

# CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

*Rodrigo Neira*

## RESUMEN

En este artículo se aborda el tema de la comprensión lectora, su enseñanza y evaluación, como habilidad transversal para el desarrollo de alumnos íntegros y competentes en cualquier área del currículum. Se revisan los enfoques o modelos metodológicos que subyacen a su enseñanza y se examina el rol de los profesores como guías y facilitadores del proceso lector, condicionado muchas veces por sus concepciones y accionar dentro del trabajo de aula. A partir de la revisión bibliográfica, se plantea la premisa de que los profesores consideren la lectura como una estrategia efectiva de enseñanza, constituyéndola en un medio y no en un fin.

## ABSTRACT

This article discusses the topic of reading comprehension, its teaching and assessment, as cross-skill ability to the development of integral and competent students in any area of the curriculum.

A review of the methodological approaches or models that underlie teaching and discusses the role of teachers as guides and facilitators of the reading process, often influenced by their ideas and actions in the classroom work.

From the literature review, there is the assumption that teachers consider reading as an effective strategy in teaching, constituting a means and not an end.

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la educación en Chile se ha visto expuesta a una serie de cambios y reformas, cuyo propósito es perfeccionar los procesos de enseñanza, definiendo estándares de aprendizaje que permitan visualizar con mayor claridad y precisión lo que se espera que aprendan los estudiantes de nuestro país. Así mismo, en el área de lenguaje, resaltar el desarrollo de las competencias comunicativas para la formación integral de los niños y niñas constituye un tema complejo, que involucra múltiples variables y una serie de factores relacionados directamente con el desarrollo de la comprensión lectora, habilidad indispensable para el logro de aprendizajes claves en todos los ámbitos del currículum.

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

En el transcurso de los años, la enseñanza de la comprensión lectora ha sido abordada con distintos enfoques metodológicos: desde prácticas pedagógicas tradicionales que conciben la lectura como una mera transferencia de información hasta

mecanismos de trabajo que confieren al acto lector características de un proceso más dinámico e interactivo entre quien lee y el propio texto.

Algunas investigaciones recientes acerca de la Comprensión Lectora, tales como la de Solé (1996) revelan que tanto los conceptos que los docentes manejan sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se desarrollan en el aula no incluyen efectivamente aspectos relacionados con la comprensión lectora.

Siguiendo la idea precedente, un estudio nacional refleja que en Chile se ha detectado que los profesores del área de Lenguaje y Comunicación “desarrollan instrumentos evaluativos que privilegian el reconocimiento de características y acciones de personas, fenómenos o situaciones tal como aparecen en los textos leídos, minimizando de este modo la posibilidad de que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones” (Prieto y Contreras, 2008:257). La investigación refleja que dentro de las evaluaciones, los docentes favorecen la ejercitación de destrezas básicas, por sobre el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, cuestión que se ve empeorada al descubrir inconsistencias entre las creencias que orientan la enseñanza y las que orientan los procesos evaluativos que desarrollan.

Por otro lado, en los resultados obtenidos por los estudiantes de nuestro país du-

rante la prueba de lectura SIMCE (2011), en 4° año básico, un 42% de los evaluados alcanzaría un nivel avanzado, un 27% el nivel intermedio y un 31% el nivel inicial. En comparación con la evaluación del año anterior, se observaría una disminución significativa del porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel ideal y un aumento del porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel inicial, aspecto que evidencia una vez más las deficiencias existentes en la lectura comprensiva de nuestros niños y niñas, quienes no serían capaces de extraer y construir el significado de los textos que leen a nivel interpretativo, sino más bien a un mero nivel literal.

#### HACIA UNA DEFINICIÓN DE LECTURA COMPRESIVA

Aproximadamente doscientos años después de la creación del alfabeto griego, Platón exponía el acto de leer de la siguiente manera: “Distinguir las letras separadas a la vez por el ojo y por el oído en orden que, cuando más tarde se lo escuche hablado o se le vea escrito no será confundido por su posición” (The Literacy Dictionary, 1995, en Braslavsky, 2008:45). Así entonces, sólo se pretendía que el lector decodificara lo escrito por el autor para luego reconstruirlo oralmente.

Hoy en día, se dice que leer es, fundamentalmente, un acto comunicativo. Un proceso dinámico de construcción cogni-

tiva entre lector y texto, en el cual interfieren otros factores sociales, afectivos y contextuales. Desde esta nueva definición se entiende que la comprensión lectora se alcanza cuando el lector construye significados a partir de la interacción con un texto, o en palabras de Ramos (2006: 2) “la comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto”.

Por comprensión lectora entenderemos el proceso de construcción de significados que hace el lector a partir de sus experiencias previas, las claves dadas por el texto y el propósito por el cual se realiza el acto lector.

#### MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Desde la perspectiva de Díaz (2000:3) una concepción tradicional de la lectura constituiría lo que se ha definido como un modelo de procesamiento ascendente (o bottom up). Este modelo supone que el lector comenzará por fijarse en los niveles inferiores del texto (las letras y palabras) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Así la comprensión consiste en agregar información para que la suma ofrezca el significado global. Además, Galera (2005: 3) ejemplifica aún más, añadiendo que este modelo es secuencial y jerárquico, ya que

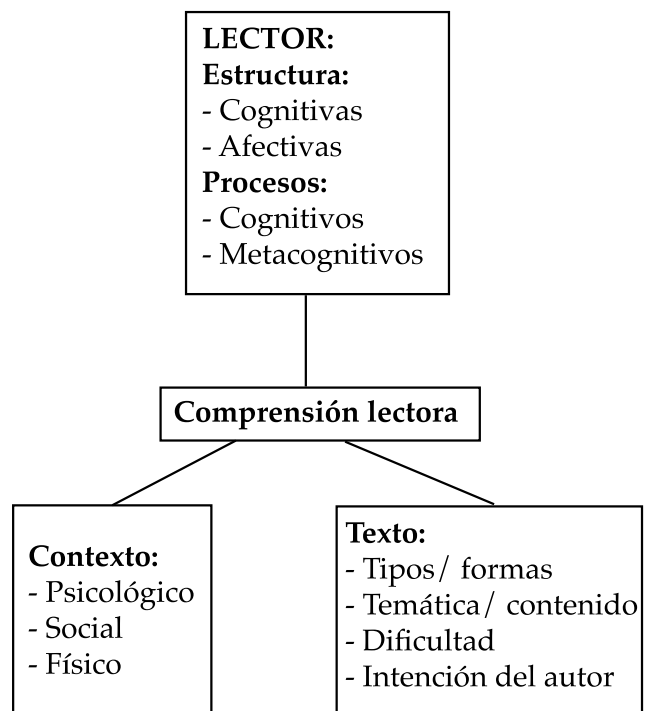
parte de la grafía y asciende a la letra, palabra, frase y texto (en proceso ascendente), y agrega el autor en forma descarnada: “en la perspectiva del bottom up, la comprensión lectora queda reducida al resultado. No se tiene en cuenta el proceso. Las actividades de enseñanza específicas referidas a la comprensión lectora no se dan” (Ibid).

Según Rincón (2006:1), “en reacción al modo tradicional de entender la lectura apareció el modelo descendente (up down), que explica que para comprender el proceso de lectura, es necesario ir desde la mente del lector al texto”. Se atribuye así gran importancia al rol que ejerce el sujeto lector, quien tiene propósitos e intereses particulares, lo cual se ve confrontado con sus conocimientos previos y con una actualización de los procesos cognitivos al interpretar el texto.

Por otro lado, también Rincón (2006:1), señala que al contrario del modelo anterior, bajo un tipo interactivo “el lector es considerado como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo pero siempre en el marco de un texto que genera unas restricciones a la libertad interpretativa del lector”.

En la actualidad existe casi unanimidad en la concepción de la lectura como un proceso interactivo. Según Luceño (2000:17) “Existe, asimismo, consenso en cuanto a los componentes de la comprensión lectora, es decir, la consideración del texto, el lector y el contexto”. Los siguientes gráficos ilustran los factores/ variables/ componentes y sus relaciones:

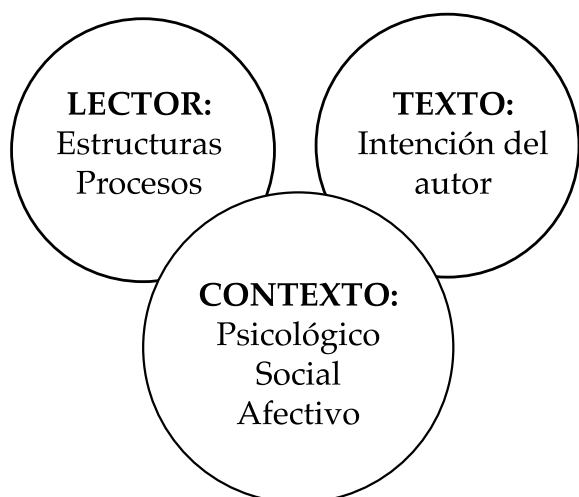
Esquema N°1. Componentes/ factores de la Comprensión Lectora (Luceño, 2000:17).





Estos componentes/ variables se relacionan de la siguiente manera:

Esquema N°2. Relación entre Componentes/ factores de la Comprensión Lectora (Luceño, 2000:17).



La comprensión lectora variará según el grado de relación entre las tres variables planteadas: autor, texto y contexto. Según el autor, a medida que estas tres variables estén más relacionadas unas con otras, mejor será la comprensión lectora.

### LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Desde los planteamientos de Braslavsky (2008:53) "Antes de la comprensión, sólo se atendía a los actos mecánicos de la lectura (...) y se dejaba de lado o se postergaba la comprensión". El proceso se conformaba con decodificar y oralizar la escritura, siendo esta actividad el fin último de la lectura. El ejercicio de la lectura en voz alta, con adecuada pronunciación

y expresividad era motivo de premiación para los alumnos. Posteriormente, al generalizarse la lectura silenciosa, los procedimientos se limitaban a la comprobación de la comprensión mediante una serie de preguntas a cargo del profesor. Prevalecía así una comprensión pasiva o literal (Braslavsky, 2008).

Algunos autores han señalado que, la comprensión en sí no puede ser enseñada, pues depende del lector, de sus características e intereses personales, la variabilidad de su comprensión individual, sin embargo se pueden enseñar estrategias de comprensión lectora, a través de la mediación que los docentes hagan de modo tal que sus estudiantes logren autorregular sus conductas para llegar a ser lectores autónomos, creativos, críticos.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. De igual forma, Braslavsky (2008:152) señala que, en función de estos tres momentos de la lectura, los profesores deben orientarse con algunas estrategias generales, tomando en cuenta el nivel evolutivo de sus alumnos y las características individuales de cada uno.

Según Medina (2006), cuando se analizan las prácticas más recurrentes para desarrollar la comprensión lectora en el aula, es posible apreciar que primero los alumnos leen un texto, luego se les pide que ex-

traigan el vocabulario para posteriormente responder una ficha de trabajo o contestar preguntas en relación al contenido del mismo texto. Al respecto, Astolfi (1997), plantea que el profesor comúnmente recurre al “juego de las preguntas”, aludiendo a la costumbre didáctica consistente en que el docente plantea preguntas que el alumno debe responder, en un esquema conocido y muchas veces apuntando a respuestas que tienden a ser más bien mecánicas.

### LA EVALUACIÓN DE LA COMPREENSIÓN LECTORA

En el ámbito educativo no sólo es necesario saber lo que es la lectura y apreciar su importancia, sino que también es relevante, teniendo en consideración la naturaleza interactiva del lector y el texto antes discutido, que se sepa evaluar la competencia lectora de los estudiantes en relación con algunos aspectos primordiales. Lomas (2004), alude a los siguientes puntos a considerar:

- Sus ideas y actitudes previas sobre lo que es importante leer;
- Su conocimiento del léxico general y específico de cada tipo de texto;
- Las estrategias que utiliza para evitar y corregir errores de lectura;
- Sus conocimientos y presuposiciones previos sobre el contenido de la lectura;
- Su actividad inferencial al leer en fun-

ción de los aspectos sintácticos y semánticos del texto (referencia textual, temporalidad, conectores, referente semántico, contexto textual y extra textual);

- Las estrategias que utiliza para identificar la intención del autor del texto, así como para distinguir entre ideas principales y secundarias;
- Su capacidad para identificar el tipo de texto del que se trata, su estructura interna y su contexto de emisión y recepción;
- Su habilidad a la hora de distinguir información y opinión, datos e ideas, hechos y argumentos;
- Y su capacidad para seleccionar en el texto la información relevante y la información complementaria.

A partir de esta premisa, la evaluación de la lectura debe incluir procedimientos que permitan visualizar cómo el lector construye el significado durante los tres momentos de la lectura que Solé (1994), ha dividido y que han sido expuestos en párrafos precedentes. La evaluación de la lectura debe cumplir también con ciertas características.

Al respecto, Condemarín y Medina (2000:69), plantean que “la evaluación de la lectura debe incluir procedimientos que permitan visualizar cómo el lector construye el significado del texto antes,

durante y después de la lectura”, siendo necesario entonces recopilar información acerca de los esquemas o constructos que los docentes poseen respecto a la lectura y la evaluación, con el objetivo de indagar y comprender sobre su actuar.

Para medir la comprensión lectora, se deben considerar los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos que pueden evidenciar un cierto dominio de los elementos básicos para dar sentido a un texto escrito. Así también, cuando se conocen las características de los lectores de un texto, es posible determinar el grado de comprensión esperado y se puede medir el logro de ese grado (Condemarín, 2001). En consonancia con esto, Díaz-Barriga y Hernández (2005) manifiestan que el foco de atención principal será la valoración del grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos. Sumado a esto, los mismos autores señalan que los profesores al evaluar deben centrar su atención en tres aspectos:

- 1) El grado en que los estudiantes han realizado interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos vistos en el aula.
- 2) El grado en que los niños y niñas han atribuido un valor funcional a las interpretaciones realizadas.
- 3) Es necesario que el profesor seleccione estratégicamente las tareas o instrumentos evaluativos, para determinar los indicadores que informen sobre la real sig-

nificatividad que han construido los niños.

Por otro lado, Peronard (1998:216), señala que “Los profesores evalúan la comprensión de textos específicos en función del aprendizaje de ciertas materias que forman parte del programa de las asignaturas que imparten. Incluso los profesores de lengua materna tienden a medir la retención del contenido y rara vez se preocupan del proceso mismo. En otras palabras, es poco frecuente que apliquen la evaluación para diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras de sus alumnos” (Peronard, M. 1998:216).

La investigación de Giovanni Parodi en 1998, en el contexto de un proyecto desarrollado por un equipo de investigadores del Departamento de Lingüística de la Universidad de Valparaíso, da cuenta que un grupo de alumnos de Educación Básica comprenden mejor a nivel oracional, favoreciendo en cierto modo la comprensión literal y develando un dominio muy limitado en la habilidad lectora. En cuanto a la capacidad inferencial, su bajo rendimiento respondería al uso generalizado de la estrategia de copia literal no pertinente. Esto, sumado al poco uso de estrategias inferenciales eficientes, según Peronard (1998:212) “revela una falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial, como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa comprender un texto escri-

to”.

Lo anterior devela la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias distintas para los niveles de comprensión lectora, literal e inferencial, con objeto de que puedan autorregular mejor sus procesos lectores y replantear sus estrategias de comprensión. De esta manera, dejar de reproducir literalmente trozos aislados del texto, descontextualizados y sin sentido.

### LA REALIDAD CHILENA

En nuestro país, ya desde el año 2004, el Ministerio de Educación dio a conocer un estudio<sup>30</sup> en el que se señala que los docentes de Primer Ciclo Básico en Chile, enseñan a leer y escribir a sus estudiantes mediante el modelo de destrezas, perteneciente al método ascendente o tradicional antes mencionado: Partiendo de la enseñanza por repetición de las vocales, para pasar luego a la construcción de sílabas con las consonantes, para formar luego palabras y frases. Agrega además el mismo estudio (Mineduc, 2004:17) que incluso las nuevas generaciones de profesores presentan un patrón similar a los antiguos docentes, caracterizado por el énfasis en la enseñanza del código, el apresto, la lectura y la escritura por repetición. También se señala que aunque los Programas de Estudio marcan una tendencia hacia metodolo-

gías más cercanas al modelo Descendente o Interactivo, esto no se evidencia en absoluto en las aulas de los primeros años de las escuelas chilenas, ni siquiera en las de mayor nivel socio-económico.

En esta misma línea, según Orellana (2008) en Chile se sigue enseñando a leer mediante el modelo tradicional Ascendente, utilizando como recurso pedagógico en muchas aulas y hogares, el célebre “Silabario”<sup>31</sup>. La autora, además de recordar que el Ministerio de Educación fija como objetivo para el Primer Año de Enseñanza Básica, que los niños y niñas sean capaces de “asociar palabras o frases con una imagen, además de comprender lo que leen”, agrega que esto es una meta difícil en la educación pública, ya que “el tradicional método fónico es la principal valla, según dicen los especialistas, porque no permite la comprensión de los textos” (Orellana 2008:1).

Lo anterior puede comprobarse fácilmente si se toman en cuenta los resultados de la prueba SIMCE, que desde el año 2006 ha medido específicamente la comprensión lectora en los niños y niñas que cursan Cuarto Año de Enseñanza Básica. En este sentido, se puede afirmar que en la Región Metropolitana, que posee un 40% del alumnado nacional, hubo una estrepitosa caída de puntos en lenguaje respecto

30 MINEDUC: (2004). Implementación curricular en el aula: Seguimiento a la implementación curricular.

31 Método fonético – analítico – sintético para la enseñanza de la lectura y la escritura, creado por el educador chileno Claudio Matte en 1884.

del año anterior, lo cual evidenció que los niños de colegios municipalizados “simplemente no sabían leer”. A esto, Orellana (2008) agrega que el método ascendente, como sistema oficial para enseñar a leer en Chile, “es pésimo para comprender un texto. Es sólo repetir sonidos vacíos, sin significado, para pequeños que tienen una inmensa riqueza de experiencias, que conocen un computador antes de entrar a kínder” (Orellana, *ibid*).

Además, si revisamos el año recién pasado, la medición total de la citada prueba, no tuvo diferencias significativas en el sector de Lenguaje y Comunicación, lo que evidencia que las niñas y niños chilenos siguen obteniendo resultados deficientes en cuanto a lo que comprensión de lectura se refiere; más aún, si se revisan los niveles de logro específicos de la prueba dada por los estudiantes el año recién pasado, se puede observar citando los resultados entregados por el mismo Ministerio de Educación, que del total de estudiantes que rindió la prueba, más del 30% de ellos sólo alcanza el nivel inicial en lectura y escritura, lo que daría validez a lo mencionado por la profesora Orellana, ya que en este nivel, “se agrupan desde aquellos estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves, hasta aquellos cuya comprensión de lo que leen es fluctuante” (Orellana, *ibid*).

En síntesis, nuestro país es consciente de las enormes falencias en comprensión lectora de los niños y niñas chilenos, los resultados son constantemente deficientes y sin embargo, se continúa utilizando el mismo modelo de enseñanza que no fomenta, ni permite, una mayor comprensión de los textos.

### **INVESTIGACIONES EN CHILE ACERCA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La revisión de la política educacional chilena realizada por la OCDE<sup>32</sup> (2003), reconoce el liderazgo de Chile en el mejoramiento de la calidad y el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo, dentro del conjunto de los países latinoamericanos. Hubo un avance bastante significativo de los estudiantes chilenos en la prueba PISA 2006 de comprensión lectora, en comparación con los niveles alcanzados por los alumnos evaluados el año 2000 en nuestro país, aspecto que además suma una ampliación en la cobertura de los programas educativos. Ahora bien, pese a estos indicadores, los mayores niveles de comprensión lectora que demuestran los alumnos chilenos serían inferiores al promedio de los países de la OCDE, resultados que develan la necesidad de orientar la enseñanza de la lectura, en todos los niveles educacionales, hacia

---

32 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.



los niveles más altos de comprensión.

Dentro de las investigaciones recientes respecto de la comprensión lectora en nuestro país, destaca la obra de Swartz (2010), quien en colaboración con la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Fundación CAP<sup>33</sup>, presenta los resultados de varios años de estudio en Chile y Estados Unidos, reuniendo estrategias pedagógicas en el aula dirigidas a potenciar y fortalecer la labor docente. A partir de estos estudios, el autor propone la premisa de que los profesores consideren la lectura como una manera de enseñar, constituyéndola en un medio y no en un fin. “Queremos que los niños sean buenos lectores porque a través de la lectura tendrán acceso a los libros, con todo el placer y el conocimiento que ellos traen” (Swartz, 2010:33). Esta idea pone de manifiesto el carácter dinámico y pragmático atribuido a la lectura en las hojas precedentes, que idealmente debería desarrollarse en todos los salones de clases. Al respecto, Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), en un estudio reciente acerca de los significados que le atribuyen los docentes al proceso de comprensión lectora en el Primer Ciclo Básico, señalan que el objetivo de estos frente a la selección de estrategias conducentes al desarrollo eficaz de la comprensión lectora, se relaciona primordialmente con la

preparación de los alumnos para evaluaciones estandarizadas, particularmente el SIMCE. En otras palabras, la continuidad o cambio de las estrategias utilizadas dependerá de los resultados obtenidos en dichas evaluaciones a lo largo del tiempo. Lamentablemente, esta investigación no reafirma en la práctica la idea de Swartz (2010) citado anteriormente, quien al respecto agrega que el éxito en materia educativa debe ser medible en función del desempeño de los alumnos, cuestión que permitirá a los profesores observar y evaluar los métodos utilizados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Prieto y Contreras (2008), en un estudio referido a las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores, manifiestan que en el ámbito educativo es fundamental desarrollar investigaciones que develen las creencias de la enseñanza y la evaluación que subyacen a las prácticas docentes de Matemáticas y Lenguaje, para identificar los alcances que tienen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Ello, “porque estos profesores deben formar a todos los niños para desempeñarse lo mejor posible en su vida de adultos y los conocimientos que construyan y las habilidades que desarrollen en este nivel escolar deberán prepararlos para desenvolverse posteriormente, tal como lo indican los nue-

---

33 Fundación CAP trabaja desde el año 2006 en un Programa de Educación de Calidad a nivel nacional, para apoyar escuelas vulnerables y de bajo rendimiento escolar.



vos planteamientos sobre el sentido de la evaluación. Del mismo modo, facilitaría la transformación de las prácticas, facilitando el mayor nivel posible de desarrollo de las habilidades básicas de los estudiantes, facultándoles para elaborar construcciones cognitivas complejas, organizar y supervisar sus propios aprendizajes y proseguir sus estudios en los niveles siguientes". Al respecto, Villalón (2008:64), añade que "los educadores encargados de preparar a los niños para enfrentar las demandas de formación del siglo XXI, deben comprender cómo aprenden y se desarrollan los niños, los conocimientos, las habilidades y las actitudes en las que se fundamenta esta formación". Todo esto proporcionaría los insumos necesarios para iniciar un análisis exhaustivo, tanto de las políticas públicas que promueven la aplicación desmesurada de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional, como así también las normativas y procedimientos de los propios establecimientos educacionales, instancias desde donde se podría estar influenciando en las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores (Prieto y Contreras, 2008).

### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Se puede concluir que, en la generalidad, los docentes orientan sus prácticas desde una concepción de evaluación normativa, fundamentada en un paradigma

de enseñanza positivista que se ve reflejado en sus prácticas evaluativas. Esto, porque a pesar de reconocer el carácter formativo que debe tener la evaluación, se ven enfrentados a evaluaciones estandarizadas externas como el SIMCE que condiciona su accionar en el aula y priorizan el trabajo de sólo algunas habilidades relacionadas con la selección de alternativas cerradas que no permiten el desarrollo y comprobación de la comprensión lectora.

Además, sus procedimientos e instrumentos evaluativos se caracterizan por pertenecer a modelos evaluativos tradicionales que responden al currículum conductista de la enseñanza, aspecto que se agrava aún más, si se suma que los docentes carecen de fuentes bibliográficas o teóricas que respalden su accionar en el aula.

Respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje más utilizadas por los profesores para evaluar la comprensión lectora en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se puede decir que principalmente se recurre a la segmentación de contenido en pequeños fragmentos organizados en una secuencia predeterminada, que limita la cobertura y evidencia de desempeño por parte de los estudiantes. Se privilegia el reconocimiento de personajes, características y acciones relacionadas principalmente con textos narrativos, enfatizando la comprensión literal por sobre la inferencial y la valórica, y organizando las estrategias en

los momentos de la lectura, pero sin mayor análisis. Del mismo modo, desarrollan instrumentos evaluativos caracterizados por la inclusión de alternativas de selección simple, incluyendo en los cursos superiores preguntas de desarrollo en donde existe un límite de hojas para escribir la respuesta correspondiente. Así entonces, se privilegia la ejercitación de destrezas básicas, sin evidenciar el desarrollo de habilidades superiores relacionadas con la competencia lectora.

En relación con los procedimientos e instrumentos más utilizados por los profesores para evaluar la comprensión lectora, se puede advertir que en muchas oportunidades los procedimientos responden más a pruebas escritas o controles de lectura que a otras formas de conocer el logro y avance de los estudiantes. Estas evaluaciones mayoritariamente utilizadas poseen un formato similar en todos los niveles, partiendo siempre de un texto breve en torno al cual se generan preguntas abiertas y cerradas, con presencia también de ítems de verdadero y falso y producción de textos. No se aprecian esquemas u otras formas de organización gráfica. En otras palabras, se pretende principalmente comprobar la reproducción del contenido del texto y no se busca establecer aquella interacción lector-texto de la que habla el modelo interactivo. Las prácticas evaluativas tradicionales coexisten con las prácti-

cas de evaluación auténticas.

En relación a los contenidos, habilidades y procedimientos que evalúan los profesores mediante la aplicación de instrumentos en comprensión lectora y si estos dan respuesta a lo propuesto en el Marco Curricular Nacional, resulta interesante develar que, aunque los docentes reconocen la importancia de trabajar habilidades del pensamiento vinculadas a un trabajo progresivo de la competencia lectora, no existe variedad de contenidos ni alusión a lo estipulado en las Nuevas Bases Curriculares (D.439/2012), salvo en los niveles quinto y sexto en donde puede apreciarse mayor correspondencia de los contenidos evaluados con los objetivos de aprendizaje solicitados por el Mineduc. Los docentes exponen que principalmente trabajan en función del SIMCE para mejorar sus resultados a favor de los puntajes históricos que el colegio ha mantenido durante los últimos años.

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

perando la función certificadora de la evaluación.

### BIBLIOGRAFÍA

Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: Dolmen.

Braslavsky, Berta (2008) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) *Comprensión lectora: Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Mineduc. Programa de las 900 escuelas.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

Cortés J. (2002). *Estudio de perfiles evolutivos en la lectura*. Valencia. Artículo consultado el 03 de junio de 2012. Disponible en [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UV/AVAILABLE/TDX-1017103-135317//TESIS.PDF](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-1017103-135317//TESIS.PDF)

Díaz, I. (2000) *La enseñanza de Lectoescritura*. Artículo consultado el 20 de

abril de 2012 en <http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México D.F.: Mc Graw Hill.

Galera, F. (2005) *La lectura: del diálogo con el autor, al encuentro con los oyentes*. Almería: Ediciones Universidad de Almería. Artículo consultado el 04 de mayo de 2012 en [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=206238&orden=67491](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=206238&orden=67491)

Martínez, R. y Vidal, E. (2001) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Editorial Grao, Barcelona, España.

Ministerio de Educación (2012) *Nuevas Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile.

Lomas, Carlos. 2004. *Leer y escribir para entender el mundo*. Cuadernos de pedagogía 331. Barcelona, España.

Luceño, J. (2000) *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Editorial Universitas, Madrid, España.

OCDE (2003) *Informe de revisión de la política educacional chilena*. Artículo consultado el 30 de septiembre de 2012 en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Orellana, E. (2008). Artículo del diario *La Tercera*. Consultado el 05 de marzo de 2012, en <http://>

demujeramujer.cl/medio/articulo/0,0,38035857\_165317001\_332073501,00.html

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. y Núñez, P. (1998) Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

Ramos, C. (2006) Elaboración de un instrumento para medir Comprensión Lectora en niños de octavo año básico. La Serena: Ediciones Universidad de la Serena. Artículo consultado el 02 de junio de 2012 en <http://onomazein.net/14/14-7.pdf>

Rincón, G. (2006) Aprender con y sobre los textos en el aula. Artículo consultado el 03 de junio de 2012 en <http://gloriarincon.comunidadcoomeva.com/blog/>

Ríos, D. (2008) Evaluación de los aprendizajes. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno. Colección Módulos Pedagógicos. Universidad Santiago de Chile.

Solé, Isabel. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona, GRAO.

Solé, Isabel (1996). La participación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina.

Swartz, S. (2010) Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

Treviño, E. (2007) Prácticas docentes para el desarrollo de la Comprensión Lectora en primaria. México D. F: INEE.

Villalón, M. (2008) Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

[http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/Informes\\_Resultados\\_2011/IN\\_2010\\_web.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2011/IN_2010_web.pdf)