. Y este problema (grave, por ser un colegio particular en el cual supondríamos su lectura sería más fluida) se va desarrollando desde los primeros años de educación primaria, ya que la docente que tuvo al grupo cuatro años descuidó, de alguna manera, el trabajo con lectura en voz alta y este problema, se hace evidente en la manera en cómo escriben, cómo se expresan en voz alta y, sobre todo, cómo comprenden una lectura.

Otros factores que se consideran es la problemática de algunos alumnos que usan lentes o problemas de lenguaje (en mi caso, tengo un alumno), fluidez y velocidad lectora.

Con respecto a la velocidad lectora, que fue uno de los factores a analizar para el trabajo de investigación, podemos ver que los factores antes mencionados, influyen en el desempeño de los alumnos para entender o comprender un texto y para resolver, en un tiempo determinado, una prueba escrita.

Por tanto, respecto a los ritmos de lectura, lo ideal no consiste únicamente en ser capaz de leer más rápido, sino de hacerlo a distintas velocidades y saber cuándo resulta más conveniente cada una de ellas (Adler y Van Doren, 2001, p. 52).

Con la premisa de la que partió la aplicación de cuestionarios para valorar los niveles de comprensión de la lectura durante su permanencia en el tercer ciclo de educación primaria: los alumnos al llegar a 6º, grado de primaria, no cuentan con las habilidades y competencias necesarias o requeridas en cuanto a lectura y su comprensión en los siguientes niveles educativos; por tanto, esta premisa se comprueba con la aplicación de ejercicios de lectura aplicados a dos grupos de sexto año de nivel primaria (turnos matutino y vespertino).

Los resultados arrojados nos muestran dos grupos con características diferentes por un lado, el 6º,C (matutino), es un grupo cuyo antecedente inicia en el primer año de primaria; ahí, los docentes encargados de asignar grupo a los niños, los separaron en niños que ya sabían leer y en niños que aún no sabían leer.

Esta “discriminación o exclusión” trae como consecuencia que el grupo sea “estigmatizado” como problemático, ocasionando en algunos niños un grave atraso escolar (esto se ve reflejado en el resultado de los dos ejercicios) no solo en lectura (Español), sino en las demás materias.

Aunado a esto, hay dos niños con problemas en su aprendizaje, una niña tiene dislexia y otro niño con Asperger. Para este grupo, no hubo “inclusión”.

El 6, B (vespertino), por el contrario, es un grupo que sabe leer, en general es un grupo “excelente”.

Tanto el 6, B como el 6º, C tuvieron en primero y segundo año a la misma profesora, durante ese lapso, la profesora enseñó a los niños estrategias que les ayudarían en la secundaria y en los posteriores niveles educativos.

Al pasar a segundo año, los dos grupos cambian de profesores. Uno podría suponer que, en los siguientes grados, a los alumnos se les ayudaría a reforzar estrategias, habilidades y competencias que ya estaban trabajando con la anterior maestra, y no fue así. A continuación, se enumera lo observado:

1. Algunos niños tanto del 6º,B como del 6º,C manejan estrategias de lectura como subrayar sus hojas de ejercicio.
2. En ambos grupos, existe el problema de la ortografía y caligrafía (cuestión que tenían que haber trabajado los siguientes profesores).
3. En el ejercicio que se aplicó cuando los niños de los grupos mencionados estaban en quinto año, titulado “Una lección para los humanos”, no se aplicó tiempo de duración de la evaluación; la estructura de ese ejercicio combinó preguntas abiertas, relación de columnas, falso o verdadero. Los resultados que se obtuvieron para ambos grupos fueron excelentes.
4. Para el ejercicio aplicado ahora estando los niños en sexto año, “María”, la estructura de esta evaluación consistió en preguntas abiertas y al final se pidió a los alumnos realizaran un dibujo sobre lo que entendieron de la lectura (este dibujo también ayudó para ver qué tanto comprendían los niños el texto, en el caso de que no contestaran bien sus preguntas). Tuvo una duración de 40 minutos. El resultado de este ejercicio en el grupo 6º, C (matutino), fue: de un nivel Esperado a Requiere Apoyo (cabe recordar que los alumnos de este grupo, en velocidad lectora ronda entre las 134 a 115 ppm (palabras por minuto), es decir, que a diferencia del ejercicio pasado en donde no hubo “presión por contestar el ejercicio” (tiempo). Para la lectura “María” hubo niños que no terminaron de contestar su ejercicio, otro factor para que no terminaran de contestar su evaluación es que hay niños que usan lentes (en ambos sextos),

la niña con dislexia y el niño con Asperger. Con respecto al 6º, B, se tiene que, logró mantener un nivel Esperado y En Desarrollo.

5. Que el tiempo de duración de los exámenes influye en la actitud y en el desempeño que los niños pongan a su evaluación, también influye, de alguna manera, el docente aplicador de la prueba. De acuerdo con Airasian (2002), “según el grado y el grupo, debido a su rango normal de atención, para el nivel primaria se recomienda aplicar pruebas que tomen entre 15 y 30 minutos” (p. 88).
6. La estructura de las evaluaciones analizadas y, por ende, al ser estandarizadas, recurren a las preguntas de opción múltiple, ya que son más fáciles de calificar que las preguntas con respuesta abierta.
7. Que la estructura de las pruebas de opción múltiple no le ofrecen al docente (ni a los padres de familia, ni a los mismos niños) muestra fidedigna de que en verdad el alumno está aprendiendo los contenidos enseñados durante clases, tampoco reflejan si los alumnos requieren apoyo como en el caso de la niña con Dislexia o el niño con Asperger y, a diferencia de las preguntas abiertas, no podemos, como docentes, observar el desarrollo de niños y niñas con respecto a la ortografía, caligrafía, argumentación, reflexión y crítica, bases importantes dentro de la materia de Español y del Plan de Estudios 2011. Educación Básica.
8. Planea, Olimpiada del Conocimiento Infantil, IDANIS y la misma PISA, son pruebas excluyentes, que no promueven la inclusión.

CONCLUSIONES

A lo largo de estos tres capítulos, hemos visto cómo la evaluación se ha transformado con el transcurrir del tiempo.

Esta transformación envuelve a la evaluación en un papel celofán oscuro, ¿por qué?, porque a pesar del brillo que en teoría ésta pueda tener, de lo manuable que pueda parecer, el lado sombrío que encontramos en su implementación práctica, la hace invisible y poco observable para algunas personas, como afirma Lerner (2001, p. 147), la evaluación del aprendizaje es indispensable, porque puede proporcionarnos datos relevantes sobre cómo se realizan las prácticas didácticas, que pueden ser muy útiles para reorientar la enseñanza, según las necesidades detectadas y hacer los ajustes que se requieran para cumplir con los objetivos planteados. La afirmación de Lerner (2001) coincide, también, con lo descrito por Perrenoud (2010) al decir que: “la evaluación no es un fin en sí. Es un engranaje en el funcionamiento didáctico y, más generalmente, en la selección y la orientación escolares. Sirve a la vez para controlar el trabajo de los alumnos y para administrar los flujos.

La evaluación implica, por un lado, el desarrollo de criterios para evaluar tanto a los alumnos como a las instituciones educativas (nacional e internacionalmente), y por otro, involucra el desarrollo y diseño de exámenes que permitan a los países, y a los propios docentes “medir” el conocimiento y aprendizaje de los alumnos dentro de los Sistemas Educativos de cada nación, pero cabe tomar esto con ciertas precauciones, ya que como plantean Cassany, Luna y Sanz (2003, p.74), cuando se habla de evaluación se piensa en un proceso difícil, complicado y laborioso, al que nos obliga el sistema educativo. Por ello predomina una visión negativa sobre esta, porque solo se ve como el proceso administrativo-cuantitativo y no como algo más.

Para estos autores ello se debe a que aplicamos la evaluación de manera restrictiva, selectiva y clasificadora, o sea sólo coloca a los niños en una clasificación, que ayuda

poco a su formación, mide, en forma más o menos objetiva, algunos conocimientos y muy pocas habilidades, adquiridos por el alumno. Los autores citados plantean: “Será necesario reflexionar sobre qué evaluamos, cuándo evaluamos y cómo evaluamos” (2003, p. 74).

Esta reflexión podrá ayudarnos a poner énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias, orientadas a la retroalimentación hacia los sujetos y procesos educativos.

Esto lo reconocen en muchos países, por ello se han llevado a cabo diversos intentos internacionales para mejorar el sistema educativo. Por lo que, a partir de la necesidad de los países de adoptar nuevos métodos de evaluación, surgieron las llamadas “pruebas estandarizadas” o también conocidas como “de opción múltiple”, las cuáles son fáciles de calificar. Sin embargo, solo en algunas de ellas se realiza el análisis de ítems, para determinar qué es lo que se está evaluando en cada pregunta, lo cual permite que la selección que hagan los alumnos de las mismas muestre qué habilidades o competencias han desarrollado.

Coincidimos con Ravela, Picaroni y Loureiro (2018, p. 17), cuando plantean que la evaluación, de cualquier tipo: “tiene que enfrentar la complicación de definir sus criterios y explicitarlos a las personas que serán evaluadas.

A ello agrega Lerner (2001, p. 152) la necesidad de ver a la evaluación, como un campo problemático, que dé origen a diversas investigaciones, que contribuyan a mejorar las estrategias didácticas y la formación en general.

En lo que respecta a la evaluación a la comprensión de la lectura, la diferencia entre otros países y el nuestro es un tanto cuanto desalentadora. México, en comparación con sistemas educativos como el finlandés, o respecto a otros países integrantes de la OCDE, por poner un ejemplo, se encuentra muy rezagado. Los intentos por mejorar

la lectura y su comprensión se han visto limitados por diferentes factores, como falta de presupuesto, cambios en las políticas educativas, falta de formación de los docentes, disposición de los involucrados...

La presencia de la evaluación ha cumplido un cometido relevante en los sistemas educativos formales de la mayor parte de los países...La evaluación ha formado parte de las políticas de orientación general de los sistemas generales, ha sido tema clave de las agendas de las comunidades de investigadores y ha constituido una preocupación constante en la vida cotidiana de los directivos, los profesores, los estudiantes y los padres de familia (Rueda Beltrán, 2010, p. 3).

Las constantes modificaciones a las políticas educativas por las que ha atravesado nuestro país generan, de una u otra forma, un cierto descontrol para el cuerpo docente que, a pesar de dichos cambios, realiza un esfuerzo gigantesco por adaptarse a las nuevas prácticas que se plantean, aún con las limitantes que puedan encontrar en cuanto a recursos financieros, de infraestructura, capacitación e incluso arraigo de algunos elementos a prácticas de la llamada escuela tradicional. Todo esto definitivamente tendrá un impacto negativo que repercutirá en la posibilidad de obtener buenos resultados para la lectura y el aprendizaje en general de nuestros alumnos.

La situación antes mencionada nos lleva a relacionar lo que sucede en el salón de clases con los resultados que se obtienen en las pruebas nacionales e internacionales, por esta razón:

Conocer lo que acontece en las aulas para incidir en su mejoramiento es un gran desafío para los docentes, académicos, investigadores y también para los políticos (Ravela, Picaroni y Loureiro 2018, p. 12).

Para poder “medir” la eficacia de las políticas educativas de los países integrantes de la OCDE, y en específico para comprensión de la lectura; se diseñó la prueba PISA, examen en el cual México ha participado constantemente. Ravela, Picaroni y Loureiro (2018), refieren que, a partir de ahí, en las últimas décadas:

[...] se extendió la evaluación externa a gran escala por medio de programas y proyectos nacionales e internacionales...Hay una creciente de sus limitaciones o

alcances sobre todo por lo que esta evaluación signifique para los docentes y les sea de utilidad en su quehacer en las salas de clase p. 12)

Los resultados que ofrece PISA son públicos y conocidos por las autoridades educativas de cada país, algunos resultados publicados con respecto al área de lectura:

[...] en el año 2000 el puntaje promedio de la OCDE fue de 486, mientras que la calificación mexicana fue de 422. Para 2015, México subió solo un punto, esto es, 423, mientras que la media aumentó a 493. Aquí se presenta el panorama más desolador pues la brecha no disminuyó, sino que aumentó. Lo anterior significa que, de seguir así la tendencia, la separación seguirá aumentando, haciendo que nuestro país se quede más atrás (Ávila Patricio, 30 de Junio del 2018. ¿Qué le depara a México la prueba PISA 2018?).

Ante este panorama, algunos docentes y sus instituciones educativas han caído en una práctica cada día más común: preparar a los alumnos para presentar este tipo de pruebas (Planea Educación Básica u Olimpiada del Conocimiento). PISA, al liberar las pruebas, es decir, que los exámenes que se presentaron, por ejemplo, en 2016, se conoce la estructura de estas a través del internet y, cualquier persona tiene acceso a ellos. Esto guarda relación con que:

Las instituciones centran sus esfuerzos en conseguir mejores puntajes en las pruebas nacionales o internacionales, los maestros entrenan a sus estudiantes para obtener mejores resultados en ellas y lograr las metas previstas por los directivos; los estudiantes, de su parte, orientan sus esfuerzos a obtener la nota con la que conseguirán el requisito para pasar al grado escolar siguiente, o alcanzar el promedio requerido para obtener una beca (Rueda Beltrán, 2010, p. 6).

Esta situación nos está llevando a caer en un vicio más que en la ventaja de aprovechar este tipo de evaluaciones para ayudar tanto a niños como a jóvenes a descubrir cuál fue el error en su examen, el ayudarlos a plantearse estrategias de estudio y, entre otras cosas, cómo entienden las preguntas que se plantean en los exámenes (comprensión lectora), los estamos volviendo niños y jóvenes dependientes de que alguien los ayude a contestar los reactivos.

Al inicio de nuestra investigación la hipótesis planteada fue la siguiente: La evaluación es fundamental en la enseñanza, pero hasta ahora no ha dado los resultados esperados. Consideramos que, si la evaluación se llevara a cabo mejor y se utilizaran sus resultados para el diseño de planes y programas de estudio, así como la selección de estrategias didácticas, los alumnos podrían desarrollar más sus habilidades para la comprensión y la expresión oral y escrita.

Este trabajo nos permitió ahondar en el tema de la evaluación y confirmar su relevancia, puesto que es una herramienta útil que nos permite identificar cuáles son las necesidades prioritarias a las cuales debemos dar solución como docentes y le brinda al alumno la posibilidad de identificar fortalezas y debilidades para mejorar su desempeño y actitudes dentro y fuera del aula. La hipótesis se confirmó, tanto con los estudios de expertos, como con el ejercicio que llevamos a cabo.

En mi experiencia como titular frente al grupo de quinto grado, la institución solicita a los docentes entregar una guía de estudio, la cual tienen que desarrollar “por sí solos”, y esto no sucedía, ya que los niños estaban acostumbrados a que su anterior maestra les daba las respuestas y no les fomentaba la búsqueda de información en sus apuntes y libros de texto; es decir, a los niños no se les promovía reforzar el uso de estrategias de lectura y comprensión que les ayudaran a investigar e indagar más sobre los temas que les son presentados en los reactivos planteados en sus guías. Desde esta perspectiva, es conveniente regresar a la razón de ser de la comprensión lectora y preguntarnos:

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad (Solé, 1998, p. 7).

Un aspecto sumamente importante y por el cual comenzó este trabajo de investigación, es con referencia a la velocidad y fluidez en la lectura.

Podría pensarse que estos tres conceptos no tienen relación entre sí y que evaluar a la lectura con velocidad y fluidez es demasiada exigencia.

Al realizar la investigación, se pudo constatar que sí tienen relación y que es importante evaluar, de alguna manera, la lectura así. ¿Por qué? Porque velocidad y fluidez nos permiten evaluar al alumno y alumna en lectura oral, pero, si como docentes queremos valorar lo que están comprendiendo al momento de ir leyendo en voz alta, Lerner (2001) y Solé (2007) nos dicen que no es la única opción (o la correcta) de evaluar la comprensión lectora y que existen otras actividades que podemos realizar con nuestros alumnos (como las estrategias de lectura). Al respecto y mencionando a Solé (2007), se argumenta lo antes mencionado:

En la escuela este objetivo preside con gran frecuencia. En síntesis, lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida.

Si se trata de comprender un texto, el alumno debería tener la oportunidad de leerlo con esa finalidad; entonces, lo que se impone es una lectura individual, silenciosa, que permite que el lector vaya a su ritmo y que está presidida por el objetivo “comprensión” (especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura) pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien. Por tanto, no parece muy razonable organizar una actividad cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta para luego querer comprobar lo que se comprendió.

La lectura en voz alta es solo un tipo de lectura, que permite cubrir algunas necesidades, objetivos o finalidades de lectura (pp. 85-86).

Aunque en el transcurso de la investigación se encontraron factores como debilidad visual en algunos alumnos, el que no desayunan, por mencionar algunos, **el tiempo** podría ser uno de los factores que afecta, de alguna manera, el desempeño de los alumnos en las pruebas ya mencionadas con anterioridad. En algunos casos, los docentes que fungen como aplicadores de las pruebas no toman en cuenta

recomendaciones que se deben considerar para generar un ambiente idóneo en el que los alumnos se sientan cómodos y faciliten reducir sus niveles de estrés ante el reto al que están a punto de enfrentarse, y en algunos casos pueden ocasionar que los niños, por terminar a tiempo su examen, contesten al tanteo.

Con relación al instrumento de evaluación aplicado, partimos de la siguiente premisa “Los alumnos al llegar a 6º, grado de primaria, no cuentan con las habilidades y competencias necesarias o requeridas en cuanto a lectura y su comprensión en los siguientes niveles educativos”, tuvimos la oportunidad de corroborar con la aplicación de ejercicios de lectura a dos grupos de sexto año de nivel primaria (turnos matutino y vespertino) que en efecto, hace falta fortalecer habilidades y competencias lectoras que permitan al alumno desempeñarse con mayor seguridad y mejorar sus resultados.

Todo esto nos llevaría a otro planteamiento que es motivo de controversia entre colegiados, hasta qué punto la observación de la práctica docente de maestros frente a grupo es necesaria o incluso indispensable para garantizar que lo que se está trabajando en el aula corresponde en realidad a desarrollar en nuestros alumnos las competencias que les permitan convertirse en lectores autónomos. Es una realidad lamentable el encontrarnos con compañeros docentes que ven esta opción como un intento por juzgar su desempeño y no como una herramienta de coevaluación que abra la posibilidad de mejorar la calidad de la profesión que se desempeña.

Aunque hablamos de manera general de la evaluación, la comprensión de la lectura no se queda atrás.

PISA pone especial énfasis en lectura y su comprensión, en el capítulo III, se elaboró una tabla con las características más importantes de las evaluaciones que son aplicadas en México y, a diferencia de PISA (esta prueba realiza una combinación de preguntas abiertas y de opción múltiple), Olimpiada del Conocimiento, Planea Educación Básica e IDANIS, manejan pruebas de opción múltiple, lo cual, y en lo

personal, considero que no reflejan el nivel de comprensión de los alumnos al presentar estas evaluaciones, puesto que no toman en cuenta las limitaciones o dificultades a las que se enfrenta cada alumno al momento de presentar su evaluación.

Lo anterior se pudo ejemplificar con lo observado durante la aplicación de dos ejercicios de lectura a grupos de sexto grado, ambos con estructuras similares. En el primer ejercicio no se aplicó un tiempo determinado para concluir su “evaluación” y para el segundo, sí se estableció un tiempo aproximado de 40 minutos. El análisis que se realizó pudo arrojar resultados sorprendentes (los cuales se observan en el capítulo III), ya que alumnos que tenían niveles bajos de velocidad lectora, obtuvieron un buen puntaje al resolver el ejercicio sin el tiempo delimitado, mientras que en el otro (con tiempo límite) su desempeño no fue igual de satisfactorio; algunos niños, sin embargo, permanecieron constantes en ambos ejercicios. A fin de entender la explicación del presente párrafo, Perrenoud (2010) lo explica mediante la siguiente metáfora:

Ningún médico se preocupa por clasificar a sus pacientes, de menos enfermo a más grave...se esfuerza en precisar para cada uno un diagnóstico individualizado, como base de una acción terapéutica a su medida... Para ese fin, las pruebas escolares tradicionales se revelan de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vista del recuento más que del análisis de los errores; para la clasificación de los alumnos, antes que para la identificación del nivel de conocimiento de cada uno (p. 15).

El ejemplo anterior nos llevaría a preguntarnos, ante los actuales discursos de equidad e inclusión que retoman mayor fuerza, si dichas evaluaciones son realmente equitativas y son en realidad inclusivas. Definitivamente éste es el debate que abre la posibilidad de mayores investigaciones y nos hace cuestionar qué tan pertinentes y objetivos son los resultados que arrojan dichas pruebas estandarizadas.

Esto no significa que estemos en contra de las amplias posibilidades que pueden brindar en cuanto a datos que permitan a las instituciones educativas en general y a los docentes en lo particular, el valorar avances y detectar áreas de oportunidad en nuestros estudiantes, el problema radica en qué hace cada institución y cada docente

con dicha información y si ésta le proporciona también al alumno y al padre de familia la posibilidad de buscar medidas de atención oportuna para mejorar el nivel de logro del educando.

En la práctica se tiende a interpretar los resultados obtenidos como meros indicadores de “jerarquía”, ya que a los alumnos los “clasificamos como buenos y malos lectores”; aunado a esto, la calificación también juega un papel muy importante para los niños, pues es un “estatus” de “excelente y mal alumno”, por esto:

Evaluar es también privilegiar una manera de ser en la clase y en el mundo, valoriza formas y normas de excelencia, definir a un alumno modelo, aplicado y dócil para algunos, imaginativo y autónomo para otros... (Perrenoud, 2010, pp. 7-8).

Como podemos ver, la evaluación tiende a ser una balanza, para algunos será justa y para otros no. En lo personal, considero que la principal problemática en nuestro país con respecto a la información que arrojan los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas radica en que estos datos no han sido utilizados para generar estrategias de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los planteles educativos y por lo tanto no “aterrizan” en acciones concretas dentro del aula que beneficien a nuestros educandos.

La escuela en México ha caído en un círculo vicioso donde parecería que lo único relevante es la acreditación. Las carencias en el funcionamiento de las escuelas podrían vincularse a deficiencias en la gestión escolar de cada plantel, pues tomando en cuenta lo establecido en la Ley General de Educación, los programas de gestión escolar deben permitir que los resultados de las evaluaciones favorezcan a una mejora continua, y es claro que esto no sucede en nuestro país.

Todas estas pruebas -PISA, Olimpiada del Conocimiento, Planea Educación Básica e IDANIS- tienden a “jerarquizar” tanto a países (PISA) como a las escuelas (México), ya que, con los resultados obtenidos, clasifican, mediante rankins a nivel nacional y mundial, a escuelas y alumnos, y al ser escuelas de “calidad”, y tener alumnos en los

primeros lugares (zona, regional o nacional), adquieren “premios” en especie o monetarios, Perrenoud (2010) nos dice, por tanto, que “una jerarquía de excelencia no es nunca el reflejo puro y simple de la “realidad” de las diferencias” (Perrenoud, 2010, p. 12).

Por último, debemos tener plena conciencia de que la evaluación será buena, en tanto que ésta brinde a los alumnos la retroalimentación necesaria para que ellos, junto con sus padres, profesores y autoridades educativas, encontremos una solución a aquellos problemas o factores que causan un bajo desempeño en los alumnos.

La evaluación debe preocuparse más por el tratamiento que se dará a aquellos alumnos que requieran del apoyo del docente, que por la calificación que obtendrán los niños.

No debemos dejar a un lado la lectura. Debemos, por tanto, enseñar y desarrollar en los alumnos el gusto por leer, así como estrategias que los ayuden a comprender un texto; de tal forma que contribuyamos a formar ciudadanos críticos, reflexivos, participativos y conscientes de la realidad a la que se enfrentan. La lectura es el mejor legado que podemos heredar a nuestros niños, pues a través de la interacción con la lectura les podemos enseñar a ser libres. Por tanto:

La mejor forma de evaluar es aquella que fomente el aprendizaje, la reflexión y la crítica de los estudiantes, así como del propio docente (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2018, p. 4).

BIBLIOGRAFÍA

Alliende González F. y Condemarín Grimberg M. (2000). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile. Editorial Andrés Bello.

Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*, México; McGraw Hill/Secretaría de Educación Pública.

Bofarull M. T. et al. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Venezuela-España. Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó.

Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula*, Argentina, Ediciones Homo Sapiens.

Bonilla, J; Brunner, J; Granovsky, M; Halpern, P; Iaies, G; Martínez, F; Tenti, E y Tiana, F. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad*, Argetina, IIPE-UNESCO.

Cabrera, F; Donoso, T y Marín, Ma. Á. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona. Editorial Laertes.

Catalá, G; Catalá, M; Molina, E y Monclús, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º.- 6º. de primaria)*. España. Graó.

Castronovo, A. (2007). *Nuevas propuestas en promoción de la lectura*. Argentina. Ediciones Colihue, SRL.

Cassany, D; Luna, M y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona. Editorial Graó.

Cohen D. H. (2001). *Cómo aprenden los niños*. México. SEP. Biblioteca del Normalista.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). México. Editorial RAF, S.A de C.V. pp. 8-9.

Díaz Barriga, Á. (Comp). (1993). *El examen: un problema de historia y sociedad*, en: *El examen: textos para su historia y debate*. Centro de Estudios sobre la Universidad. México. UNAM.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Investigación Educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión, Tomo I*, México, COMIE.

Díaz Barriga, Á. (2002). *Didáctica y currículum*, México, Paidós Educador.

Eco, U. (1999). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España. Editorial Lumen, S. A.

Ferreres, A; Casajús, A; Gottheil, B; De Beni, R y Cornoldi, C. (2010). *Capítulo 3: La evaluación de la comprensión de textos*. En: Abusamra, V; Ferreres, A; Raiter, A; De Beni, R y Cornoldi, C. *Test. Leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Argentina. Paidós.

Galaburri, M. (2008). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. México. SEP/Ediciones Novedades Educativas.

Galve Manzano, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. España. Editorial EOS.

Gómez Palacio, M; Villarreal, Ma. B; López Araiza, Ma; V. González, L y Adame, Ma. (1995). *La lectura en la escuela*. México. SEP.

Ingalls Herrera, F, coord. (2009). *Conceptualización Educativa. Conceptos, términos y notas técnicas de Educación, Aprendizaje Basado en Problemas y Transdisciplina*. México. DGPA/FESC/UNAM.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa/ Secretaría de Educación Pública. (2016). *Manual para la Aplicación, Calificación, Análisis y Uso de los Resultados de la Prueba. Planea Educación Básica. Sexto grado de primaria.* 2016. México.

Jurado Rojas, Y. (2011). *Comprensión lectora y redacción I: Comprendo y actúo.* México. Esfinge Grupo Editorial.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario.* México. SEP/FCE. Serie: Biblioteca para la actualización del maestro.

Martínez, P. (2013). *Lectores activos 2.* México. Fernández Educación.

Martínez Rizo, F. *Capítulo VIII: La planeación y la evaluación de la educación.* En: Latapí Sarré, Pablo (coordinador). (2012). *Un siglo de educación en México.* Tomo I, México, FCE.

Milici, N y Condemarín, M. (1994). *Test de Cloze. Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora.* Chile. Editorial Andrés Bello.

Mateo, J y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa, Madrid,* Editorial La Muralla.

Monedero Moya, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa, España,* Editorial Aljibe.

Navarro Martínez, J. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos.* Argentina. Magisterio de Río de la Plata. Grupo Editorial Lumen.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje.* España. Colofón/Graó.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Argentina, Editorial Colihue.

Ramírez Apáez, M y Pérez Mendía, E. (2010). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en primaria*. México. Trillas.

Ramos Maldonado, F. (2001). *Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para el maestro*. México. Trillas.

Ravela, P; Picaroni, B y Loureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México. Grupo Magro Editores y Secretaría de Educación Pública.

Ruffineli, J. (2011). *Comprensión lectora*. México. Trillas.

Ruíz Iglesias, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad: Hacia la construcción de competencias educativas*. México. Editorial Trillas.

Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, España, Ediciones Aljibe.

Saulés, Estrada, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México. INEE.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *El Manual del Maestro. Competencias para el México que queremos: Evaluación PISA*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación Didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Sexto grado*. México.

Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. España. Editorial Graó.

Solé, I. *El aprendizaje de la competencia lectora*. En: Lomas, Carlos. 2014. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. México. FLACSO/ OCTAEDRO.

Solovieva, Y. (2009). *Capítulo 6: Método de formación de lectura en niños con dificultades*. En: Quintanar Rojas, L. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México. Trillas.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ediciones Morata, S.L.

Stufflebeam, D. L y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona/Buenos Aires/México, Ediciones Paidós.

Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea.

REFERENCIAS A INTERNET

Adler, M. J. y Van Doren, C. (2001). *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura.* España. Editorial Debate (PDF).
<https://clea.edu.mx/biblioteca/Adler%20Mortimer%20-%20Como%20Leer%20Un%20Libro.pdf>

Ávila P. (2018). *¿Qué le depara a México la prueba PISA 2018?* El Mundo de la Educación. México. Recuperado de:
www.elmundodelaeducacion.mx/revista/opinion/item/que-le-depara-a-mexico-la-prueba-pisa-2018

Diario Oficial de la Federación. (2013). *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.* México. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20992/acuerdo696.pdf>

Diccionario de la Real Academia Española, (s/f). *Concepto de “modelos”.* Recuperado de: del.rae.es/?id=PTk5Wk1

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer. En Freire Paulo (1991). La importancia del acto de leer y el proceso de liberación.* México. Siglo XXI. Recuperado de: media.utp.educo/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-doc.pdf-mh5tb-articulo-pdf

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (s/f). *Breve recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México.* Folleto No. 17. México. Recuperado de: www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgación/Temas_evaluacion/Breve_recorrido/folleto17.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (s/f). ¿Qué es PISA? México. Recuperado de: www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa/1959-que-es-pisa

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México. Recuperado de: www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/PISA_docentes.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2006). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. Informe para la Reunión Ministerial del grupo E-9 (UNESCO)*. México. Recuperado de: publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/206/P1D206.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2008). *PISA en el Aula: Lectura*. México. Recuperado de: www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/pisa_aula_lectura.pdf

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (2009). *PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. España. ISEI. IVEI. Recuperado de: www.isei.ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*, México. Recuperado de: publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/104/P1E104.pdf

Jorba, J y Sanmartí, N. (2008). *La función pedagógica de la evaluación. En: Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Barcelona, Graó/Editorial Laboratorio Educativo, pp.21-44. Recuperado de: elvs.tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Jorba_Jaume_y_S._Neus.pdf

Lomas, C. (s/f). *Leer para entender y transformar el mundo*. Recuperado de: www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf

L. Montalvo, T. (2013). *México, el peor de la OCDE en educación. Infografía*. Animal Político. México. Recuperado de: animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-matematicas-lectura-y-ciencias/

Martínez Rizo, F. (s/f). *Presente y futuro de la Evaluación Educativa en México. Primera Mesa Redonda*. INEE. México. Recuperado de: www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Jornadas/Partes/jornadas04.pdf

Montanero Fernández, M. (2004). *Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones*. Revista de Educación, núm. 335, pp. 415-427. España. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re335_26.pdf

National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2012). *Síndrome de Asperger*. E.U.A. Recuperado de: https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/sindrome_de_Aasperger-htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s/f). *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818-pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para Lectura, Matemáticas y Ciencias*. México. Editorial Santillana. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39817028.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile. UNESCO. Recuperado de:

www.unesco.org/new/es/Santiago/resources/single-publication/news/aportes_para_la_ensenanza_de_la_lectura/

Ramírez D. J y Santander U. E. (2003). *Instrumentos de evaluación a través de Competencias*, Chile. Recuperado el día 6 de septiembre de: https://www.centrodemaestros.mx/programas/curso_basico/RAMIREZ_SANTANDER_Instrumentos_evaluacion.pdf

Reina, E. (19 de mayo de 2017). *México reprueba todos los exámenes de PISA*. El País, edición Europa. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mexico/1481045534_791430.html

Sistema Educativo Estatal. Baja California. (s/f). *Evaluaciones: Educación Básica*. México. Recuperado de: www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/evaluaciones/ebasica/oci.php

Secretaría de Educación, Cultura y Deporte. (s/f). *¿Qué es I.D.A.N.I.S?* México. Gobierno del Estado de Chihuahua. Recuperado de: <https://yumpu.com/es/document/view/172985021que-es-el-idanis>

Secretaría de Educación Pública. (s/f). *¿Qué es el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS)? Ciclo escolar 2016-2017*. México. Recuperado de: es-static.z-dn.net/files/d03/a40309b96183395828308546b15da7.pdf

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Nuestros nuevos alumnos en secundaria. IDANIS 99. Bases y criterios para la interpretación de resultados*. México. Recuperado de: sistemas.sej.jalisco.gob.mx:8080/Library/IDANIS.PDF

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Tercer ciclo*. México. Recuperado de: edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/cuadernillo_espa_3.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Concurso Olimpiada del Conocimiento Infantil, 2012. Documento de información complementaria*. México. Recuperado de: www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1268/images/DOC_INF_COMP_2012.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica, México. Recuperado de: sector4sinaloape5cuadernillosde.blogspot.mx/2013/01/

Secretaría de Educación Pública. (2013). *La evaluación en la escuela, módulo: Evaluación para el aprendizaje en el aula*. Diplomado para maestros de primaria 2º y 5º. Grado. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica, México. Recuperado de: https://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos-2014/SEP220021.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Evaluar desde el enfoque formativo*. En: *El enfoque formativo de la evaluación. Cuaderno 1*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. México. SEP. Recuperado de: educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_1_enfoque_formativo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Convocatoria Olimpiada del Conocimiento Infantil, 2014*. México. Recuperado de: www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/696/CONVOCATORIA_OLIMPIADA_DEL_CONOCIMIENTO_INFANTIL_2014.pdf

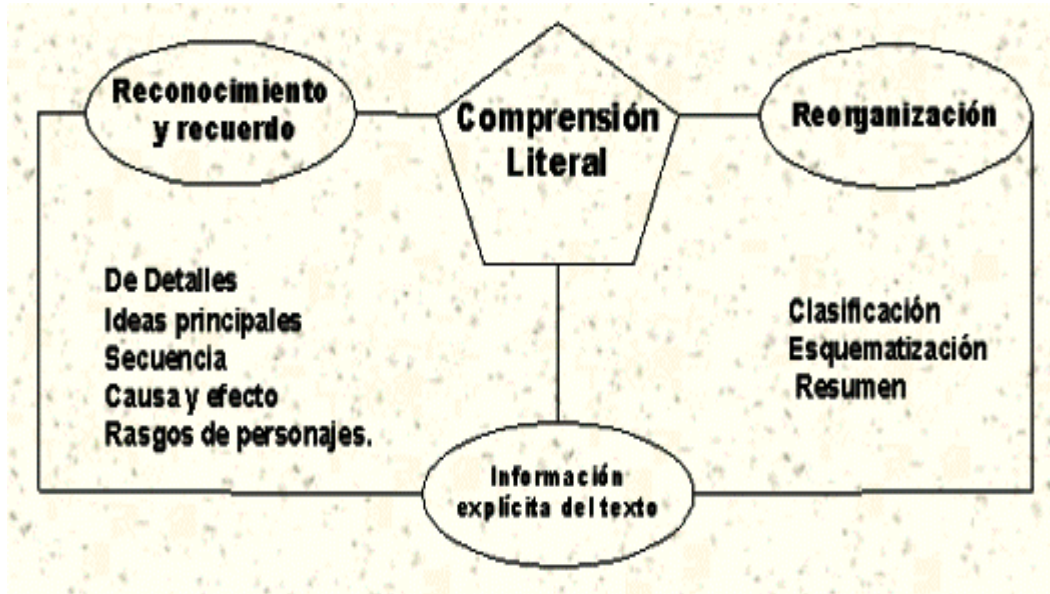
Secretaría de Educación Pública. (2016). *Convocatoria Olimpiada del Conocimiento Infantil, 2016*. México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/87020/oic2016.pdf>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Colombia. Ecoe Ediciones.
Recuperado de: [bcnslp.edu.mx/antologias-neb-2012/preescolar-i-
semestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20a%201_DFySPreesco/RecursosExtra/
Tob%F3n%20Formaci%Fn%20Basada%20C%2005.pdf](http://bcnslp.edu.mx/antologias-neb-2012/preescolar-i-
semestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20a%201_DFySPreesco/RecursosExtra/
Tob%F3n%20Formaci%Fn%20Basada%20C%2005.pdf)

ANEXOS

TAXONOMÍA DE BARRET

1.- COMPRENSIÓN LITERAL

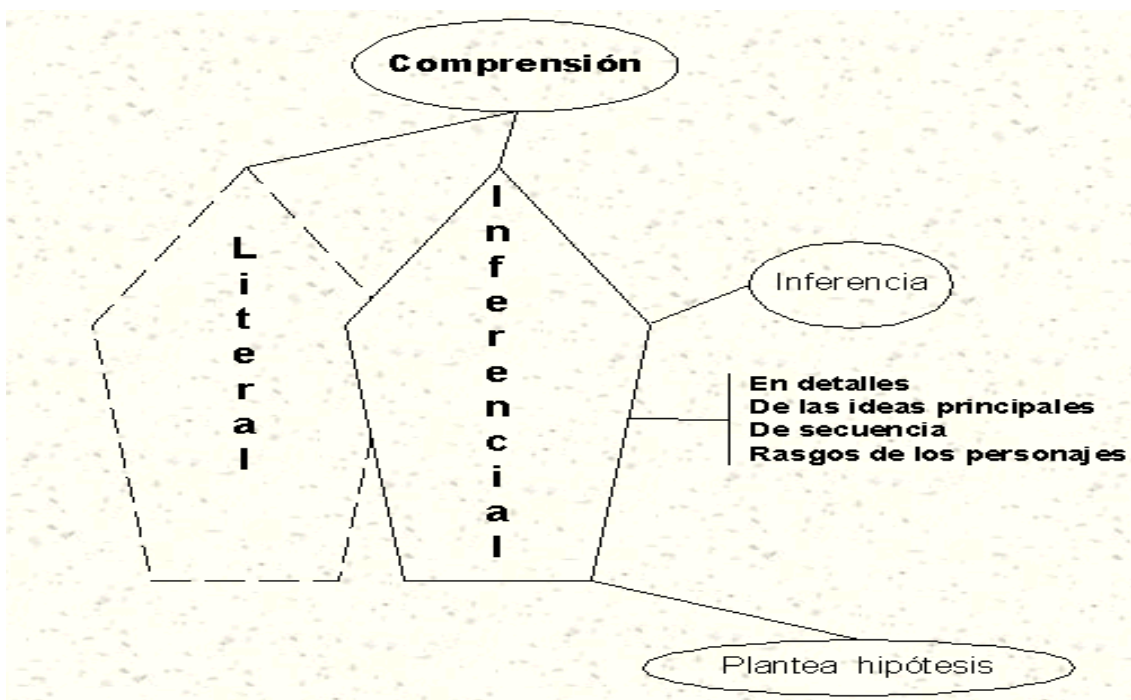


La comprensión literal se desarrolla con la lectura denotativa.

Reconocimiento y recuerdo:

- De detalles: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar.
- Ideas principales: una oración explícita en el texto.
- Secuencias: el orden de las acciones planteadas en el texto.
- Causa y efecto: razones que determinan un efecto o consecuencia.
- Rasgos de personajes: identificar características explícitas de un personaje.

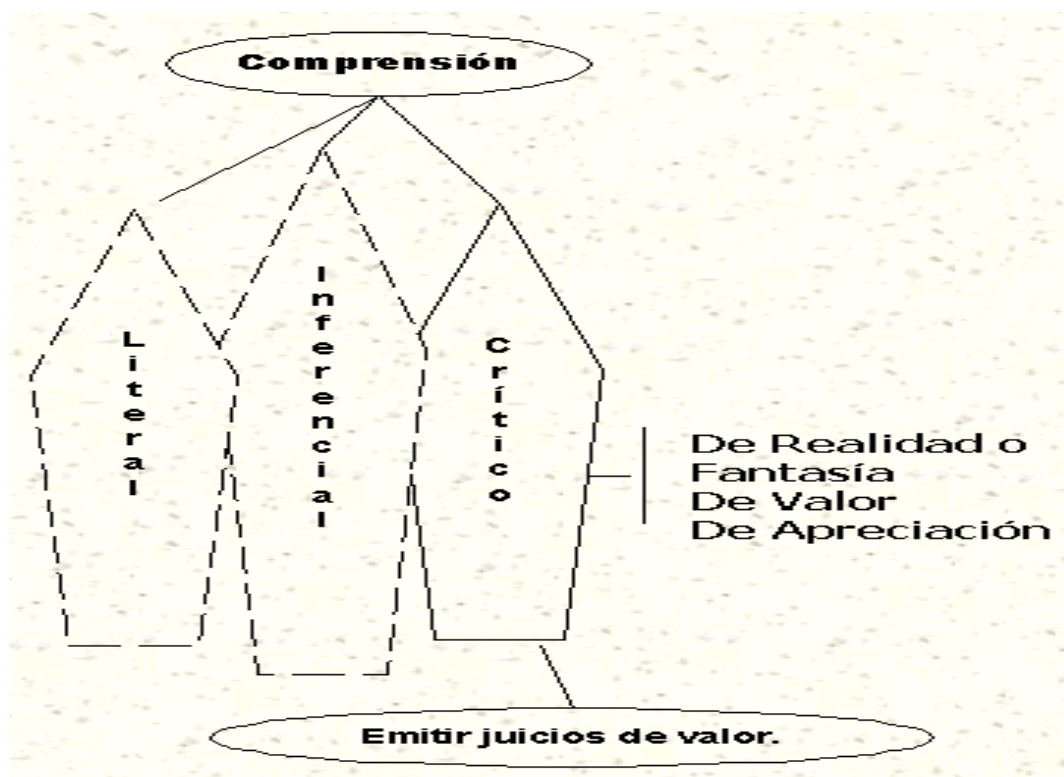
2.- COMPRENSIÓN INFERENCIAL



La comprensión inferencial constituye la lectura connotativa.

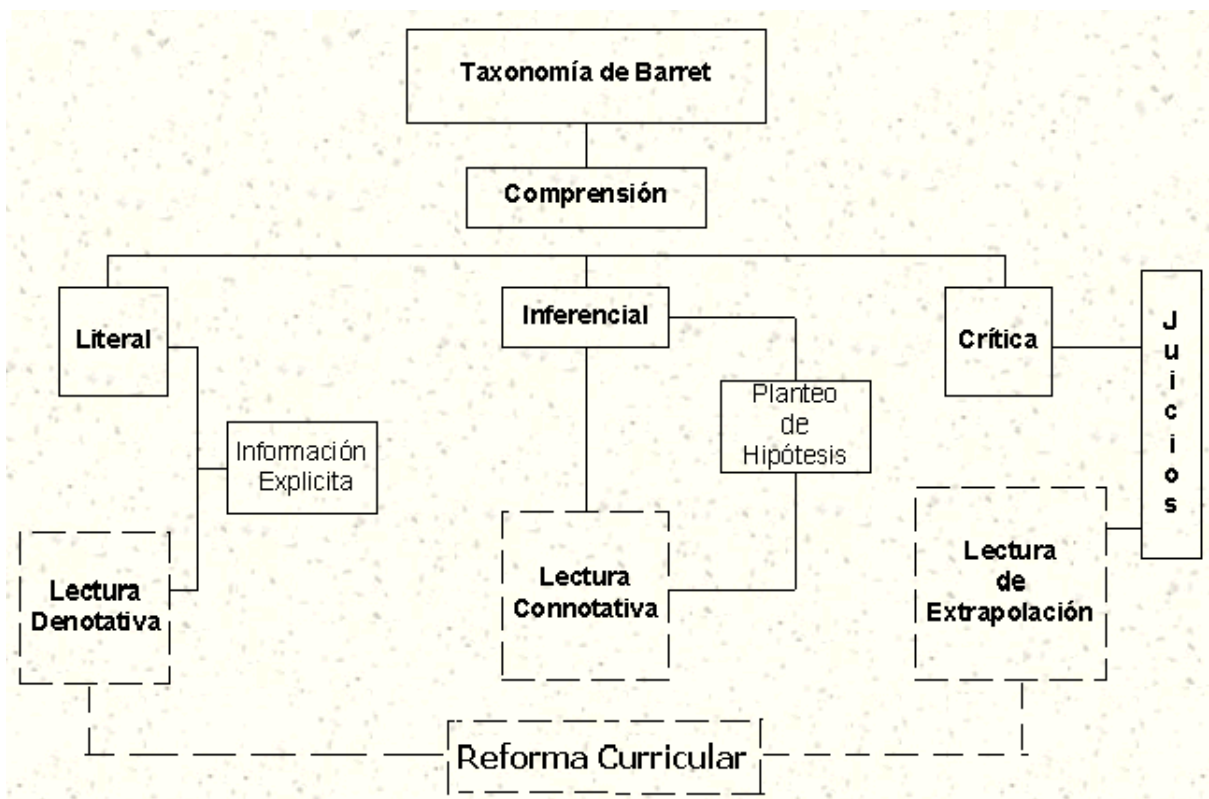
- Clasificación de: objetos, lugares, personas y acciones.
- Esquematización: mediante representaciones u organizadores gráficos.
- Resumen: sintetizar los hechos o elementos principales.
- Detalles: formulando conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.
- Ideas principales: significado principal, general, tema o enseñanza moral.
- Secuencias: determinando el orden de las acciones en el texto.

3.- COMPRENSIÓN CRÍTICA



La comprensión crítica corresponde a la lectura de extrapolación.

- Causa efecto: planteando hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interrelaciones con el tiempo y el lugar.
- Rasgos de los personajes: determinando características de los personajes que no están explícitos en el texto.
- Realidad o fantasía: formulando conjeturas o hipótesis acerca de los detalles.
- Valor: juzgando desde un punto de vista ética, la actitud y /o las acciones de los personajes.
- Apreciación: desarrollando la apreciación a través de la toma de conciencia del impacto psicológico o estético que el texto les ha producido. Puede enriquecerse a través del conocimiento de las técnicas literarias, del estilo y de las estructuras empleadas.



Nota: Taxonomía de Barret - Reforma Curricular.

Documento recuperado de:

➤ <https://www.educar.ec/edu/dipromepg/lenguaje/web12/a/9.htm>

Nota: Para más información con respecto a evaluaciones taxonómicas, puede revisar el libro *“La lectura: teoría, evaluación y desarrollo”* de Felipe Alliende y Mabel Condemarín, en las páginas 190-197.

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Instrucciones: Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas que se presentan a continuación.

Una lección para los humanos

Desde nuestra torre de marfil, nosotros los humanos juzgamos a los demás animales como nos conviene, pensando que es derecho nuestro domesticarlos y demostrarles quién es la fuerza mayor. Sin embargo, cosas que ellos hacen instintivamente nos pueden dar una severa lección sobre quién es verdaderamente humano.

Una manada de lobos.

A simple vista, no hay mucho que decir de esta fotografía. La fotógrafa Bárbara Hermel Bach tomó esta fotografía y la compartió, pero también decidió dejar una explicación de ella.



La disposición de los lobos.

Según la fotografía, el orden que tienen los lobos al moverse en manada tiene una explicación sorprendente. *“Los primeros lobos son los más viejos y/o los enfermos.*

Son ellos quienes marcan el paso de la manada. De esta manera, no serán dejados atrás ni perderán contacto con el grupo. Además, si hubiera una emboscada, no serían sacrificados.



Los que siguen en la fila son los más fuertes, quienes defenderán al grupo. Luego sigue el resto de la manada, y finalmente otros lobos fuertes que defienden la retaguardia.

El último lobo, el que va solo detrás de todos, es el macho alfa. Desde atrás lo controla todo y tiene visibilidad completa de la manada. Desde aquí lo decide todo y controla la dirección del grupo.

Como resultado, la manada sigue las direcciones del alfa, avanzan acorde al paso de los ancianos y enfermos y se protegen entre ellos.”

Esta explicación a maravillado a miles de internautas y sigue dando vueltas en todas las redes. Aunque su explicación no está del todo comprobada, se sabe que los lobos tienen una sólida estructura social en la que el macho alfa es quien domina a los demás miembros. Pero el alfa no es un tirano cualquiera, pues su deber es proteger a la manada y aumentar sus números junto a la hembra beta.

PREGUNTAS

I.- Los primeros lobos son los más viejos y/o enfermos, marcan el paso de la manada para _____

II.- El último lobo (macho alfa) va solo detrás de los demás, pues desde ahí _____

III. Escribe una V (verdadero) o una F (falso) según el texto:

1.- La hembra beta marca el paso de la manada ()

2.- Los que siguen en la fila después de los lobos viejos
son los más fuertes ()

3.- El lobo (macho alfa) es un tirano y descuida a su manada ()

4.- Los lobos tienen una sólida estructura social ()

5.- Los lobos viejos y/o enfermos son abandonados por la manada ()

IV.- Con tus propias palabras, elabora un pequeño resumen sobre el texto leído.

V.- Vuelve a leer con atención la lectura “Una lección para los humanos” y en la columna de la derecha, coloca el número que complete las frases de la columna izquierda.

1. Los humanos juzgamos a los demás animales como nos conviene, pensando que es derecho nuestro domesticarlos...	<i>Avanzan acorde al paso de los ancianos y enfermos y se protegen entre ellos ()</i>
2. <i>El último lobo, el que va solo detrás de todos, es el macho alfa...</i>	El macho alfa ()
3. Su deber es proteger a la manada y aumentar sus números junto a la hembra beta.....	Aunque su explicación no está del todo comprobada, se sabe que los lobos tienen una sólida estructura social en la que el macho alfa es quien domina a los demás miembros ()
4. Esta explicación a maravillado a miles de internautas...	Sin embargo, cosas que ellos hacen instintivamente nos pueden dar una severa lección sobre quién es verdaderamente humano ()
5. <i>La manada sigue las direcciones del alfa...</i>	<i>Desde esa posición controla la dirección del grupo ()</i>

VI.- ¿Qué crees que sucederá con la manada de lobos al llegar a su destino?

VII.- ¿Por qué crees que los lobos se van cuidando unos a otros?

VIII.- De acuerdo con la lectura “Una lección para los humanos”, la fotógrafa Bárbara Hermel Bach nos brinda una reflexión sobre el comportamiento de la manada de lobos, con respecto a la forma en cómo se protegen unos a otros. Explica, desde tu punto de vista, la diferencia o similitud entre ellos y nosotros. los seres humanos, con la manera en que tratamos a los más débiles de un grupo.

IX.- ¿Cuál consideras tú, sea el mensaje principal de esta bella imagen? Explícalo con tus propias palabras.

X.- Con tus propias palabras, ¿crees que la reflexión que hizo la fotógrafa Bárbara Hermel Bach nos da una lección a los seres humanos sobre cómo nos estamos comportando con los demás?

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre completo:

No. de lista:

Instrucciones: Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas que se presentan a continuación.

MARÍA



Su nombre era María y vivía junto a su madre en un poblado incrustado entre los montes de la sierra huasteca; su casita era redonda, estaba hecha de adobe y su techo de palmas, zacate y juncos secos. Dentro tenían un par de petates, un telar, un fogón y mucho frío; no poseían gallinas ni puercos, pero tras la barda de piedras y huizaches que rodeaba su pequeño hogar tenían una veredita que conducía al río.

La mamá de María cocinaba por las mañanas, lavaba por las tardes y tejía por las noches; sus manos estaban rajadas, al igual que sus pies, pero su sonrisa no estaba rota y era tan brillante y dulce que rivalizaba con la luz de la propia luna; María y su madre tenían los cabellos del color de la noche, lacios y suaves como el hilo del telar y largos como las víboras limpia campos, los trenzaban fuertemente y los amarraban con sus listones de colores.

Cuando la noche caía y la mamá regresaba solo restaba cenar y tejer; mientras tejía, la madre cantaba y con su canto arrullaba a la pequeña María...

A pesar del cansancio y el trabajo diario de ambas, María y su madre tenían un día de fiesta, justo cuando venía a verlas el papá de la pequeña niña: la noche en que los difuntos regresan. El papá de María había muerto tres años atrás mientras cargaba de leña a su mula; había llovido muy duro esa temporada y la mitad de un cerro se les vino encima; esa mañana lluviosa y fría, tanto María como su mamá se quedaron solas.

La madre de María enterraba una bolsa de cuero debajo de su petate, misma que llenaba poquito a poquito durante el resto del año para comprar lo necesario para la ofrenda de su marido. María trabajaba duro junto a ella pa que su papá no pasara hambre ni sed la noche en que regresaba con ellas.

Conforme la fecha se acercaba, la madre de María regresaba del mercado con algo para el altar: velas, jarros o platos de barro que ponían sobre un huacal o macetas con flores de cempasúchil que la pequeña regaba sin falta cada mañana después de salir de la cama.

Una tarde mientras la madre bajaba hacia el mercado pa entregar sus encargos, María salió de su casa pues escuchó ruidos extraños; primero pensó que eran truenos, pero no eran tan grandes, luego pensó que eran cohetes, pero sonaban más fuerte. Mientras María caminaba por la veredita sintió que algo le golpeo el pecho, estaba segura de que había sido una piedra, pero dolía más; la pequeña cayó a la tierra mientras su cuerpecito ardía. María no sabía que le había golpeado, pero si sabía que dejaría solita a su mamá, la pequeña se quedó mirando tristemente hacia los montes hasta que algo llamó su atención:

Alguien venía sobre el camino que daba al mercado y ese alguien era su papá. Traía puesto su sombrero de paja y su jorongo de lana; venía montado en Chuchita – la vieja mula-

Su papito la llamó con la mano mientras le sonreía; María creía que no se podía mover, pero al ver a su papá dejó de sentir dolor, se levantó y corrió hasta él.

Días después de tan triste acontecimiento, la mamá de María se encerró en su casa, sacó de los costales la manta, los listones, los hilos y comenzó a tejer. No comió, ni tomó agua durante noches enteras y no durmió hasta no terminar lo que había comenzado el día que la pequeña partió.

La triste mujer tejió una muñeca vestida y peinada como su María para no sentirse sola; bordó sus cabellos con estambre y los trenzó con listones, le hizo un vestido de fiesta, le bordó ojos negros y una sonrisa grande. Cuando la mamá de María vio la muñequita terminada la abrazó entre su pecho y dejó de llorar hasta quedar vencida por el sueño.

Lo que la madre ignoraba es que ya era noche de muertos; María y su papá llegaron a la casita de adobe, entraron por la puerta y encontraron a la mujer recostada en el petate con la muñeca entre las manos. Mientras la mamá de María dormía su corazón se rompió.

La pequeña María besó en la frente a su madre y cuando esta despertó no daba crédito a lo que veía. Su familia estaba nuevamente reunida. La mujer besó a su esposo y abrazó con fuerza a su pequeña para después alejarse con rumbo desconocido sobre la vereda.

A la mañana siguiente las mujeres del pueblo fueron a buscar a la pobre mujer para darle consuelo, pero no encontraron más que una conmovedora escena:

La madre estaba acostada en su petate, con una sonrisa de luna en el rostro abrazando a una muñeca que era idéntica a María.

Con el tiempo ellas aprendieron a tejer y bordar sus propias muñecas en honor de la niña y su madre; después docenas de muñecas con vestidos y listones de diferentes colores llenaron las plazas y los mercados hasta llegar a las ciudades donde injustamente les llaman “Marías” de forma despectiva sin conocer la historia de la pequeña huasteca que le dio origen a la felicidad de tantas otras niñas que como ella pasan hambre, sed y frío entre los pueblos, las costas y los campos...

Por Paola Klug

Adaptación: Claudia Luque Zamora

PREGUNTAS

Nombre completo:

No. de lista:

- 1.-¿Cómo era el cabello de María y su mamá?
- 2.-¿Cuál era el día de fiesta que esperaban madre e hija?
- 3.-¿Qué compraba la mamá de María en el mercado y para qué era?
- 4.-¿Qué ponía la mamá de María en el altar para el papá de la niña?
- 5.-Con tus propias palabras, explica ¿qué sucede con los personajes de la lectura “María”?
- 6.-¿Qué crees que le sucedió a María cuando salió de su casa aquella tarde mientras estaba sola?
- 7.-Al verse reunida nuevamente la familia, ¿hacia dónde cree que se dirigían?
- 8.-De acuerdo con la lectura “María”, las mujeres de la Sierra Huasteca aprendieron a tejer y bordar sus propias muñecas en homenaje a la niña y su madre, pero desafortunadamente, al llegar a los mercados de las ciudades, a estas lindas muñecas se les llama de manera despectiva “Marías”. Desde tu punto de vista, explica ¿por qué las personas nos expresamos mal (o despectivamente) de la gente que llega del campo o la Sierra?

9.-¿Qué aprendizaje te deja a ti, como niño o niña, la lectura de “María”?

10.-¿Qué sentimiento te dejó la lectura “María”? Explica con tus propias palabras e ilustra.