

Evaluación de logros en Lectura en 2° básico

En la literatura sobre la enseñanza de la lectura existe un consenso en que los programas que busquen ser efectivos en fomentar esta habilidad en los estudiantes deben ser balanceados (para una revisión sobre esta literatura ver Stevens et al., 2008). Este balance ha sido conceptualizado de diferentes maneras. Por un lado, se ha enfatizado que la enseñanza de la lectura debe equilibrar tres objetivos: lectura automática y correcta de las palabras, comprensión del texto y apreciación de la lectura (Stahl, 1998). Una segunda corriente entiende el balance como que, para lograr la comprensión lectora, los niños deben primero adquirir un conjunto de conocimientos variados (Fitzgerald, 1999). Una tercera alternativa ha sido entender el balance como la coordinación flexible de elementos independientes en los que influyen el rol del profesor, la contextualización de las habilidades, entre otros (Pearson et al., 2007). Como aspecto en común, todas perspectivas acuerdan que los programas balanceados entregan apoyo en una variedad de habilidades relacionadas con la comprensión lectora por medio de una variedad de métodos (Stevens et al., 2008).

La concepción de la comprensión de lectura como un fenómeno multidimensional es respaldada por diversas instituciones (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Para lograr comprender un texto, los estudiantes deben integrar habilidades y conocimientos en al menos dos áreas. La primera refiere a procesos de primer orden, como decodificar las palabras y leer fluidamente. Luego se pasa a los procesos de segundo orden para la construcción de una comprensión general del texto, incorporando la información contenida en las palabras, las oraciones, los párrafos y, finalmente, en el texto completo. Los resultados de diversas investigaciones apuntan a que las dificultades de comprensión lectora están relacionadas con problemas en la adquisición y el desarrollo de las habilidades que aquí han sido denominadas de primer orden, relacionadas con la decodificación y la fluidez de la lectura (Therrien et al., 2006).

De la misma manera en que la comprensión de la lectura es aceptada como un fenómeno multidimensional, la evaluación de esta habilidad debe considerar una serie de factores que influyen en los resultados. En el análisis de la relación entre la comprensión lectora, los recursos cognitivos asociados a su logro y las características de las evaluaciones que buscan medirla se ha identificado una serie de elementos que afectan esta combinación de factores. Por un lado, características de los lectores, entre las que se encuentran la edad de los lectores, su nivel de comprensión oral, el nivel de habilidad que este tenga para leer palabras, o su competencia para decodificar, y el manejo de vocabulario (Protopapas et al., 2013; Tunmer y Chapman, 2012, en García y Cain, 2014).

Por otro lado, ciertas características de las evaluaciones han sido identificadas como influyentes en los resultados de la comprensión lectora. Entre estas se encuentra el tipo de material utilizado para evaluar, específicamente la habilidad de decodificación de palabras, donde la posible influencia del conocimiento semántico (usado como herramienta para obtener pistas contextuales en caso de que la palabra no sea familiar) se restringe si es que la tarea está orientada a la decodificación de pseudopalabras (Hoover y Gough, 1990, en García y Cain, 2014). El género de los textos y formato del material utilizado también afecta, ya que existe una mayor relación entre la decodificación de palabras y la comprensión lectora cuando se trata de textos narrativos que expositivos (Best y McNamara, 2008, en García y Cain, 2014), junto con la tarea y la naturaleza de la información evaluada, y los procesos de administración (si es que se cuenta con ayuda de un adulto, si es que la evaluación tiene una duración determinada, si es que se puede volver a revisar el texto al contestar las preguntas o si es que los ítems son leídos por el adulto a cargo de la evaluación o por el estudiante, entre otros).

Asimismo, el uso que los docentes dan a la evaluación de una habilidad tan específica como es la comprensión lectora, tiene

sus límites. La intención y la capacidad que los docentes tengan para utilizar efectivamente la evaluación como una herramienta formativa solamente se podrán llevar a cabo si es que el currículo y la estructura de recursos a su alrededor lo permiten. Para esto, los docentes necesitan, por lo menos, contar con un motivo específico para evaluar, por ejemplo, el creer que todos los estudiantes pueden mejorar y que los docentes pueden ayudar a través de la toma de decisiones informadas, una base de conocimiento fuerte acerca de los procesos involucrados en la comprensión lectora, múltiples herramientas que entreguen información relevante sobre los estudiantes y un currículo y base instruccional flexible, junto con materiales instruccionales flexibles que permitan evaluar lo que se ha aprendido (Filkins, 2013).

Este conjunto de factores, a nivel de estudiante, de las características de la evaluación, y hasta del proceso mismo por el cual esta se lleva a cabo, determina finalmente cómo los estudiantes se relacionan con la evaluación de la comprensión lectora, y así, la información con la que cuentan los docentes para retroalimentar su enseñanza. Considerando la multiplicidad de combinaciones posibles que pueden encontrarse en cada establecimiento, Evaluación Progresiva de comprensión lectora aparece como una herramienta lo suficientemente flexible para acomodar distintos estilos de evaluación y distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Desde los establecimientos que la han implementado, la utilidad de Evaluación Progresiva pasó de ser percibida como una preparación para la aplicación de pruebas estandarizadas a serlo como una herramienta de mejora de la práctica docente, con la opinión generalizada de que tiene una utilidad real en mejorar la educación en los colegios.

Al evaluar los beneficios percibidos por la aplicación de Evaluación Progresiva, los estudiantes hacen referencia al apoyo que esta entrega en su proceso formativo y en su desempeño escolar. Los profesores refieren, principalmente, al apoyo que esta herramienta les entrega para su práctica pedagógica y a la consecución de habilidades críticas para los desafíos que se requieren en la actualidad.

Considerando la evaluación que hacen los actores de Evaluación Progresiva, el hecho que durante el año 2017 8.687 establecimientos se inscribieran y completasen las tres etapas de evaluación de comprensión lectora indica que una evaluación de este tipo tiene una buena acogida en los establecimientos. Respecto de la distribución por dependencia de estos establecimientos, el 55% de los colegios inscritos es de dependencia municipal, el 40% particulares subvencionados y, solo el 5%, particulares pagados.

Evaluación Progresiva durante el año 2017 consistió en la

aplicación tres evaluaciones a lo largo del año escolar, cada una con un objetivo diferente: la primera, de diagnóstico, evalúa cómo llegan los estudiantes para enfrentar los aprendizajes futuros durante el año escolar; la segunda, de monitoreo, busca identificar cómo están avanzando los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes esperados para el año escolar; finalmente, la última, de trayectoria, evalúa el progreso en el aprendizaje de los estudiantes al finalizar el año. De los alumnos que participaron en las tres etapas de Evaluación Progresiva 2017, el 33% reportó avances en sus aprendizajes a lo largo del año en los Estándares de Aprendizaje; el 30% se mantuvo estancado en el estándar de la evaluación de monitoreo; el 13%, empeoró sus resultados a lo largo del año, y el 23% de los estudiantes se mantuvo en el estándar más alto.

La posibilidad de contar con esta información inmediatamente después de que se haya realizado la segunda aplicación de la evaluación, en el formato que los docentes estiman más conveniente de acuerdo con la realidad de sus estudiantes y sus establecimientos, significa un gran avance en cuanto a la posibilidad de realizar las adecuaciones pertinentes de manera oportuna para lograr mejoras y destrabar los aprendizajes esperados de los alumnos para el año escolar correspondiente.

REFERENCIAS

- Best, R. M. y McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Filkins, S. (2013). Rethinking Adolescent Reading Assessment: From Accountability to Care. *English Journal*, 103(1), 48-53.
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called "balance"? *The Reading Teacher*, 53, 100-107.
- Francis, D. J.; Fletcher, J. M.; Catts, H. y Tomblin, B. (2004). *Dimensions affecting the assessment of reading comprehension*. Nueva York.
- García, J.R. y Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension: A Meta-Analysis to Identify Which reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111.
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Pearson, P. D.; Raphael, T. E.; Benson, V. L. y Mada, C. L. (2007). Balance in comprehensive literacy instruction: Then and now. En L. B. Gambrell, L. M. Morrow, y M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3ra ed., pp. 30-53). Nueva York: Guilford.

Protopapas, A.; Mouzaki, A.; Sideridis, G. D.; Kotsolakou, A. y Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading and Writing Quarterly*, 29, 168-202.

Stahl, S. (1998). Teaching children with reading problems to decode: Phonics and "not phonics" instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 165-189.

Stevens, R. J.; Van Meter, P. N.; Garner, J.; Warcholak, N.; Bochna, C. y Hall, T. (2008). Reading and Integrated Literacy Strategies (RAILS): An Integrated Approach to Early Reading. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(June), 357-380. <https://doi.org/10.1080/10824660802427611>

Therrien, W. J.; Wickstrom, K. y Jones, K. (2006). Effect of a Combined Repeated Reading and Question Generation Intervention on Reading Achievement. *Learning Disabilities Research y Practice*, 21(2), 89-97.

Tunmer, W. E. y Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45, 453-466.