



Departamento de Educación

Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa

**ACTITUDES HACIA LA EVALUACIÓN SUMATIVA DE LA LECTURA LITERARIA Y DOMICILIARIA
EN ESTUDIANTES DE TERCERO MEDIO**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

TESISTA: ANDRÉS FERNANDO TRONCOSO JARA

DIRECTOR DE TESIS: PABLO LÓPEZ ALFARO

SANTIAGO DE CHILE

OCTUBRE, 2013

AGRADECIMIENTOS

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), por el valioso aporte entregado por medio de la beca para estudios de Magíster para Profesionales de la Educación en Chile.

A la Universidad de Chile y en especial a los profesores, profesoras y personal administrativo del programa de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa.

A los equipos directivos, profesores, profesoras y estudiantes del Liceo Parroquial San Antonio y Liceo José Cortés Brown de Viña del Mar por ser partícipes de esta investigación.

A Pablo López Alfaro, profesor guía de esta tesis, por su apoyo, comprensión y orientación permanente.

A mis compañeras de Magíster, Marcela Almonacid, Karen González y Elena Ramírez, por su compañía, comprensión y amistad incondicional.

A mis padres José Domingo y Lucrecia, por el amor y confianza que me han entregado siempre.

A mis hermanos Manuel Humberto e Iván, por su preocupación y apoyo desde Chile y el extranjero.

Y muy especialmente, a Claudia, mi amada mujer y Cristóbal, mi pequeño hijo, quienes con su amor profundo e infinito, me animaron día a día en la realización de este estudio.

ÍNDICE GENERAL

	Páginas
Resumen	5
Introducción	6
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	
1.2 Justificación de la investigación	12
1.3 Hipótesis de la investigación	15
1.4 Objetivos de la investigación	
1.4.1 Objetivo generales.	16
1.4.2 Objetivos específicos.	
CAPÍTULO II ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS	17
2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS	
2.1.1 Plan Nacional de Fomento de la Lectura en Chile: Lee Chile Lee	
2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS	19
2.2.1 La lectura literaria y su enseñanza en la escuela.	
2.2.2 La lectura literaria en la educación secundaria.	23
2.2.3 La lectura y la literatura en el currículum chileno	25
2.2.4 Mapas de Progreso	26
2.2.5 Evaluación Auténtica	29
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	30
3.1 Universo y muestra	31

3.2. Recolección de información	31
3.3. Instrumento y análisis de datos	32
3.4. Criterio de validez	32
3.5. Criterio de confiabilidad	40
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	42
4.1 Análisis descriptivo por dimensión y sus respectivas afirmaciones.	
4.2 Análisis factorial confirmatorio.	73
CAPÍTULO V PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA DOMICILIARIA	84
5.1 Propuesta 1: Evaluación Alternativa	
5.2 Propuesta 2: Congruencia entre didáctica y evaluación	87
CAPÍTULO VI	89
6. Conclusiones	
Limitaciones del estudio	
Proyecciones de la investigación	
CAPÍTULO VII Bibliografía	93
CAPÍTULO VII Anexos	96
Escala de Actitudes N°1 Inicial	
Escala de Actitudes N°2 Validada	102

Resumen

Las movilizaciones estudiantiles iniciadas en el año 2006 y que renacieron con fuerza el 2011, presentaron dentro de sus demandas un común denominador que ha pasado a formar parte de la discusión a todo nivel en la sociedad chilena: la mala calidad del sistema educativo. Considerando este escenario, es posible asociar variadas y urgentes carencias que afectan a la educación en su conjunto. En este sentido, diversas investigaciones señalan que nuestros estudiantes a pesar de participar en 12 años de escolaridad, egresan de la secundaria con niveles preocupantes en habilidades tan relevantes para el desarrollo íntegro del ser humano como lo es la comprensión lectora. Considerando que un niño que no entiende lo que lee, difícilmente podrá interpretar su propia realidad y menos las problemáticas que lo aquejan como hombre contemporáneo, el presente estudio de carácter cuantitativo, tiene como objetivo determinar las actitudes de los estudiantes hacia la evaluación sumativa de la lectura literaria y domiciliaria. Asumiendo la relevancia que tiene la lectura y sus derivados en nuestro contexto educativo, resulta necesario indagar acerca de la disposición que los estudiantes tienen hacia el proceso evaluativo sumativo de la lectura. Para determinar esa actitud en escolares de tercer medio, se utilizó previa validación una escala del tipo Likert.

El interés de este estudio, más allá de centrarse exclusivamente en los resultados, busca generar a partir de ellos, una propuesta sencilla de mejora en relación a los procedimientos e instrumentos de evaluación asociados a la lectura literaria domiciliaria.

Introducción

En la actualidad nacional, la educación ha pasado a ser un tema de interés público, en buena medida gracias al despertar de los estudiantes secundarios y universitarios, quienes en el 2006 y 2011 se movilizaron en las principales ciudades del país, para reclamar por la mala calidad de la educación.

La segregación de nuestro sistema escolar, la mercantilización de la educación reflejada en el afán de lucro que se exhibe tanto en establecimientos escolares como universitarios, los altos valores de los aranceles que se cobran en la educación superior, el endiosamiento de las evaluaciones estandarizadas, cuyos resultados son considerados muchas veces como la única fuente de información para la toma de decisiones y los bajos niveles de comprensión lectora de la población escolar, aparecieron en escena entre otros temas para revelar un crudo diagnóstico del estado en el que se encuentra nuestro sistema educativo.

En este contexto altamente complejo, el presente estudio tiene por objetivo general determinar las actitudes que presentan alumnos de tercero medio hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria en dos establecimientos educativos de la comuna de Viña del Mar. Tomando en cuenta que en el ámbito de la investigación pedagógica, lo evaluativo se ha transformado en una línea de investigación que ha generado interesantes repercusiones e innovaciones, resulta necesario indagar cómo los escolares se manifiestan frente a la evaluación de la lectura domiciliaria de obras literarias desde los componentes cognitivo, afectivo y conductual.

Con respecto a la metodología de la investigación, esta se abordó desde un Enfoque Cuantitativo, No Experimental, Transeccional Descriptivo, con una muestra no probabilística que incluyó a los estudiantes de tercero medio de los establecimientos particulares subvencionados Liceo Parroquial San Antonio y Liceo José Cortés Brown, ambos de Viña del Mar.

Como instrumento de medición de actitudes, se construyó y validó por medio de juicio de expertos una escala del tipo Likert, a la cual a su vez se le calculó el coeficiente de alfa Cronbach y análisis factorial para determinar efectivamente qué ítemes realmente medían lo que correspondía medir.

El resultado final que arrojó la aplicación de la escala del tipo Likert, señala que los estudiantes que participaron del estudio, presentan una actitud negativa baja hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.

A partir de este resultado, se formulan propuestas de mejora en relación a procedimientos e instrumentos utilizados para la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.

Por último, la línea expositiva del presente estudio se articula de la siguiente forma: En el capítulo 1 se presenta una contextualización del problema, justificando la investigación y haciendo mención de sus objetivos. En el capítulo 2, se realiza un tratamiento de los antecedentes empíricos y teóricos de la lectura y evaluación. En el capítulo 3 se describe la metodología utilizada en la investigación. El capítulo 4, hace referencia al análisis de los resultados. Por otra parte el capítulo 5 presenta propuestas de mejora para la evaluación de la lectura domiciliaria. Finalmente, el capítulo 6, expone las conclusiones, limitaciones y proyecciones de la investigación.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

Dentro de la diversidad de materias que motivan el interés de los investigadores educacionales en la actualidad, la lectura, y la evaluación son ejes temáticos que por separado y en conjunto, se han ido ganando un espacio tanto en el mundo de las investigaciones científicas en contextos escolares como en la agenda de las autoridades a nivel político y educacional.

Es así como en relación al primer eje, un estudio realizado por el Consejo Nacional de Cultura y las Artes, en el año 2009, se concluye que el consumo de lectura de libros es muy inferior en relación al creciente uso de Internet. En esta misma investigación, se señala que un 59% del total de la población encuestada, no ha leído un libro en los últimos doce meses. Los motivos que adujeron no apuntan al valor de los libros sino directamente a una falta de gusto e interés por la lectura. Resulta importante que el grupo de personas que declaró haber leído algún libro en los últimos doce meses, corresponde a los y las estudiantes con un 53,8%, en la desagregación por ocupación establecido en la encuesta. Esta situación nos lleva a la escuela, institución que tiene una estrecha relación con la lectura.

El vínculo entre la escuela y la lectura es histórico. Hébrard (2000) señala que la escuela fue creada para la lectura ya desde la antigua Grecia, en la educación de los ciudadanos. Esta fuerte ligazón entrará en crisis a mediados del siglo XX con la aparición de la televisión y la pérdida de confianza del sistema escolar en su tarea de alfabetización a la sociedad. Esta situación será el germen de la desestabilización de los sistemas educativos y la causa de reformas educacionales en varios países.

La crisis a la que alude Hébrard, entre la escuela y la lectura, repercutió fuertemente en la comprensión lectora de escolares e incluso estudiantes universitarios. En relación a este punto, “una causa esencial de este fracaso, entre otras, es en el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtiene unos resultados -como mínimo- cuestionables” (Casanny, 2007, p.194). En el mismo sentido, Partido (1998) señala que la escuela trabaja la lectura sin conexión con los fines sociales que esta tiene. Más bien, se la presenta generalmente como una imposición del programa escolar, quedando fuera de ella dimensiones que le son esenciales como la distracción o el placer.

Es posible inferir que se responsabiliza de los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes a los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación del sistema escolar, los cuales son calificados como memorísticos y con un fuerte énfasis en la copia, obviando actividades que fomenten una participación activa de los estudiantes.

Aun cuando en el corpus bibliográfico existente en torno a la evaluación, esta es definida como un proceso que forma parte del aprendizaje, es posible todavía observar en las prácticas docentes, el ejercicio de una evaluación orientada al resultado, otorgando de esta forma mayor relevancia a la calificación. Es por esta razón que la evaluación sumativa, al cumplir la función de certificar las evidencias de logro, es la cara más visible del proceso evaluativo dentro de la sala de clases. Este concepto es confirmado por Rabanal al decir que “es la evaluación de resultados, la valoración, tanto a lo largo del proceso como al final del mismo, del grado de consecución de los objetivos propuestos, el que ha sido especialmente objeto de normativización” (Castillo, 2002, p. 35).

Esta preponderancia por el resultado, se ha incrementado por la aplicación de las pruebas externas de carácter nacional, SIMCE y PSU, las cuáles se han transformado en el tiempo, en indicadores para juzgar la calidad de la educación que entregan las instituciones escolares del país. Por tal razón, desde los establecimientos sea estos de dependencia municipal, subvencionada o particular, se implementan diferentes estrategias tanto pedagógicas como no pedagógicas, con el fin de exhibir el más alto puntaje posible en estas evaluaciones estandarizadas, para alcanzar desde su visión de la educación, un prestigio que incida favorablemente en el porcentaje de la matrícula.

Frente a este panorama en el que la evaluación es definida y puesta en práctica en el aula desde una funcionalidad sumativa, resulta como una consecuencia lógica el que los y las estudiantes sean solo receptores de ella, teniendo una participación en el proceso que se contempla desde la teoría principalmente en las instancias de auto y coevaluación, respondiendo a instrumentos de evaluación que han sido previamente construidos por los y las docentes. A este respecto Giné y Parcerisa (2000) señalan que la evaluación se tiene que planificar de tal forma que se compartan criterios entre profesores y estudiantes, de lo contrario, los docentes seguirán haciendo uso del poder y la autoridad que le facilita la ignorancia y dependencia del alumnado. Se deduce entonces que la evaluación en el aula implica una relación de poder, en la que el dominador claramente ha sido el o la docente. En relación a este punto, “en la mayoría de los países latinoamericanos, el proceso de evaluación ha estado centrado en lo que podría denominarse una heteroevaluación, es decir, una iniciativa que nace desde el profesor hacia el estudiante” (Ahumada, 2001, p. 20).

Por lo expresado anteriormente, los y las estudiantes solo deberán responder al modelo evaluativo que se les ha impuesto, estén o no de acuerdo con él, persiguiendo así la obtención de la mejor calificación posible por sobre un aprendizaje significativo. Esta situación no responde a lo señalado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (Mineduc, 2006), cuando se afirma que la evaluación a nivel de aula es un potencial aporte al logro de aprendizajes de calidad por parte de los alumnos y alumnas. En tal sentido, esta Unidad consideró de suma relevancia entregar lineamientos claros acerca de cómo construir evaluaciones que fueran consistentes con los aprendizajes promovidos por el nuevo currículum de la reforma, cambiando de esta manera estilos evaluativos marcados por una larga tradición. De esta forma aparece en escena el concepto de evaluación para el aprendizaje. A diferencia de la evaluación tradicional que centra su interés en la calificación, esta nueva modalidad de evaluación busca fomentar el aprendizaje, lo cual se logra comunicando y clarificando previamente a los y las estudiantes, cuáles son las metas de aprendizaje, con qué criterios e indicadores se evaluarán y realizando una retroalimentación efectiva tomando en cuenta las fortalezas y debilidades exhibidas por los alumnos y alumnas.

Por todo lo anterior, se entiende desde el Mineduc, que la evaluación para el aprendizaje desde la observación, monitoreo y emisión de juicios se centra en las evidencias de aprendizaje que los y las estudiantes muestran en sus trabajos e interacciones. Por todo lo anterior, “el rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo” (Mineduc, 2011, p. 11).

Aún cuando desde la teoría, la evaluación debe estar destinada a tomar decisiones hacia la mejora de los aprendizajes, aún mantiene en la escuela su histórica connotación de control y poder. En relación a este punto y en el contexto de la sala de clases, la evaluación se transforma en una manifestación de poder para quien la aplica desde su autoridad. En este sentido: “Las prácticas de evaluación, por la actitud de algunos profesores al imponerlas, por la forma de realizarlas, por la potestad de corregir respuestas interpretables, por el hecho de que sus resultados puedan discutirse o no, se convierten con demasiada facilidad en instrumentos para potenciar el dominio sobre las personas” (Gimeno y Pérez, 1993, p. 368).

Los procedimientos evaluativos, especialmente el de tipo prueba o examen, por un lado denotan una medición de conocimientos que se le aplica a alguien, en el caso educativo a estudiantes. Por otro lado, connotan una forma de poder que reside en el profesorado, pues este estamento tiene la facultad de someter a la realización de pruebas a su alumnado. En tal sentido, las pruebas o exámenes se transforman en sinónimos de ejercicio del poder por parte de los y las docentes.

Tomando en consideración que de acuerdo a lo señalado en la literatura especializada, no se ha estudiado en profundidad la evaluación de la lectura literaria domiciliaria, resulta imperioso indagar acerca de la actitud de los y las estudiantes frente a la evaluación sumativa de este tipo de lectura.

1.2 Justificación de la investigación

La escuela en Chile vive momentos de gran complejidad. Ya sea desde lo que señalan los especialistas o a partir de las demandas expuestas por el movimiento estudiantil del 2011 y del presente 2013, el fenómeno educativo requiere de un cambio profundo en todos sus niveles y estructuras. La inequidad del sistema, el enjuiciamiento permanente a su calidad, la violencia

escolar que atenta contra una sana convivencia, el hacerse cargo de la incidencia que tiene el enfrentamiento entre dos culturas cada vez más opuestas como lo son la escolar y juvenil, el hacer frente a las influencias de lo que Touraine denominó “escuela paralela” al referirse a la televisión y medios masivos de comunicación, conforman un panorama que en su conjunto amenaza permanentemente con desbordar a la escuela.

El interés de realizar esta investigación radica en el valor teórico que representa la vinculación de dos temas que pertenecen al alma de la escuela. Por una lado la lectura, considerada una de las principales tareas de esta institución y por otra la evaluación, cuya realización ya sea como proceso y o producto, es parte de la cotidianeidad del contexto escolar. La relevancia de la temática es tal que “tirando de los hilos de la lectura y la adolescencia nos podemos encontrar sin percatarnos en plena reflexión sobre el rumbo de las sociedades y la cultura occidental (Colomer, 2009, p. 4).

En tal sentido, es de alta necesidad aportar conocimiento acerca de la evaluación de la lectura domiciliaria en enseñanza media y sus dimensiones asociadas, debido a la importancia que reviste el proceso lector en la formación de los y las estudiantes. Teniendo en cuenta el ejercicio de deben hacer de su condición de ciudadanos y ciudadanas, es necesario investigar cómo el estudiantado enfrenta la evaluación de la lectura literaria, considerando que la literatura tiene un gran valor formativo al ser “una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de diversas formas de vida del hombre y con ellas, a la identidad propia de cualquier colectividad.” (Cerrillo, 2010, p. 86)

Esta necesidad cobra más sentido por las palabras de Bono (1998) quién señala que si bien es cierto en la actualidad existen avances en el conocimiento de la naturaleza de la lectura, lo que ha dado paso a un notable desarrollo conceptual-teórico en esta área, son escasas las investigaciones dedicadas

específicamente a estudiar la evaluación de la lectura y que por lo tanto den cuenta de lo que ocurre en la práctica pedagógica.

En relación a este mismo punto, Colomer (2009) expone que los estudios referidos a la lectura se dividen por un lado en aquellos que se basan en los hábitos lectores contrastados con otros hábitos sociales y de consumo y por otro en los cuáles la lectura se analiza específicamente en torno a los hábitos lectores o bien en cuanto a la medición de la competencia lectora de textos. Por tal razón, al obtener evidencias en torno a las actitudes de los y las estudiantes frente a la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria, es posible repensar desde concepciones y aplicaciones metodológicas en torno a la lectura domiciliaria hasta los procedimientos e instrumentos que se diseñan y utilizan para evaluarla sumativamente. De esta forma, este estudio busca posicionarse como una fuente de la cual surjan ideas y recomendaciones alineadas con la mejora de los aprendizajes de los y las escolares en cuanto a sus logros en lectura literaria, revalorizando la importancia que esta práctica tiene en el desarrollo y formación de las personas.

La utilidad metodológica de esta investigación se enmarca en la creación de una escala Likert confiable y válida que mida la actitud de los y las estudiantes hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.

En un contexto nacional actual, en el cual las demandas por la calidad de la educación provienen desde distintos sectores y son formuladas por diferentes actores sociales, la relevancia social de la investigación radica en la importancia de realizar un estudio acerca de dos ejes que son problemáticos dentro del ámbito escolar. Por tal razón, las conclusiones que se desprendan de la investigación no solo beneficiarán a los establecimientos educacionales que participaron en ella, sino también a investigadores interesados por una parte en la lectura literaria y su promoción en las aulas del país y por otra en el conocimiento de la evaluación desde las disposiciones que los y las estudiantes

tienen hacia este proceso, pensando que a partir de ellas redefinir la bajada de la evaluación a la sala de clases, resignificando instrumentos evaluativos como las pruebas o controles de lectura para ser utilizados en la recolección de evidencias y vivencias de aprendizaje.

En relación a la viabilidad de la investigación, se consideraron como criterios de selección de los establecimientos educacionales a los cuáles se les aplicó la escala Likert, el conocimiento que el investigador tiene de los contextos sociales y académicos de los liceos, la disposición de estos para participar en la investigación y la facilidad de recolectar datos por tratarse de instituciones educativas ubicadas en un espacio físico cercano al domicilio del investigador, lo que además incidió positivamente en el tiempo necesario para trabajar con los liceos seleccionados.

En base a los antecedentes expuestos, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la actitud de los y las estudiantes de tercero medio de dos establecimientos de la comuna de Viña del Mar hacia la evaluación sumativa de la lectura literaria domiciliaria?

1.3 Hipótesis de la investigación

Las actitudes de los estudiantes de tercero medio de los liceos José Cortés Brown y Parroquial San Antonio hacia la evaluación sumativa de la lectura literaria y domiciliaria se ubican en un nivel negativo alto.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

- Determinar las actitudes que presentan alumnos de tercero medio hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria en dos establecimientos educativos de la comuna de Viña del Mar.

1.4.2 Objetivos específicos

- Elaborar, validar y aplicar una escala de tipo Likert que mida la actitud de estudiantes de tercero medio hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.
- Analizar las actitudes que presentan alumnos de tercero medio frente a la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria en establecimientos educativos de la comuna de Viña del Mar.
- Formular propuestas de mejora en referencia a los procedimientos e instrumentos utilizados para la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.

CAPÍTULO II

2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

2.1 Antecedentes empíricos

2.1.1 Plan Nacional de Fomento de la Lectura en Chile: Lee Chile Lee

Tomando en cuenta la relevancia que la lectura tiene tanto para el logro de aprendizajes como para el desarrollo social de los niños y jóvenes que ejercerán su ciudadanía, se ha puesto en marcha en nuestro país el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, “Lee Chile Lee” (PNFL), una política pública desarrollada en conjunto por el Ministerio de Educación, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Este Plan busca promocionar la lectura para formar comunidades lectoras siendo de esta manera un real aporte al desarrollo a nivel educacional, cultural, social y económico del país.

Tal como se ha señalado previamente, la relación entre la escuela y la lectura tiene una larga data. En este sentido se le atribuye a la escuela la responsabilidad de enseñar a leer, por lo que si los niños no aprenden a hacerlo o los adultos no exhiben un nivel de lectura adecuado, es la nación la que no ha respondido de buena forma. Señala además el PNFL (2011), que es fundamental la adquisición del lenguaje para que un niño lea al ritmo esperado, siendo este el punto crítico que explica el déficit de lectura del sistema escolar.

De acuerdo a lo señalado en PNFL (2011), la lectura es considerada como una actividad fundamental para el desarrollo de la imaginación, del aprendizaje y del conocimiento del lenguaje. Se expone además que puede ser una fuente de placer y recreación, contribuyendo a la formación de la identidad con una connotación de logro intelectual que permite la expresión de ideas y de un pensamiento crítico. A lo anterior, se suma el que la lectura al ser

considerada como formadora del gusto estético, estimula las emociones y la concreción de un vínculo con los libros y el entorno basado en el afecto. A nivel social, la práctica lectora al ser un derecho de todos y todas y al formar tanto la individualidad y la sociabilidad, favorece la participación ciudadana.

Finalmente y desde una perspectiva económica, la lectura al ser un componente básico del capital humano que se adapta de mejor forma tanto a las nuevas tecnologías como a los diferentes contextos en los cuáles debe desempeñarse, adquiere una real importancia para el desarrollo del país.

El objetivo general y los específicos que plantea el PNFL son:

Objetivo general

- Promover la formación de una sociedad de lectores y lectoras, en la que se valore la lectura como instrumento que permite a las personas mejorar su nivel educativo, desarrollar su creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico.

Objetivos específicos

- Garantizar y democratizar el acceso a la lectura a todos los habitantes del país, mediante la ampliación y el fortalecimiento de las bibliotecas, espacios no convencionales de lectura y nuevos puntos de préstamo.
- Vincular a los distintos sectores del ámbito de la lectura para trabajar articuladamente en el fomento lector y, a su vez, potenciar y hacer visibles sus acciones y actividades.
- Potenciar y articular la formación de mediadores de la lectura y acciones de mediación que impulsen el fomento lector (profesores, educadoras de párvulo, bibliotecarios, familiares, entre otros).
- Impulsar estrategias regionales y locales para conseguir la formulación de planes locales, en sintonía con las líneas y objetivos generales del PNFL.

- Desarrollar investigaciones para enriquecer los diagnósticos y balances sobre fomento lector y para orientar las acciones del PNFL.

2.2 Antecedentes teóricos

2.2.1 La lectura literaria y su enseñanza en la escuela.

Históricamente se ha asociado la enseñanza, el desarrollo y la práctica de la lectura como actividades propias de la escolaridad, vinculándose directamente con la formación de los sujetos. A este respecto, “formar alumnos como ciudadanos de la cultura escrita es uno de los principales objetivos educativos de la escuela” (Colomer, 2005, p. 37) En este mismo plano, “se ha señalado que la literatura puede desempeñar un papel insustituible para la recta formación de los ciudadanos en el sentido plural y democrático” (Villanueva, 1994, p. 12, citado en Cerrillo, 2010).

Para Condemarín (2001) la lectura es definida como un proceso de comprensión del significado del lenguaje, el cual si es disfrutado se transforma en una experiencia gozosa que proporciona sabiduría a los estudiantes al conectarlos con autores, personajes literarios, épocas y lugares a los cuales jamás accederían personalmente. En relación a la relevancia de la lectura en el contexto escolar, Bombini (2008) señala que la lectura puede ser considerada como una práctica transversal dentro del currículum escolar, pues contribuye a la formación valórica a partir de las enseñanzas, mensajes y moralejas que se pueden extraer de los textos. Por otra parte, le otorga a la lectura un valor adicional referido al beneficio informativo y a la habilidad para desarrollar prácticas discursivas que son necesarias para la escolarización.

De acuerdo a los postulados de Colomer (2005), la educación literaria presenta un valor formativo que se traduce en la formación de la persona que para la construcción de la sociabilidad, al confrontar a los alumnos y alumnas a

textos que perteneciendo a generaciones anteriores o actuales, evidencian cómo se ha configurado la actividad humana desde el lenguaje. De esta forma los y las estudiantes pueden entender la época actual. Por tal razón no resulta extraño que la autora señale que la formación del lector literario es parte de la tarea educativa, formando parte de programas curriculares. Todo indica entonces que frente a la importancia de la educación literaria, “la literatura es un lujo de primera necesidad” (Muñoz Molina, 1993, p. 44, citado en Cerrillo, 2010)

La educación literaria en la escuela ha estado marcada por una tradición de tipo historicista, es decir, a los y las estudiantes se les ha enseñado acerca de la vida y obra de autores junto a la pertenencia de estos a movimientos culturales y literarios.

Tomando como punto de partida la dificultad que reviste la enseñanza de la literatura, desde la teoría se ha manifestado la necesidad de cambiar la dirección hacia una nueva educación literaria “que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior”. (Cerrillo, 2010, p.89)

Por lo expuesto anteriormente, y acentuando que el fenómeno literario es un objeto complejo de estudio, la idea de renovación de la enseñanza/aprendizaje de la literatura en contextos escolares, debe construirse en base a la definición de objetivos que estén orientados al logro de lo que se ha denominado como competencia literaria, la cual de acuerdo a lo planteado por Cerrillo (2010) contempla toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia que el lector tiene ante cualquier tipología textual. Específicamente en cuanto a los textos literarios, es necesario destacar que su lectura exige a los lectores una capacitación que les permita decodificarlo. Este mismo autor señala que la competencia literaria no es una capacidad innata del

individuo, por lo que se logra con el aprendizaje. Frente a las características de esta competencia plantea que en ella intervienen diversos factores que pasan por aspectos lingüísticos, psicológicos, socioculturales, históricos y literarios. Será posible adquirir esta competencia o crear las condiciones para su adquisición si existe una real experiencia lectora. Es en este punto en el que la escuela juega un rol destacado. Es precisamente desde la escuela que Colomer (2005) reconoce tres dicotomías, las cuales denominó “leer o leer literatura”, haciendo referencia en ella a la supresión de la literatura privilegiando de este modo la lingüística, este hecho se manifiesta debido a la formación recibida por los y las docentes de educación secundaria, quienes aprendieron lengua y literatura por separado. A lo anterior, se suma el que en las sociedades actuales el foco de atención está puesto en la enseñanza de la lectura y escritura de textos funcionales, apareciendo la literatura en los textos escolares como un tema más como lo puede ser el texto expositivo. Por tal razón la literatura es considerada como un medio que permite la preparación de los alumnos y alumnas para leer diversos discursos sociales.

En segundo lugar, plantea la dicotomía “leer o saber literatura”. En ella se enfrentan dos posiciones antagónicas. Por un lado la tradición de entender la formación literaria como una función de transmisión patrimonial en la que los y las estudiantes reciben información de la literatura desde un enfoque historicista en el cual importan desde la biografía del autor hasta el contexto sociocultural de las obras y sus críticas. Por otro, la concepción de formar una competencia literaria, lo que implica un aprendizaje de tipo práctico orientado a la adquisición de formas de proceder para realizar interpretaciones de las obras. Esto ha llevado a los y las docentes a encontrarse entre una función de traspaso de la herencia literaria (saber) y un nuevo objetivo centrado en la animación a la lectura (leer). Ambas posturas tienen elementos válidos, pues es necesario el conocimiento de la historia de la literatura para posteriormente interpretarla.

En una tercera dicotomía desarrolla el “leer por gusto o leer por obligación”. Esta división no es reciente, se funda en la idea que la lectura por obligación inhibe una actitud favorable hacia esta práctica, situándola como una actividad escolar centrada en la utilidad. En cambio, una lectura por placer tiene una connotación para el estudiante de algo privado, personal, pues será él quien seleccione la obra que leerá. Aun cuando a priori podría existir la tentación de resolver este enfrentamiento a favor de la lectura por placer, hay fundamentos que plantean por una parte que este tipo de lectura podría alejar a los y las jóvenes cuyo contexto familiar es poco lector y por otra, este placer se alcanza en la medida que el estudiantado sea motivado por la mediación de la escuela a descubrir y construir el sentido de las obras literarias que lee.

Este enfrentamiento de posturas entre la lectura por placer y la obligatoria que define la escuela, no está zanjado, pues se insiste en señalar que la escuela no debe imponer las lecturas. De hecho, “hay docentes que consideran que no es imprescindible leer textos largos para formar lectores, y piensan que lo más importante para lograrlo es animar a hacerlo y dejar escoger libremente el libro” (Colomer, 2009, p. 51).

El aspecto motivacional es otra de las dimensiones que entran en juego a la hora de analizar el tema de la lectura literaria en la escuela. En referencia a este tema, Gallardo (2008) señala que además de realizar el alumno la lectura obligatoria de obras literarias que han sido seleccionadas desde la escuela, debe enfrentarse a aprendizajes en torno al contenido y estructura de las obras para posteriormente ser evaluado por medio de pruebas, cuestionarios y tareas que el profesor planifique y desarrolle en el aula. En el mismo sentido, “si se recuerda lo que se acaba de hablar, sobre la falta de cultura de la lectura, el interés por otros medios de diversión y esparcimiento y además la poca relación con los libros que tiene el estudiante en la escuela primaria, se puede entender aún más el disgusto o temor, como sostiene Penac, del joven al acercarse a un texto literario de forma obligada”. (Gallardo, 2006, p. 5)

Es tal el alcance que tiene la institución escolar en la formación de los sujetos que “construye los gustos y se impone a las preferencias derivadas del origen social. Es decir, que las prácticas culturales posteriores se relacionan más con el capital escolar conseguido que con otros factores, como el origen social de los lectores.” (Colomer, 2009, p. 47) La misma autora citada anteriormente, afirma acerca de este punto que a partir de los textos literarios que la escuela demanda como lecturas obligatorias, se crea una base cultural común entre los estudiantes secundarios y el resto de la sociedad, lo que se define como un substrato cultural cohesionador.

Con todo lo anterior, es preciso señalar que “la escuela crea el espacio literario que hace posible concebirse como lector en un marco cultural” (Baudelot, Cartier y Detrez, 1999 citados por Colomer, 2009, p. 55).

2.2.2 La lectura literaria en la educación secundaria.

Debe ser una de las preocupaciones más reconocidas a nivel nacional en el último tiempo. La lectura como práctica cultural ha sido desplazada por otras prácticas sociales. Por tal razón, no resulta extraña la formulación y puesta en marcha del Plan Nacional de Fomento de la Lectura en Chile: Lee Chile Lee.

Hay consenso en que la lectura es fundamental no solo para la formación integral de las personas sino también para el desarrollo de un país como el nuestro que ya ha dejado de autodenominarse como una “isla” desconectada del mundo al pasar a formar parte de la OCDE. Ha sido precisamente esta misma organización la que señaló que “los estudiantes chilenos disfrutaban menos con la lectura que el promedio de la OECD” (Mineduc, 2002, p. 5).

Es habitual escuchar desde el sentido común que cada vez se lee menos. En este plano, pero desde una visión teórica, resultan interesantes las palabras de Ostria (2005) quien plantea que no existe una crisis de lectura,

pues el problema está en la forma de acercarse a la lectura que se enseña en la escuela, ya que se estarían obviando habilidades que poseen los y las jóvenes en la actualidad. Es por esta razón que “el camino que se ha de seguir, en el colegio y por los profesores encargados es buscar la forma para que los jóvenes se acerquen a estos textos que pareciera les disgustan tanto. Les disgusta sobre todo porque no saben decodificar el texto impreso. Sus habilidades de decodificación se han desarrollado en otros ámbitos, diferentes al texto escrito” (Gallardo, 2004, p. 4).

Teniendo a lo menos ya algunas ideas en relación a esta realidad, es preciso preguntarse por las lecturas que conforman el plan lector de la escuela. Un primer acercamiento para una posible respuesta a esta interrogante, está en la revisión de las sugerencias de lectura se explicitan en los planes y programas del MINEDUC.

De acuerdo a los títulos que se han seleccionado para ser sugeridos como lecturas que posteriormente serán obligatorias en las escuelas, es posible afirmar que se trata claramente de obras que pertenecen a lo que se ha denominado como canon literario, entendiendo este concepto en palabras de Cerrillo (2010) como un listado de obras y autores que debido a su dimensión y carácter históricos son considerados como modelos por su calidad literaria, siendo entonces textos clásicos al sobrevivir y trascender al tiempo en que fueron escritos. Es posible incluir en un canon obras que pese a no ser clásicos por tratarse de textos que al ser recientes no pueden recibir esa denominación, tienen una calidad literaria indiscutible.

Por lo expresado anteriormente pareciera ser a lo menos inadecuado plantear alguna duda acerca de la necesidad e importancia de la lectura de textos canónicos y clásicos en la escuela y específicamente en la educación media o secundaria. Sin embargo, son los propios estudiantes los que plantean esta lectura como un problema, pues “afirman que “no los entienden”, “que

están trasnochados” o que “por qué los tienen que leer obligatoriamente”. (Cerrillo, 2010, p. 96).

2.2.3 La lectura y la literatura en el currículum chileno

En lo referido a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del sector de Lenguaje y Comunicación, este se estructura en tres ejes que se mantienen en todo el período escolar. Estos son Comunicación Oral, Lectura y Escritura, los cuales responden a las competencias comunicativas que los y las estudiantes deben desarrollar para una formación integral, en una sociedad que al ser definida como participativa y democrática, requiere para su construcción de personas que ejerciten un pensamiento crítico y reflexivo junto a la creatividad y la capacidad de diálogo, siendo esta última de suma importancia para una humanización y respeto a las diferencias. En este sentido y desde una propuesta formativa, tanto el lenguaje, la comunicación y la literatura son concebidos como pilares para la formación, participación social, expresión de sentimientos y acceso al conocimiento de los alumnos y alumnas.

En cuanto a los Objetivos Formativos Transversales, estos apuntan al respeto a la diversidad y planteamiento de ideas, el desarrollo de procesos intelectuales y la reflexión acerca del medio tanto natural, cultural, social como cultural. Desde un enfoque comunicacional o comunicativo funcional que considera el lenguaje como una herramienta de expresión, comunicación e interacción, el logro de los objetivos formativos transversales es posible por medio de la participación de los y las estudiantes en situaciones de carácter comunicativo y de la lectura y apreciación de obras literarias, cuyas temáticas sean significativas y se relacionen con la vida personal y social de los alumnos y alumnas.

Específicamente en lo referido al eje de lectura, su aprendizaje se concibe desde la interrelación de los modelos de destrezas y holístico. El

primero apunta al dominio del código y va desde lo más fácil a lo más difícil. Las destrezas se presentan integradamente para llegar a una construcción de sentido. El modelo holístico sitúa a los y las estudiantes en situaciones comunicativas para construir sentido desde la globalidad y los contextos.

El progreso en la lectura se manifiesta en el incremento progresivo de elementos desde lo lingüístico, conceptual y progresivo. Este incremento se hace visible en el aumento de la extensión de las oraciones, dando paso a la presencia de más subordinadas, el vocabulario variado y de menos frecuencia, junto temáticas diversas con elementos literarios dispuestos de forma compleja. Los textos que se utilizan son de carácter literario y no literario. Esta última tipología textual es usada también en otros sectores de aprendizaje.

Por medio de la lectura se busca estimular la creatividad y capacidad expresiva de los y las estudiantes.

2.2.4 Mapa de Progreso de Lectura

En marzo del 2007, la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación dio a conocer los Mapas de Progreso del Aprendizaje, con la finalidad de “describir la secuencia típica en que progresa el aprendizaje, en determinadas áreas o dominios que se consideran fundamentales en la formación de los estudiantes, en los distintos sectores curriculares”. Cabe destacar que estos mapas complementan y no sustituyen lo señalado en el Marco Curricular y Programas de Estudio. Además al establecer una relación entre currículum y evaluación, lo que es relevante evaluar en términos de dominio de competencias que son claves en los doce años de escolaridad de los y las estudiantes. Los mapas se estructuran en base a 7 niveles, representando cada uno de ellos lo que se espera en términos de logro de aprendizaje para

dos años de escolaridad. El séptimo nivel apunta a un logro sobresaliente en alumnos y alumnas que egresan de la enseñanza media.

En relación al sector de Lenguaje y Comunicación y tomando en consideración que este propone el desarrollo de competencias comunicativas tanto orales como escritas, los aprendizajes se estructuran en tres mapas de progreso referidos a Comunicación Oral, Lectura y Producción de Textos Escritos.

En cuanto al Mapa de Lectura, la competencia clave que se desprende de sus niveles es la capacidad del lector para construir significados de los textos que lee. En tal sentido, la comprensión de los textos se concibe como profunda, formando de esta forma lectores que siendo activos y críticos, por medio de la acción de leer logran sus aprendizajes, adquieren conocimiento del mundo y realizan una apreciación estética.

La progresión de la comprensión de lectura considera tres dimensiones, las cuales hacer referencia por un lado al tipo de texto que los y la estudiantes leen. La idea es que estos se enfrenten a una variedad de textos tanto literarios como no literarios, cuya extensión, complejidad, propósito, estructuras y modalidades se irán complejizando. Por otro lado, la construcción de significado que apunta a una comprensión profunda de los textos para lo cual los alumnos y alumnas deben llevar a la práctica habilidades como la extracción de información explícita, realizar inferencias, interpretar el texto por partes y en su totalidad y finalmente reflexionar y evaluar los textos de acuerdo a los aspectos que le son propias, considerando además las experiencias y conocimientos previos de los lectores y lectoras.

La literatura en el currículum nacional es entendida como una construcción de carácter verbal cultural con sentido. Por lo anterior, esta debe ser trabajada en el aula en forma contextualizada, priorizando el interés y el disfrute de la lectura de obras literarias por parte del estudiantado, con la

finalidad de formar lectores reflexivos y críticos. Para este efecto se considera como fundamental que las obras que se lean tengan relación con las experiencias de vida de los lectores para que estos se formen una opinión de ellas otorgándoles sentido. Por tal razón, la elección de las obras que conformen la lectura domiciliaria debe hacerse tomando en cuenta las distintas realidades sociales y culturales que cruzan a la escuela. No se trata de entender las obras literarias en el aula como una mera entretención o como herramienta para ejemplificar teorías literarias, sino como expresiones culturales que al revelar lo que ha sido la historia de la humanidad, enriquecen el mundo de lectores y lectoras.

En el marco curricular vigente, específicamente en el apartado referido a los contenidos mínimos obligatorios, se menciona para los cuatro niveles de enseñanza media la lectura de al menos seis obras literarias significativas, considerando textos de carácter narrativo tanto breves como extensos (cuentos y novelas, respectivamente), líricos (poemas) y dos dramáticos. Las temáticas de estas obras deben estar relacionadas con los intereses de los y las estudiantes para que sean reflexionadas individual y grupalmente desde los contextos históricos, sociales y de movimientos artísticos en que se producen.

La comprensión se realizará por medio de la aplicación de estrategias que se contemplan tanto antes, durante y después de la lectura para una interpretación del sentido global del texto, tomando en cuenta diferentes perspectivas posibles.

2.2.5 Concepto de Evaluación Auténtica

La conceptualización que se utilizará en lo referido a evaluación educacional requiere establecer en primer lugar una definición del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. En tal sentido, Ahumada declara que este “va a ser entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre una generación adulta constituida por los docentes y una nueva formada por los estudiantes. Esto último significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas” (Ahumada, p. 19, 2001).

El aprendizaje y la evaluación deben hacerse cargo del desarrollo de las expectativas, estilos de aprendizaje, ritmos e intereses, necesidades y proyección futura de los estudiantes. Por tal razón, el desafío de la evaluación está en que su diseño y aplicación sea congruente con las teorías que se definen por el logro de un aprendizaje significativo y respetuoso de las condiciones heterogéneas del alumnado y sus necesidades.

En cuanto al concepto de evaluación, se ha considerado la llamada evaluación auténtica, debido a que su entendimiento del proceso evaluativo en el ámbito escolar más que una forma de certificar resultados se vincula con el logro de aprendizajes significativos.

En este sentido, “la función o propósito principal de la evaluación auténtica es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. Este planteamiento implica que la evaluación no debe considerarse como un proceso separado de las actividades de enseñanza o sólo como un conjunto de pruebas pasado al alumno al finalizar una unidad o tema. La evaluación, debe ser vista como una parte natural del

proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto, dentro del encadenamiento de una actividad determinada” (Condemarín y Medina, p. 17, 2001).

CAPÍTULO III

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al diseño metodológico, la presente investigación se aborda desde un Enfoque Cuantitativo, No Experimental, Transeccional Descriptivo.

El diseño de la investigación es No Experimental, porque se pretende observar el fenómeno en los cursos de tercer año medio de establecimientos de las tres dependencias de la comuna de Viña del Mar, sin manipulación de variables, es decir, tal y como se manifiesta en su contexto natural, para después analizarlo.

Es Transeccional Descriptivo, ya que el procedimiento apunta a medir a un grupo de personas en un momento único.

Desde el Enfoque Cuantitativo el estudio se sitúa en un nivel Descriptivo, debido a que tiene como finalidad recopilar datos para obtener información acerca de las actitudes de los estudiantes de tercero medio hacia la evaluación sumativa de la lectura literaria y domiciliaria.

La muestra que se usará es de tipo no probabilística, ya que se tomará como criterio de selección los alumnos y alumnas de tercero año medio de los establecimientos educacionales que confirmen su participación en la investigación.

El instrumento que se utilizará para realizar la investigación consiste en una escala Likert de alta confiabilidad y validez para medir la actitud de los y las estudiantes hacia la evaluación sumativa de la lectura literaria y domiciliaria.

3.1 UNIVERSO Y MUESTRA.

Para los efectos de esta investigación se usó una muestra de tipo no probabilística, debido a que se tomó como criterio de selección a estudiantes de tercer cuarto año medio de dos establecimientos particulares subvencionados de nivel socioeconómico medio alto de la comuna de Viña del Mar, año 2012. La decisión de considerar alumnos de tercer medio se debe a la necesidad del investigador de trabajar con estudiantes de enseñanza media que haya vivenciado prácticamente la totalidad del periodo de 12 años. Se descartó trabajar con cuarto medio para no entorpecer el trabajo que estos estudiantes realizan con miras a la rendición de la Prueba de Selección Universitaria. En este sentido cabe destacar que “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra” (Sampieri, 1991, p. 229, 2010).

Tomando en cuenta lo anterior, se llevó a cabo el estudio a 167 estudiantes en una primera instancia y a 93 con el instrumento validado.

3.2 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La recolección de información se efectuó mediante la aplicación de una escala de tipo Likert conformada por 30 ítemes, impresa en hoja tamaño oficio, a los y las estudiantes de dos establecimientos educacionales particulares subvencionados de la comuna de Viña del Mar.

3.3 INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la presente investigación se utilizó una escala de tipo Likert, tomando en cuenta las actitudes hacia la evaluación sumativa de la lectura literaria domiciliaria. Las dimensiones que se consideraron para la elaboración de las afirmaciones fueron: controles de lectura, preguntas de controles de lectura, calificación en controles de lectura, interés por los controles de lectura, aprendizaje, congruencia metodológica en el aula, puntajes por preguntas, exigencia, criterios de evaluación, pauta de corrección.

El total de aseveraciones de la escala es 30, siendo todas cerradas. Las categorías de respuesta corresponden a: Muy de acuerdo (MA) Acuerdo (A), Desacuerdo (D), Muy en desacuerdo (MD).

3.4 CRITERIO DE VALIDEZ

Antes de aplicar la primera versión del instrumento, se realizó la validez de contenido de este a través de la técnica de juicio de expertos. Bajo este criterio, el instrumento fue evaluado por 3 profesionales: 1 experto en construcción de instrumentos educativos y 2 docentes de aula de enseñanza media. Estos últimos centraron su juicio fundamentalmente la claridad y comprensión de los ítemes y el tiempo de respuesta necesario a emplear para completar el instrumento. Cabe destacar que las observaciones emitidas por estos tres profesionales significaron una contribución relevante a la hora de establecer mejoras al instrumento.

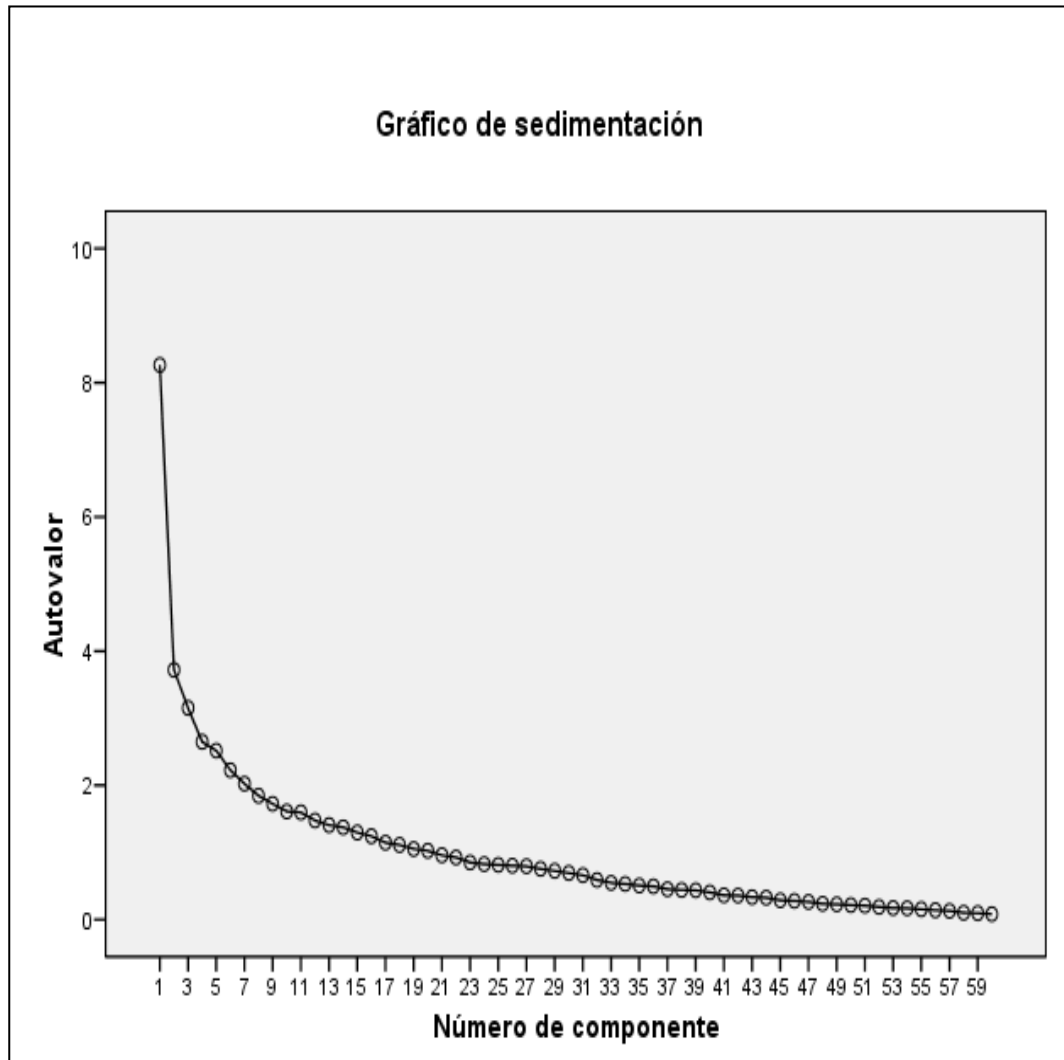
Con la finalidad de validar esta primera versión, se aplicó a un número de 167 alumnos y alumnas de tercero año medio de los establecimientos particulares subvencionados Liceo José Cortés Brown y Liceo Parroquial San Antonio, ambos de la comuna de Viña del Mar. Esta escala de tipo Likert,

presentaba 60 afirmaciones, de las cuales solo quedaron 30 al realizarse análisis factorial. Tomando en cuenta que el análisis factorial permite precisamente determinar que los ítemes de un instrumento miden realmente lo que se quiere medir y sólo un aspecto del objeto de estudio, se descartaron aquellas aseveraciones que medían más de un aspecto del objeto de estudio o aquellas que no medían lo que debían medir.

Por tal razón con este análisis se determinó que existen 30 preguntas que no son representativas para los factores y que por lo tanto se extraen del cuestionario. Con las 30 restantes se analizó el KMO obteniéndose una correlación de 0,788, lo cual indica una óptima asociación entre las preguntas seleccionadas. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede establecer que el instrumento a nivel de validez presenta una buena adecuación. A continuación se presentan los procedimientos estadísticos realizados a partir del análisis factorial con el método de componentes principales con el objeto de reducir la dimensión del cuestionario.

Este tipo de análisis establece supuestos acerca de la correlación entre las preguntas, para la comprobación de este supuesto fue necesario desarrollar el Test de adecuación de la muestra de Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) el cual indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, en este caso el KMO arroja una correlación de 0,622, evidenciando una correlación adecuada para la realización del análisis factorial, el cual se llevó a cabo utilizando la regla de Catell para determinar el número de factores con los que se realizará el análisis. Esta regla se basa en la observación de los puntos de inflexión generados por los valores propios de los componentes y su estructura define la utilización de todos los componentes relevantes antes del punto de inflexión.

Gráfico 1: Sedimentación



De acuerdo al gráfico 1 resultan relevantes tres factores y la estructura de ellos, respecto de la varianza explicada y los valores propios se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 1: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	8,263	13,772	13,772	8,263	13,772	13,772	7,776	12,960
2	3,720	6,201	19,972	3,720	6,201	19,972	3,801	6,335	19,295
3	3,154	5,256	25,229	3,154	5,256	25,229	3,560	5,933	25,229
4	2,649	4,415	29,644						
5	2,517	4,195	33,839						
6	2,227	3,711	37,550						
7	2,025	3,375	40,924						
8	1,845	3,075	43,999						
9	1,725	2,875	46,874						
10	1,612	2,686	49,560						
11	1,597	2,662	52,221						
12	1,476	2,460	54,682						
13	1,408	2,347	57,029						
14	1,375	2,292	59,321						
15	1,297	2,162	61,483						
16	1,242	2,069	63,552						
17	1,146	1,910	65,462						
18	1,113	1,854	67,316						
19	1,052	1,754	69,070						
20	1,025	1,708	70,778						
21	,958	1,597	72,375						
22	,926	1,543	73,917						
23	,850	1,417	75,334						
24	,826	1,376	76,710						
25	,815	1,359	78,069						
26	,802	1,337	79,406						
27	,794	1,323	80,729						
28	,756	1,260	81,989						
29	,726	1,210	83,199						
30	,694	1,157	84,356						
31	,660	1,099	85,455						
32	,590	,983	86,438						
33	,548	,913	87,351						
34	,530	,883	88,234						
35	,508	,846	89,080						
36	,496	,827	89,907						
37	,452	,754	90,661						
38	,441	,736	91,397						
39	,436	,727	92,124						
40	,406	,676	92,800						
41	,361	,602	93,402						
42	,358	,596	93,999						
43	,333	,555	94,554						
44	,327	,544	95,098						
45	,286	,476	95,575						
46	,278	,463	96,038						
47	,263	,438	96,475						
48	,236	,393	96,868						
49	,227	,378	97,247						
50	,216	,361	97,608						
51	,206	,344	97,952						
52	,187	,311	98,263						
53	,173	,289	98,552						
54	,169	,282	98,834						
55	,154	,257	99,091						
56	,138	,230	99,321						
57	,130	,217	99,538						
58	,101	,168	99,706						
59	,096	,160	99,866						
60	,081	,134	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Para identificar las variables medidas que están significativamente correlacionados con los tres factores seleccionados por el criterio de Catell, se consideraron aquellas variables cuya correlación con el factor sea mayor, en valor absoluto, a 0,4. En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos, destacándose aquellas preguntas seleccionadas para su uso por factor.

Tabla 2: Agrupación de las preguntas en los factores

PREGUNTA	Factor 1	Factor 2	Factor 3
P1	0,60504958	0,13528018	-0,09276247
P2	0,08898397	0,38805394	-0,22041538
P3	0,57004316	0,00398214	-0,1520295
P4	0,03511665	0,02083752	0,0474759
P5	-0,03672219	-0,19646403	0,33353556
P6	0,03916922	0,3090813	0,15603087
P7	-0,39945871	-0,30476134	-0,11409167
P8	0,46615364	-0,15429146	0,11382191
P9	0,23689446	-0,46252026	0,12463408
P10	0,14277652	-0,02655223	0,06451533
P11	-0,56063983	-0,25021704	-0,08239528
P12	0,27429809	0,19648596	-0,11369666
P13	0,58544978	-0,15664471	0,11045923
P14	0,55941284	0,13691603	-0,21702189
P15	-0,01508687	-0,07046767	0,35022547

P16	0,07751975	0,72037345	-0,14277074
P17	-0,40161457	0,05284465	0,43058431
P18	-0,17298988	-0,05868077	-0,4273395
P19	-0,50691688	0,27629264	-0,04142266
P20	-0,09226948	-0,043224	-0,23421131
P21	-0,23043868	0,07551878	0,36951175
P22	-0,43734586	-0,18123372	0,35809139
P23	0,46169332	0,02112802	-0,35353914
P24	-0,27414845	0,03536277	0,28208401
P25	0,42679329	-0,1654433	0,10379526
P26	-0,49674253	0,14139667	-0,01503376
P27	0,10163456	-0,08875731	-0,29442395
P28	0,03465352	-0,12969947	-0,04722949
P29	0,26711951	-0,42803121	-0,15167897
P30	-0,34079617	0,17944862	0,17248566
P31	-0,16051963	0,39427087	0,09058451
P32	0,08328969	-0,06362296	0,05967096
P33	-0,33486065	-0,04756691	0,39329744
P34	-0,09169779	3,6975E-05	-0,55142425
P35	0,3413384	0,57117733	-0,30402026
P36	-0,11491118	0,38462305	0,03513343
P37	0,10590472	0,05414854	-0,3538885

P38	0,00676563	-0,14816937	0,0318648
P39	0,55848229	-0,08368309	0,00760436
P40	-0,0486964	-0,08759862	0,11431986
P41	0,71650752	-0,0275225	0,01117117
P42	0,288348	0,0689295	-0,05925057
P43	0,60686814	0,10419639	0,01640376
P44	-0,14841229	-0,19811967	0,54722042
P45	-0,67083621	0,00663197	0,1267995
P46	-0,07793849	0,04728684	-0,19841882
P47	0,0694347	-0,60627269	0,12885735
P48	0,14139767	0,00495482	-0,11350973
P49	0,1879522	0,39836091	-0,25606675
P50	0,58994529	0,41154318	0,06753233
P51	0,08253396	0,22280621	0,21601769
P52	-0,31260436	-0,26965621	0,31570073
P53	0,12556338	0,31668422	0,46786351
P54	0,04722266	0,37887704	0,13037564
P55	-0,61158003	0,08042165	-0,08393023
P56	0,53905298	0,28869692	-0,04587213
P57	-0,37126446	0,18554569	0,37632594
P58	-0,0793573	-0,11126839	-0,56335057
P59	-0,2092256	-0,34976785	-0,07031406

P60	0,71856257	0,17734197	-0,10069168
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
a	La rotación ha convergido en 6 iteraciones.		

Las correlaciones de los factores se extrajeron de la matriz rotada. El fin de la rotación es ayudar a interpretar en los casos en los que las cargas factoriales no estén claras; las rotaciones simplemente son movimientos de los ejes de tal manera que se mantenga la comunalidad y el porcentaje de varianza explicada por el modelo, aunque no por cada eje. Lo que buscaremos será que cada factor tenga unos pocos pesos altos y el resto cercanos a cero, y que cada variable este saturada en solo un factor.

Una vez alcanzada la solución factorial final, se obtuvo una estimación de las puntuaciones factoriales, es decir, el valor para las 167 observaciones en cada uno de los factores, a fin de valorar la situación relativa a la nueva dimensionalidad del estudio.

Con este análisis se determinó que existen 30 preguntas que no son representativas para los factores y por lo tanto se extraen del cuestionario. Con las 30 restantes se analizó el KMO obteniéndose una correlación de 0,788, lo cual indica una óptima asociación entre las preguntas seleccionadas.

A modo de resumen se puede establecer que el instrumento presenta una buena adecuación.

3.5 CRITERIO DE CONFIABILIDAD

Para la segunda y última versión del instrumento, se procedió a calcular el coeficiente de alfa Cronbach el cual oscila entre cero (0), es decir, cero confiabilidad y uno (1), mayor confiabilidad mediante el programa estadístico SPSS (versión 15,0).

El valor para considerar confiable la escala fue que el alfa Cronbach resultara igual o mayor a 0,5.

El resultado fue un coeficiente de confiabilidad de 0.64.

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	82	88,2
Excluidos ^a	11	11,8
Total	93	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,644	30

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
np1	75,3049	54,980	,238	,633
np2	75,4024	53,355	,355	,623
np3	75,7073	51,913	,457	,613
np4	75,2317	52,452	,311	,624
np5	75,5000	59,364	-,169	,666
np6	75,4390	52,718	,364	,621
np7	75,0610	52,700	,464	,616
np8	75,2317	59,341	-,173	,664
np9	75,6341	57,939	-,059	,659
np10	74,5854	57,678	-,024	,652
np11	75,3659	61,247	-,295	,680
np12	75,8171	59,460	-,169	,670
np13	75,0000	51,358	,547	,607
np14	75,6829	51,429	,547	,607
np15	75,2317	59,563	-,184	,667
np16	75,5610	50,793	,432	,611
np17	74,9024	53,842	,270	,629
np18	74,9512	53,257	,277	,628
np19	75,3171	50,639	,537	,604
np20	75,4878	50,327	,570	,601
np21	75,4512	49,411	,628	,594
np22	76,0976	59,892	-,200	,672
np23	75,7927	63,623	-,439	,695
np24	75,6463	51,565	,449	,612
np25	75,4390	48,669	,624	,590
np26	76,1829	54,670	,183	,637
np27	75,7683	62,896	-,402	,690
np28	75,4634	51,610	,422	,614
np29	74,6951	56,140	,117	,642
np30	75,4024	50,589	,482	,607

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo por dimensión y sus respectivas afirmaciones.

De acuerdo a las respuestas encontradas en la versión definitiva de escala de actitudes que se aplicó, se procedió a realizar un análisis descriptivo considerando las preguntas, su dimensión respectiva y el componente pudiendo ser este cognitivo, afectivo o tendencial con valoración positiva o negativa.

Análisis de la dimensión 1: Controles de Lectura

Dimensión 1: Controles de Lectura

Componente: Cognitivo positivo

Afirmación nº 7: *“Creo que los controles de lectura son interesantes, porque posibilitan la expresión escrita de los alumnos”.*

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 7.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	20	21,51
De acuerdo	48	51,61
En desacuerdo	21	22,58
Muy en desacuerdo	4	4,30
Total	93	100

En cuanto a la dimensión 1 referida a los controles de lectura, las respuestas de los estudiantes muestran una actitud favorable frente a la sentencia nº 7 *“Creo que los controles de lectura son interesantes, porque posibilitan la expresión escrita de los alumnos”.* Es decir, los estudiantes ven en las pruebas que evalúan la lectura de un texto literario, un espacio para desarrollar la escritura. De hecho sí se suma los porcentajes de respuesta de

las categorías Muy de acuerdo (21,51%) y De acuerdo (51,61%) nos da como resultado un 73,12% de alumnos que valoran los controles de lectura como medio para la expresión escrita.

Dimensión 1: Controles de Lectura

Componente: Cognitivo negativo.

Afirmación nº 23: *“Los controles de lectura no me interesan porque resultan ser solo una repetición de información”.*

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 23.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	9	9,68
De acuerdo	24	25,81
En desacuerdo	38	40,86
Muy en desacuerdo	22	23,66
Total	93	100,00

En relación a la aseveración nº 23 que dice *“Los controles de lectura no me interesan porque resultan ser solo una repetición de información”*, se concluye que si bien el 64,52% de los estudiantes se ubica entre Muy en desacuerdo (23,66%) y En desacuerdo (40,86%), existe un 35,49% sumado entre Muy de Acuerdo (9,68%) y De acuerdo (25,81%) al cual no le interesan los controles de lectura debido a que los visualizan solo como una reproducción de información.

Esto puede traducirse en un llamado a centrar la atención en las habilidades cognitivas que forman parte de los controles de lectura y por ende cabe preguntarse en qué medida los instrumentos que evalúan la lectura domiciliaria

en forma sumativa en la escolaridad, desafían a los estudiantes a ir más allá de habilidades como reconocer o identificar información explícita en la obra leída.

Dimensión 1: Controles de Lectura

Componente: Afectivo positivo.

Afirmación nº 1: *“Me gusta los controles de lectura domiciliaria porque me permiten responder en forma crítica acerca del libro leído”.*

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 1.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	9	9,68
De acuerdo	54	58,06
En desacuerdo	22	23,66
Muy en desacuerdo	8	8,60
Total	93	100

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes a la aseveración nº 1, resulta interesante que un 67,74% sumado el porcentaje de la opción Muy de acuerdo (9,68%) y De acuerdo (58,06%) manifieste que los controles le dan la posibilidad de criticar el texto literario leído. Sin embargo, haciendo otra lectura de estos resultados, el porcentaje de estudiantes que muestran una actitud totalmente favorable al contenido de la afirmación, es el más bajo de la dimensión 1. Por otra parte, si se suma los porcentajes de respuesta de las opciones Muy en desacuerdo y En desacuerdo, un 32,26 % se muestra desfavorable a la hora de considerar una relación entre los controles de lectura y la posibilidad de criticar el libro leído y evaluado. Tal como se planteó en el análisis de la aseveración anterior, pareciera ser muy importante el estudiar qué habilidades son las que se miden en los controles de lectura.

Dimensión 1: Controles de Lectura

Componente: Afectivo negativo.

Afirmación nº 12: *“No me gustan los controles de lectura porque influye el dominio de escritura y ortografía en la calificación que se obtenga”.*

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 12:

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	9	9,68
De acuerdo	25	26,88
En desacuerdo	37	39,78
Muy en desacuerdo	22	23,66
Total	93	100

En el caso de la aseveración nº 12 que dice *“No me gustan los controles de lectura porque influye el dominio de escritura y ortografía en la calificación que se obtenga”*, es posible encontrar un 26,88% que dice estar De acuerdo con la sentencia, es decir, que muestra una actitud desfavorable frente a la influencia de la escritura y la ortografía en la calificación que se obtiene en los controles de lectura frente a un 39,78% que está En desacuerdo. Lo interesantes en este punto, es el cuestionamiento que podemos hacernos en torno a la necesidad de evaluar escritura y ortografía si el objetivo de la evaluación está centrado en la lectura realizada por el estudiante. Resulta interesante entonces, conocer la ponderación que se le asigna a la redacción y ortografía.

Dimensión 2: Preguntas de controles de Lectura

Componente: Cognitivo positivo

Afirmación nº 19: *“Las preguntas de los controles de lectura domiciliaria estimulan la reflexión personal”.*

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 19:

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	15	16,30
De acuerdo	38	41,30
En desacuerdo	30	32,61
Muy en desacuerdo	9	9,78
Total	92	100

❖ **Un alumno no contestó la pregunta**

Frente a la aseveración nº 19 que señala *“Las preguntas de los controles de lectura domiciliaria estimulan la reflexión personal”*, cabe destacar que sumados los porcentajes de respuesta de las opciones Muy de acuerdo (16,30%) y De acuerdo (41, 30%), resulta un 57,6% de estudiantes que manifiestan una actitud positiva. Sin embargo, un 42,39% es el porcentaje acumulado de las opciones En Desacuerdo (32,61%) y Muy en desacuerdo (9,78%). Se trata de un porcentaje que debiera llevarnos a reforzar la necesidad de conocer y analizar las habilidades no solo que se evalúan sino también que previamente se desarrollan en el aula. En este sentido la enseñanza de la literatura y por ende su evaluación por medio de pruebas requiere de cambios. Por tal razón, no es igual preparar al estudiante para que pueda apreciar y valorar las obras literarias que transmitirle solo conocimientos acerca de estas creaciones e información sobre sus autores.

Dimensión 2 Preguntas de controles de Lectura

Componente: Afectivo negativo.

Afirmación nº 5: *“No me gustan las preguntas de los controles de lectura porque no se relacionan con las experiencias juveniles de los lectores”*.

Clasificación de la respuesta entrega entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 5:

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	10	10,75
De acuerdo	36	38,71
En desacuerdo	40	43,01
Muy en desacuerdo	7	7,53
Total	93	100

En cuanto a la dimensión 2 referida a las Preguntas de los controles de lectura, las respuestas de los estudiantes muestran frente a la sentencia n ° 5 que dice *“No me gustan las preguntas de los controles de lectura porque no se relacionan con las experiencias juveniles de los lectores”*, que un 43,01% declara estar En Desacuerdo y un 7,53% Muy en desacuerdo, lo que arroja un 50,54% si se suman los resultados de ambas opciones de respuesta. Esto lleva a que existe un 49,46% de estudiantes que no se manifiesta favorable al que las preguntas se conecten con sus experiencias como jóvenes. Este resultado pone en discusión la clasificación de las obras literarias que son entregadas como lectura domiciliaria y su tratamiento didáctico en la salas de clases.

Dimensión 2 Preguntas de Controles de Lectura

Componente: Tendencial negativo.

Afirmación nº 22: “*No respondo completamente las preguntas de desarrollo de los controles de lectura*”.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 22:

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	5	5,43
De acuerdo	21	22,83
En desacuerdo	30	32,61
Muy en desacuerdo	36	39,13
Total	92	100

❖ **Un alumno no contestó la pregunta**

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes a la aseveración nº 22 que dice “*No respondo completamente las preguntas de desarrollo de los controles de lectura*”, un 71,71% de las opciones marcadas se sitúa en Muy en desacuerdo (39,13%) y En desacuerdo (32,61). Este resultado refleja que un 28,26% se inclina por no responder las preguntas de desarrollo. A partir de estas cifras, es posible pensar en incentivar la producción escrita al incluir ítemes de desarrollo en las pruebas, poniendo especial cuidado en la incidencia de esta habilidad en la ponderación y posterior calificación de los estudiantes.

Dimensión 4 Interés por los controles de Lectura

Componente: Afectivo positivo.

Afirmación nº 25: “*Disfruto rendir controles de lectura porque puedo escribir lo que pienso acerca de las obras leídas*”.

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 25.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	15	16,48
De acuerdo	37	40,66
En desacuerdo	24	26,37
Muy en desacuerdo	15	16,48
Total	91	100

❖ *Dos alumnos no contestaron la pregunta*

En relación a la aseveración nº 25 que dice “*Disfruto rendir controles de lectura porque puedo escribir lo que pienso acerca de las obras leídas*” el resultado que arroja la escala de actitudes es de una igualdad entre las opciones Muy de Acuerdo y Muy en desacuerdo, ambas con un 16,48%. Aun cuando la suma de las opciones Muy de acuerdo (16,48%) y De acuerdo (40,66%) es igual a 57,14%, existe un 42,85% de estudiantes que se inclinan por una actitud desfavorable frente a la idea de asociar el disfrute en la rendición de controles con la expresión de un pensamiento personal acerca de las obras leídas y evaluadas.

Dimensión 4 Interés por los controles de Lectura

Componente: Tendencial positivo.

Afirmación nº 30: “*Me interesan los controles de lectura, pues son un desafío intelectual*”.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 30.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	18	19,57
De acuerdo	34	36,96
En desacuerdo	27	29,35
Muy en desacuerdo	13	14,13
Total	92	100

❖ ***Un alumno no contestó la pregunta***

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes a la aseveración nº 30 que dice “*Me interesan los controles de lectura, pues son un desafío intelectual*”, el resultado que se desprende de la escala de actitudes es que un 43,48% de lo estudiantes que participaron de la investigación, no ve en los controles de lectura un reto desde el punto de vista intelectual. Al igual que en aseveraciones anteriores, este resultado es un llamado a reflexionar acerca de qué y cómo estamos evaluando la lectura literaria. El porcentaje que ve en las pruebas que miden la lectura domiciliaria un desafío no alcanza el 20% (19,57%)

Dimensión 5: Aprendizaje

Componente: Cognitivo positivo

Afirmación nº 20: “*Pienso que cuando rindo un control de lectura estoy aprendiendo*”.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 20.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	11	11,83
De acuerdo	37	39,78
En desacuerdo	33	35,48
Muy en desacuerdo	12	12,90
Total	93	100

En cuanto a las respuestas de los estudiantes participantes en la investigación a la aseveración nº 20, es posible concluir que un 51,61% (Muy de acuerdo, 11,83% y De acuerdo, 39,78) manifiesta una actitud favorable hacia la idea de relación entre la rendición de un control de lectura y el logro de aprendizaje. Por otra parte, sumando los porcentajes de respuesta de las opciones En desacuerdo con un 35,48% y Muy en desacuerdo con un 12,90%, se puede afirmar que un 48,39% presenta una actitud negativa y que por ende no asocia el rendir un control de lectura como un acto que le otorgue aprendizaje. Cabe preguntarse a la luz de estos números, qué representa una instancia evaluativa como esta para los estudiantes y en qué medida la formulación de estos controles está orientada más a ser un espacio de aprendizaje que de control de un aprendizaje superficial o memorístico.

Dimensión 5: Aprendizaje

Componente: Cognitivo negativo.

Afirmación n° 15: “Los aprendizajes que me dejan los controles de lectura son básicos.”

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación n° 15.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	16	17,20
De acuerdo	50	53,76
En desacuerdo	20	21,51
Muy en desacuerdo	7	7,53
Total	93	100

Frente a la aseveración n° 15, cabe destacar que sumados los porcentajes de respuesta de las opciones Muy de acuerdo (17,20%) y De acuerdo (53,76%), da como resultado un 70,96%, lo que se relaciona con el hecho que los estudiantes que participaron en la investigación no ven en los controles de lectura un desafío intelectual ni tampoco un vínculo relevante con el aprendizaje.

Dimensión 5: Aprendizaje

Componente: Afectivo positivo.

Afirmación nº 2 “*Me gusta rendir los controles de lectura porque siempre obtengo aprendizaje de ellos*”.

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 2.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	10	10,75
De acuerdo	41	44,09
En desacuerdo	35	37,63
Muy en desacuerdo	7	7,53
Total	93	100

En cuanto a la aseveración número 2, sumando los porcentajes de respuesta de las opciones Muy de acuerdo (10,75%) y De acuerdo (44,09%), un 54,84% de los participantes manifiesta una disposición afectiva positiva a la idea de obtener un aprendizaje al rendir controles de lectura. Por otro lado, un 45,16% exhibe una inclinación de parcial o total desacuerdo, es decir no le gusta rendir controles de lectura y además es posible inferir que no relacionan este tipo de evaluación con aprendizaje. Tradicionalmente la lectura literaria domiciliaria se ha evaluado por medio de pruebas escritas con carácter sumativo. Considerando la evolución que ha tenido la evaluación en el ámbito educativo, resulta interesante dirigir la reflexión al diseño y aplicación de otros instrumentos para evaluar la lectura domiciliaria de las obras literarias.

Dimensión 5: Aprendizaje

Componente: Afectivo negativo.

Afirmación nº 27 “*Me desagrada rendir controles de lectura porque no me dejan aprendizajes importantes*”.

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 27.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	9	9,78
De acuerdo	24	26,09
En desacuerdo	38	41,30
Muy en desacuerdo	21	22,83
Total	92	100

❖ *Un alumno no contestó la pregunta*

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes a la aseveración nº 27, sumando los porcentajes de las opciones de respuesta Muy de acuerdo 9,78% y De acuerdo 26,09%, un 35,87% se inclina por el desagrado a la hora de rendir controles de lectura debido a que no le dejan aprendizajes importantes. Al contrario, un 64,13% tomando en cuenta la suma del 41,30% de la opción En desacuerdo y el 22,83% de Muy de acuerdo, manifiesta una actitud positiva al rendir las evaluaciones porque sienten que les deja aprendizaje.

Dimensión 5: Aprendizaje

Componente: Tendencial positivo.

Afirmación nº 6 “*Aprendo cada vez que rindo un control de lectura*”.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 6.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy en desacuerdo	10	10,99
En desacuerdo	30	32,97
De acuerdo	41	45,05
Muy de acuerdo	10	10,99
Total	91	100

❖ *Dos alumnos no contestaron la pregunta*

Frente a la aseveración nº 6, un 43,96% de los estudiantes participantes en la investigación se muestra contrario a obtener un aprendizaje al rendir un control de lectura. Si tenemos un curso de 45 estudiantes, 19 de ellos declararían no aprender al responder una prueba acerca de la obra literaria domiciliaria que leyó. Por ende 26 sí lo haría. Son solo 7 alumnos de diferencia. Estos datos pueden ser el inicio de un cuestionamiento mayor acerca del foco de los instrumentos evaluativos que miden lectura domiciliaria, pensando en los objetivos que persiguen.

Dimensión 6: Congruencia metodológica en aula.

Componente: Cognitivo positivo

Afirmación nº 3: “*Creo que los controles de lectura que rindo en el colegio se relacionan con la forma como se trabajó en clases el libro evaluado*”.

Clasificación de la respuesta entrega entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 3.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	8	8,70
De acuerdo	27	29,35
En desacuerdo	46	50,00
Muy en desacuerdo	11	11,96
Total	92	100

❖ ***Un alumno no contestó la pregunta***

Si se considera la sumatoria entre los porcentajes de respuesta a las opciones En desacuerdo (50%) y Muy en desacuerdo (11,96%), un 61,96% evidencia un rechazo amplio a la relación entre la forma cómo se trabajó la lectura literaria evaluada y el control utilizado para tal efecto. Los estudiantes participantes en este estudio, no ven congruencia entre la clase en la que se trató la obra literaria y el instrumento que posteriormente respondieron y que es sinónimo de una calificación. En tal sentido, resulta interesante que solo un 8,70% vea una vinculación entre el trabajo de la clase y la evaluación posterior.

Por tal razón, (Ahumada, 2003) es preciso al señalar que es necesario una revisión profunda a las prácticas evaluativas si lo que se busca es lograr un cambio actitudinal y de estilo de los profesores frente a la deficiente autenticidad de las formas actuales de evaluación.

Dimensión 6: Congruencia metodológica en aula.

Componente: Cognitivo negativo

Afirmación nº 11: “*Los controles de lectura no se relacionan con lo trabajado en clases de lenguaje y comunicación*”.

Clasificación de la respuesta entrega entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 11:

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	17	18,28
De acuerdo	32	34,41
En desacuerdo	37	39,78
Muy en desacuerdo	7	7,53
Total	92	100

Frente a la afirmación número 11, las respuestas de los estudiantes marca mayoritariamente una actitud negativa, debido a que un 18,28% dice estar en Muy de acuerdo y un 34,41% de acuerdo, lo que se suma un 52,69%, relacionándose con el resultado de la aseveración anterior. En este caso, los estudiantes participantes ven un distanciamiento entre los controles de lectura y lo que se realiza en clases. En este plano, “la presentación de la obra por parte del profesor es fundamental, porque debe conectar los conocimientos previos de los alumnos con la temática de la literatura”. Sí solo se entrega a comienzo de año un lista de obras literarias a leer y estas son evaluadas cada cierto tiempo sin una intervención pedagógica que tenga por objetivo hacer un tratamiento analítico de ellas en la sala de clases y teniendo como foco el desarrollo de habilidades superiores tales como la interpretación y la evaluación, los estudiantes verán una desconexión entre los contenidos que aprenden en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y las obras cuya lectura será calificada.

Dimensión 6: Congruencia metodológica en aula.

Componente: Tendencial positivo

Afirmación nº 14: “*Rindo controles de lectura que se relacionan con la forma como se trabajó en clases el texto*”.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación n° 14.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	6	6,59
De acuerdo	30	32,97
En desacuerdo	45	49,45
Muy en desacuerdo	10	10,99
Total	91	100

❖ **Dos alumnos no contestaron la pregunta**

Tal cómo aconteció con las dos afirmaciones anteriores, el resultado que se exhibe en la aseveración número 14, representa a los estudiantes participantes que no ven relación entre el control de lectura rendido y la metodología que se usó en clases antes de la evaluación sumativa, con un 60,44%. Solo un 6,59% se ubica en el otro extremo. El que no exista congruencia entre el tratamiento de la lectura en clases y el cómo se evalúa, genera no solo incidencia en términos de la calificación que puede obtener el o la estudiante, sino también una posible ansiedad por parte del estudiantado al no saber con qué se encontrará cuando rinda la prueba. En la medida que ambas partes se vinculan, los estudiantes ven en la situación evaluativa una instancia de profundización de lo ya tratado y no una sorpresa que al no está conectada con el aprendizaje, termine por ser prejudicial.

Dimensión 7: Puntajes por preguntas.

Componente: Afectivo positivo

Afirmación nº 21: *“Me gusta responder las preguntas de los controles de lectura porque tienen relación con hechos significativos presentes en las obras leídas”*.

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 21.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	9	9,78
De acuerdo	46	50,00
En desacuerdo	22	23,91
Muy en desacuerdo	15	16,30
Total	92	100

❖ *Un alumno no contestó la pregunta*

El hecho que un 59,78% sea la sumatoria entre las opciones Muy de Acuerdo (9,78%) y De acuerdo (50%), refleja una disposición afectiva favorable a responder preguntas en los controles de lectura porque tienen relación con situaciones relevantes de la obra literaria tratada. Esta respuesta despierta el interés por conocer cuáles son las habilidades que están detrás de esas preguntas ya que estas pueden buscar por una parte solo el constatar el recuerdo de alguna acción importante de la obra literaria y por otra una interpretación y o evaluación del hecho, es decir, asignarle un significado o emitir un juicio desde la lectura que ha realizado el o la estudiante.

Dimensión 7: Puntajes por preguntas.

Componente: Tendencial positivo

Afirmación nº 4: “*En los controles de lectura que rindo aparecen los puntajes junto a cada una de las preguntas*”.

Clasificación de la respuesta entrega entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 4.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	26	28,26
De acuerdo	30	32,61
En desacuerdo	25	27,17
Muy en desacuerdo	11	11,96
Total	92	100

❖ ***Un alumno no contestó la pregunta***

El 60,87% de los estudiantes que participaron contestando la escala, manifiesta un componente tendencial positivo, en relación a los puntajes en los controles de lectura. El hecho que aparezca el puntaje asignado por pregunta, es uno de los requisitos técnicos básicos de construcción de instrumentos evaluativos del tipo prueba. Un alumno con un desarrollo del pensamiento estratégico, lo más probable es que en su distribución de tiempos al responder, le dé privilegio (cambiar a los estudiantes de puesto) a las preguntas que tienen asignada una ponderación mayor.

Dimensión 8: Exigencia.

Componente: Cognitivo positivo

Afirmación nº 13: *“Creo que los controles de lectura exigentes son un desafío que debo enfrentar como estudiante”*. Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 13.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	23	24,73
De acuerdo	50	53,76
En desacuerdo	17	18,28
Muy en desacuerdo	3	3,23
Total	93	100

La disposición al componente cognitivo positivo de la aseveración número 13, muestra que un 78,49% del estudiantado participante considera que debe enfrentar como estudiante el reto de rendir controles de lectura de exigencia. Solo el 3,23% se manifiesta muy en desacuerdo. En este grupo de estudiantes existe este interés, lo que es más significativo si consideramos que la mayoría de las veces, se evalúa al final de las unidades con pruebas sumativas de lápiz y papel, predominando el ítem de selección múltiple.

Dimensión 8: Exigencia.

Componente: Cognitivo negativo.

Afirmación nº 9: *“Pienso que los controles de lectura deben ser poco exigentes para asegurar una buena nota”*.

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 9.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	12	13,19
De acuerdo	20	21,98
En desacuerdo	49	53,85
Muy en desacuerdo	10	10,99
Total	91	100

❖ *Dos alumnos no contestaron la pregunta*

Frente a la dimensión exigencia, un 64,84% sumando las opciones de respuesta Muy en desacuerdo y En desacuerdo, creen por una parte que los controles de lectura deben ser exigentes y por otra, evidencian con su respuesta el rechazo a la idea de obtener altas calificaciones por medio de la baja exigencia. Cabe preguntarse a partir de esta cifra lo que podría ocurrir con la actitud de los estudiantes hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria, si vieran una alta congruencia entre sus clases de Lenguaje y Comunicación, las metodologías utilizadas en ellas por sus profesores y las formas evaluativas aplicadas en el aula.

Dimensión 8: Exigencia.

Componente: Afectivo positivo.

Afirmación nº 28: *“Me gusta que los controles de lectura sean exigentes porque así leo bien el libro que se evaluará”.*

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 28.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	13	14,29
De acuerdo	37	40,66
En desacuerdo	27	29,67
Muy en desacuerdo	14	15,38
Total	91	100

❖ ***Dos alumnos no contestaron la pregunta***

A partir de los resultados de las respuestas que dieron los estudiantes participantes en este estudio a lo expresado en la afirmación número 28, se concluye que un 54,95%, presenta una disposición afectiva favorable a la hora de vincular exigencia de los controles con leer bien la obra literaria que se evalúa. Tomando en cuenta lo exhibido por estos estudiantes en afirmaciones anteriores referidas a la dimensión exigencia, mayoritariamente la actitud es positiva, es decir, los jóvenes no rechazan el que las pruebas representen un desafío, sino que es la congruencia entre la clase y el instrumento de evaluación aplicado, lo que ya sea cognitiva, afectiva o tendencialmente no ven en la práctica cotidiana en las salas de clases.

Dimensión 8: Exigencia.

Componente: Tendencial positivo.

Afirmación nº 24: “*Los controles de lectura que respondo son exigentes*”.

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 24.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	10	10,87
De acuerdo	33	35,87
En desacuerdo	35	38,04
Muy en desacuerdo	14	15,22
Total	92	100

❖ ***Un alumno no contestó la pregunta***

Si consideramos solo las opciones de respuesta De acuerdo (35,87%) y En desacuerdo (38,04%) existe una diferencia de 2,17%, que en número de estudiantes corresponde a dos. No se puede observar una diferencia marcada frente a la exigencia de los controles de lectura. Recordando el porcentaje de actitud negativa en la afirmación *Las preguntas de los controles de lectura domiciliaria estimulan la reflexión personal* que es de un 42,39%, es posible preguntarse nuevamente por las habilidades medidas, es decir, saber si lo que se está evaluando obedece más bien a una mera reproducción de información o a un análisis, interpretación y emisión de juicios acerca de la obra literaria leída.

Dimensión 8: Exigencia.

Componente: Tendencial negativo.

Afirmación nº 8: “*Los controles de lectura que rindo en el colegio son fáciles*”.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 8.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy en desacuerdo	2	2,17
En desacuerdo	30	32,61
De acuerdo	46	50
Muy de acuerdo	14	15,22
Total	92	100

❖ ***Un alumno no contestó la pregunta***

Frente a la aseveración número 8 correspondiente a la dimensión Exigencia, resulta interesante que el 65,22% de los estudiantes participantes manifiesten una actitud favorable hacia la idea de que los controles de lectura que rinden son fáciles. ¿Cuándo un estudiante considera que un control o una prueba es fácil? Seguramente, cuando los conocimientos o habilidades que se requieren para responderla satisfactoriamente son de un nivel de complejidad menor, es decir, apuntan más bien a la reproducción de la información y no a su análisis, interpretación o evaluación.

Dimensión 9: Criterios de Evaluación.

Componente: Cognitivo positivo.

Afirmación nº 10: *“Creo que los criterios de evaluación deben darse a conocer antes de rendir un control de lectura”*.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 10.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy en desacuerdo	1	1,08
En desacuerdo	9	9,68
De acuerdo	34	36,56
Muy de acuerdo	49	52,69
Total	93	100

Ante la aseveración número 10, que apunta a conocer los criterios de evaluación antes de rendir un control de lectura, la actitud de los estudiantes participantes en esta investigación fue ampliamente favorable. De hecho si se suma el porcentaje de respuesta a la opción Muy de acuerdo (52,69%) y De acuerdo (36,56%), el resultado es igual a un 89,15%. De acuerdo a lo expuesto en el Marco para la Buena Enseñanza en relación a la evaluación, el criterio A5 señala que “los profesores deben tener muy claro cómo se evaluará el trabajo de los estudiantes, especialmente porque frente a aprendizajes más complejos donde posiblemente no se encuentre sólo una respuesta correcta, se requiere identificar y comunicar muy claramente cuáles son los criterios de evaluación que se utilizarán, ya que éstos determinan el tipo de «producto» que es esperado y cuáles son los aspectos centrales que determinarán que los estudiantes aprendieron.” En este sentido, no sorprende el que los estudiantes valoren positivamente el conocer los criterios con que serán evaluados. Si a esto se suma el que exista congruencia entre los componentes metodológicos

utilizados en el aula a la hora de tratar las obras de lectura domiciliaria y el instrumento que se utilizará para evaluar este trabajo, los estudiantes no se enfrentarán a un desafío desconocido, pues en clases han desarrollado las habilidades cognitivas que deberán poner en práctica en la situación evaluativa.

Dimensión 9: Criterios de Evaluación.

Componente: Afectivo positivo.

Afirmación nº 29: *“Me gusta conocer previamente los criterios de evaluación de los controles de lectura”*.

Clasificación de la respuesta entregada entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 29.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	38	41,30
De acuerdo	43	46,74
En desacuerdo	7	7,61
Muy en desacuerdo	4	4,35
Total	92	100

❖ *Un alumno no contestó la pregunta*

Al igual que en el caso de la afirmación anterior, el 88,04% que arroja como resultado la suma de los porcentajes de respuesta a las opciones Muy de acuerdo (41,30%) y De acuerdo (46,74%) viene a ratificar desde el componente afectivo positivo en este caso, al actitud positiva de los estudiantes ante la idea de conocer previamente los criterios con los que serán evaluados en los controles de lectura. Resulta interesante reflexionar que si existiera congruencia entre el tratamiento de las obras literarias por parte del profesor en clases y su posterior evaluación, los criterios de evaluación serían conocidos por los

alumnos incluso sin la necesidad de mencionarlos explícitamente antes de un control.

Dimensión 9: Criterios de Evaluación.

Componente: Afectivo negativo.

Afirmación nº 26: *“Me desagrada que me digan anticipadamente los criterios de evaluación de los controles de lectura”*.

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 26.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	6	6,52
De acuerdo	10	10,87
Muy en desacuerdo	38	41,30
En desacuerdo	38	41,30
Total	92	100

❖ **Un alumno no contestó la pregunta**

A luz de las respuestas presentadas en las afirmaciones anteriores que corresponden a la dimensión Criterios de Evaluación, el un 82,60% de los estudiantes participantes muestra una actitud negativa hacia la idea de que no se le entreguen con anticipación los criterios de evaluación, responde a la necesidad por parte de los alumnos y alumnas de conocer la situación evaluativa a la que se verán enfrentados, es decir, saber cómo se les evaluará, con qué instrumento, qué objetivos se considerarán y su ponderación, etc.

Dimensión 10: Pauta de corrección.

Componente: Afectivo positivo.

Afirmación nº 17: *“Me agrada conocer la pauta que utiliza el profesor para corregir los controles de lectura”.*

Clasificación de la respuesta entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 17.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	35	38,46
De acuerdo	36	39,56
En desacuerdo	17	18,68
Muy en desacuerdo	3	3,30
Total	91	100

❖ *Dos alumnos no contestaron la pregunta*

En congruencia con la dimensión Criterios de Evaluación, la respuesta de los estudiantes a la aseveración número 17 perteneciente a la dimensión Pauta de Corrección, refleja una actitud favorable en un porcentaje igual a 78,02% sumando las opciones Muy de acuerdo (38,46%) y De acuerdo (39,56%). Sin embargo y si se considera los resultados de la afirmación nº 16, en la que un 50,54% se manifiesta en forma negativa a la sentencia *“El profesor entrega los controles de lectura revisados y con una pauta de corrección”*, se puede reflexionar acerca de la real existencia de pautas de corrección por parte de los profesores a la hora de corregir los controles de lectura.

Dimensión 10: Pauta de corrección.

Componente: Tendencial positivo.

Afirmación nº 16: *“El profesor entrega los controles de lectura revisados y con una pauta de corrección”.*

Clasificación de la respuesta entrega entregada por los y las estudiantes a la afirmación nº 16.

Clasificación	Número de Alumnos	% de Alumnos
Muy de acuerdo	14	15,05
De acuerdo	32	34,41
En desacuerdo	28	30,11
Muy en desacuerdo	19	20,43
Total	93	100

Tomando en cuenta las respuestas de los estudiantes participantes a la aseveración número 16 que corresponde a la dimensión Pauta de corrección, un 15,05% señala estar Muy de acuerdo frente a la afirmación que expresa que el profesor hace entrega de los controles de lectura corregidos y con una pauta de corrección. Si se suma el porcentaje de la opción De acuerdo (34,41%), un 49,46% manifiesta una actitud positiva, lo que se traduce como contraparte que un 50,54% si se adicionan los porcentajes de las opciones En desacuerdo y Muy en desacuerdo, presenta una tendencia negativa.

Esto no dice que los alumnos participantes no presentan una claridad significativa en cuanto a la existencia de pautas de corrección explícitas o adjuntas en los controles de lectura. Esto es interesante si se considera que estos controles tienen un carácter sumativo, por ende son calificados, es decir, tienen incidencia en el promedio de notas de los estudiantes, el cual puede ser definitorio tanto para tomar decisiones académicas tales como premiar a un

estudiante, otorgarle un incentivo o beca o por el contrario, reprobalo afectando incluso su promoción.

Que en el diseño de un instrumento del tipo prueba no se considere la elaboración de una pauta de corrección trae por añadidura obviar requisitos técnicos fundamentales como establecer criterios de evaluación y sus respectivos indicadores, los cuales deben tener asignado el puntaje que se determinó de acuerdo a razones que van desde la complejidad de la pregunta, la habilidad evaluada, la extensión requerida, etc. El no corregir con una pauta puede llevar al evaluador a caer en subjetividades que beneficiarán o perjudicarán a los estudiantes según sea el caso. No sería extraño bajo esta ausencia de una pauta, que dos estudiantes habiendo respondido practicante lo mismo frente a igual pregunta, reciban un puntaje distinto. Por otra parte, el darles a conocer a los estudiantes con anterioridad cuáles serán los objetivos a evaluar y los criterios e indicadores que se considerarán en la evaluación, significa para ellos enfrentarse a una situación evaluativa en la que lo sorpresivo no cumple ningún rol, pero sí la congruencia con lo realizado en las clases previas a la prueba.

Uno de los objetivos específicos de este estudio apunta al análisis de las actitudes que presentan alumnos de tercero medio frente a la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria en establecimientos educativos subvencionados de la comuna de Viña del Mar. Pues bien, para llegar al resultado, es decir, determinar si la actitud de los estudiantes a medir es positiva o negativa, se determinaron los rangos a partir del puntaje de codificación que recibieron las aseveraciones según fueran planteadas en términos positivos o negativos.

Esto significa que si la afirmación es positiva, la codificación de las categorías de respuesta es Muy de acuerdo (4), De acuerdo (3), En desacuerdo (2), Muy en desacuerdo (1). En el caso contrario, es decir, si la afirmación es negativa, la codificación es Muy de acuerdo (1), De acuerdo (2), En desacuerdo (3), Muy en desacuerdo (4). Por lo tanto, la sumatoria total de las respuestas que los estudiantes marcaron junto a cada aseveración y su división por el número de aseveraciones. Este resultado individual posteriormente se sumó y dividió por la cantidad total de estudiantes participantes, es decir 93.

Rango	Clasificación
1 – 1,5	El o la estudiante presenta una actitud negativa alta hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.
1,6 – 2,0	El o la estudiante presenta una actitud negativa moderada hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.
2,1 – 2,5	El o la estudiante presenta una actitud negativa baja hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.
2,6 – 3,0	El o la estudiante presenta una actitud positiva baja hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.
3,1 – 3,5	El o la estudiante presenta una actitud positiva moderada hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.
3,6 – 4,0	El o la estudiante presenta una actitud positiva alta hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.

El valor que arroja el análisis es de 2,57, por lo que aproximado al entero correspondiente es igual a 2,6. Esto significa que el o la estudiante presenta una actitud positiva baja hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria.

4.2 Análisis Factorial Confirmatorio

Tomando en cuenta que el análisis factorial confirmatorio, busca determinar si el número de factores obtenidos y sus respectivas cargas se relacionan con lo que se espera a partir de lo que se ha descrito a nivel teórico en relación a los datos que se están estudiando. La idea presente aquí es que existen factores preestablecidos que se asociarían a un determinado subconjunto de variables. El análisis factorial confirmatorio da como resultado un nivel de confianza que permite aceptar o rechazar la hipótesis de asociación de factores y variables.

Para llegar a establecer un vínculo significativo entre factores o dimensiones y variables o aseveraciones en el caso de la escala de actitudes que se ha construido para efectos de este estudio, se procedió a ajustar medir nuevamente la fiabilidad del instrumento para elevar su alfa de Cronbach de 0,64. El detalle de los procedimientos estadísticos realizados se presenta a continuación:

4.2.1 Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	84	90,3
Excluidos ^a	9	9,7
Total	93	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,859	21

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
np1	52,8929	77,133	,448	,853
np2	52,9643	75,770	,522	,851
np3	53,2738	74,563	,580	,848
np4	52,7857	76,532	,335	,858
np6	53,0000	75,012	,518	,850
np7	52,6429	75,606	,566	,850
np13	52,5595	74,466	,634	,847
np14	53,2381	74,714	,616	,848
np15	52,7976	86,718	-,272	,877
np16	53,1429	74,630	,443	,854
np17	52,4643	79,216	,225	,861
np18	52,5119	78,928	,212	,862
np19	52,8810	73,745	,602	,847
np20	53,0595	72,996	,651	,845
np21	53,0119	72,663	,664	,845
np24	53,2024	74,260	,556	,849
np25	53,0000	72,048	,641	,845
np26	53,7381	80,196	,143	,865
np28	53,0357	74,083	,532	,850
np29	52,2619	80,798	,153	,862
np30	52,9643	72,975	,592	,847

RELIABILITY

```

/VARIABLES=np1 np2 np3 np4 np6 np7 np13 np14 np16 np17 np18 np19 np20
np21 np24 np25 np26 np28 np29 np30
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Casos Válidos	84	90,3
Excluidos ^a	9	9,7
Total	93	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,877	20

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
np1	50,1190	80,419	,452	,873
np2	50,1905	78,999	,528	,870
np3	50,5000	77,627	,597	,868
np4	50,0119	79,843	,336	,877
np6	50,2262	78,177	,527	,870
np7	49,8690	78,838	,572	,869
np13	49,7857	77,761	,632	,867
np14	50,4643	78,059	,611	,868
np16	50,3690	77,802	,450	,873
np17	49,6905	82,626	,223	,880
np18	49,7381	82,316	,212	,881
np19	50,1071	76,844	,614	,867
np20	50,2857	76,038	,665	,865
np21	50,2381	75,870	,666	,865
np24	50,4286	77,356	,569	,868
np25	50,2262	75,527	,625	,866
np26	50,9643	83,553	,146	,883
np28	50,2619	77,400	,529	,870
np29	49,4881	84,301	,146	,881
np30	50,1905	76,011	,606	,867

RELIABILITY

```

/VARIABLES=np1 np2 np3 np4 np6 np7 np13 np14 np16 np17 np18 np19 np20
np21 np24 np25 np28 np30
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL .

```

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	85	91,4
	Excluidos ^a	8	8,6
	Total	93	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,885	18

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
np1	45,0000	73,738	,463	,881
np2	45,0824	72,553	,535	,879
np3	45,3882	71,288	,597	,877
np4	44,9294	73,638	,316	,888
np6	45,1294	71,828	,528	,879
np7	44,7647	72,515	,570	,878
np13	44,6824	71,410	,637	,876
np14	45,3529	71,588	,621	,876
np16	45,2706	71,628	,441	,883
np17	44,5765	75,985	,229	,889
np18	44,6353	75,925	,204	,891
np19	45,0000	70,714	,604	,876
np20	45,1882	69,917	,657	,874
np21	45,1294	69,590	,671	,874
np24	45,3176	71,124	,564	,878
np25	45,1176	69,081	,641	,875
np28	45,1529	71,060	,532	,879
np30	45,0824	69,910	,597	,876

RELIABILITY

/VARIABLES=np1 np2 np3 np4 np6 np7 np13 np14 np16 np19 np20 np21 np24

np25 np28 np30

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL .

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	85	91,4
	Excluidos ^a	8	8,6
	Total	93	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,897	16

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
np1	38,8235	66,147	,496	,893
np2	38,9059	65,443	,530	,892
np3	39,2118	63,883	,623	,888
np4	38,7529	66,022	,340	,900
np6	38,9529	64,664	,531	,891
np7	38,5882	65,650	,544	,891
np13	38,5059	64,062	,659	,887
np14	39,1765	64,504	,619	,889
np16	39,0941	64,420	,446	,896
np19	38,8235	63,909	,584	,890
np20	39,0118	62,631	,677	,886
np21	38,9529	62,426	,683	,886
np24	39,1412	63,575	,599	,889
np25	38,9412	62,437	,616	,888
np28	38,9765	64,023	,528	,892
np30	38,9059	62,967	,591	,889

A. factorial

Comunalidades

	Inicial	Extracción
np1	1,000	,763
np3	1,000	,627
np4	1,000	,694
np6	1,000	,561
np7	1,000	,511
np16	1,000	,547
np19	1,000	,693
np20	1,000	,588
np21	1,000	,568
np24	1,000	,643
np25	1,000	,589
np28	1,000	,498
np30	1,000	,531

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	5,269	40,529	40,529	5,269	40,529	40,529	4,460
2	1,501	11,549	52,077	1,501	11,549	52,077	3,647
3	1,043	8,021	60,098	1,043	8,021	60,098	3,091
4	,904	6,956	67,054				
5	,752	5,784	72,838				
6	,623	4,792	77,630				
7	,595	4,577	82,206				
8	,487	3,749	85,955				
9	,473	3,635	89,590				
10	,386	2,968	92,558				
11	,365	2,807	95,365				
12	,326	2,505	97,870				
13	,277	2,130	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de configuración. ^a

	Componente		
	1	2	3
np1			,897
np3		,690	
np4		,826	
np6			,599
np7	,723		
np16		,765	
np19	,873		
np20	,557		
np21			
np24		,709	
np25	,752		
np28			,506
np30	,692		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,891	13

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
np1	31,0706	44,162	,539	,886
np2	31,1529	43,274	,605	,883
np3	31,4588	43,323	,559	,885
np6	31,2000	43,019	,560	,885
np7	30,8353	43,854	,577	,884
np13	30,7529	43,164	,626	,882
np14	31,4235	43,414	,598	,883
np19	31,0706	42,852	,570	,884
np20	31,2588	41,766	,668	,879
np24	31,3882	43,026	,542	,886
np25	31,1882	41,393	,625	,882
np28	31,2235	42,366	,566	,885
np30	31,1529	41,822	,600	,883

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente	
	1	2
np2	,864	
np6	,876	
np25		,663
np30		,922

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

A partir del procedimiento de análisis factorial confirmatorio evidenciado anteriormente se concluye que el 1 está compuesto por las afirmaciones 2 y 6, las cuales señalan lo siguiente:

Nº 2	Me gusta rendir los controles de lectura porque siempre obtengo aprendizajes de ellos.
Nº 6	Aprendo cada vez que rindo un control de lectura.

Estas aseveraciones corresponden a la dimensión aprendizaje de la escala de actitudes. En el caso específico de la número 2, es necesario recordar que solo un 10,75% de los estudiantes que contestaron la escala se manifiesta muy de acuerdo. Si se suma el porcentaje de respuesta de la opción de acuerdo (44,09%) el resultado que se arroja equivale a un 54,84%, lo que permite inferir que existe un 45,16% restante que no está de acuerdo con lo expresado en la afirmación y que por ende manifiesta una tendencia afectiva negativa a la relación entre gusto por rendir controles de lectura y obtención de aprendizajes de ellos. Estos resultados abren posibilidades interesantes de análisis y reflexión. Por un parte y que fue señalado anteriormente en este estudio, es necesario centrarse en los aprendizajes que se podrían obtener no solo al rendir un control de lectura, sino en el proceso pedagógico previo, es decir, en el tratamiento que se le dio a las obras literarias que se evaluarían e incluso se podría retroceder aún más hasta llegar a los criterios que son utilizados ya sea a nivel de Mineduc o de profesor de aula para definir qué textos literarios serán parte de la lectura domiciliaria y por qué.

Otro factor a considerar es que la lectura literaria domiciliaria se evalúa preferentemente por medio de pruebas escritas con carácter sumativo, obviando la posibilidad de diseñar y poner en práctica procedimientos evaluativos alternativos.

Los resultados que se desprenden de la afirmación número 6, un 43,96% declara no aprender al rendir un control de lectura. ¿Qué aprendizajes son los que se miden en un control de lectura? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿La didáctica empleada para enseñar la literatura en la enseñanza media apunta al desarrollar habilidades superiores? Son preguntas que surgen a partir del análisis de estos resultados.

En cuanto a la dimensión 2, está conformada por las aseveraciones 25 y 30.

Nº 25	Disfruto rendir controles de lectura porque puedo escribir lo que pienso acerca de las obras leídas
Nº 30	Me interesan los controles de lectura, pues son un desafío intelectual.

Estas aseveraciones corresponden a la dimensión interés por los controles de lectura de la escala de actitudes. En lo que respecta a la aseveración número 25, un 42,85% de los estudiantes no disfruta rindiendo los controles porque no ve en ellos un medio para expresar su pensamiento acerca de la obra que leyó y se le está evaluando. En este sentido, resulta interesante preguntarse si la formación de lectores críticos es un objetivo que mueve el trabajo con la literatura en la sala de clases. Si los controles de lectura apuntan a la reproducción de lo enseñado en clases, no es extraño entonces que para los estudiantes sea poco atractivo responderlos. Por tal razón como lo plantea (Bordons-Díaz-Plaja, 2009), los objetivos actitudinales son claves si lo que se busca es formar lectores críticos y motivados. Para estos efectos, el profesor en el aula debe ser más bien un moderador de un debate que un conferencista, haciendo expresar a los alumnos sus visiones, opiniones y sentimientos acerca de los textos literarios que se están trabajando en clases.

De esta forma se consigue en primer lugar una actitud positiva hacia la literatura y en segundo, una disposición favorable hacia la evaluación de esta, pues los estudiantes ya no se verán limitados a reproducir textualmente lo visto en la clase, sino que encontrarán en la situación evaluativa a la que se enfrenten, un espacio para el desarrollo del pensamiento, expresando opiniones argumentadas no solo desde el contenido entregado sino también basándose en sus experiencias previas, sentimientos, etc.

En el caso de la aseveración número 30, un 43,48% no muestra interés por los controles de lectura al no ver en ellos un reto intelectual. Los estudiantes participantes en este estudio como se expresa anteriormente tampoco consideran que logran aprendizajes al rendir un control.

Puede concluirse frente a estos resultados una disposición favorable a desarrollar aprendizajes y a ser desafiados, lo que implica necesariamente el establecer objetivos de lectura que tengan como base para su puesta en ejecución, didácticas para trabajar la literatura en clases que busquen intencionar la participación de los estudiantes y la consecución de habilidades de pensamiento superiores tales como analizar, interpretar y evaluar.

Capítulo V

5. Propuestas de Mejora para la Evaluación Sumativa de la Lectura Domiciliaria.

De acuerdo a los resultados de la aplicación de la escala de actitudes, los estudiantes de tercero medio que participaron manifiestan una actitud positiva baja hacia la evaluación sumativa de la lectura literaria. En ambos establecimientos que participaron de este estudio, la evaluación de la lectura literaria se realiza por medio de controles, es decir, pruebas escritas, las cuales son de tipo mixta, es decir, incluyen ítemes estructurados o de alternativas y preguntas de respuesta breve y o extensa, más conocidas como de desarrollo.

5.1 Propuesta 1: Evaluación Alternativa

La primera propuesta que es posible establecer es que considerando que un 70,9% de estudiantes no se siente desafiado y además dice no aprender con lo controles de lectura, se planifiquen y diseñen instrumentos que respondan a lo que se ha denominado como evaluación auténtica-alternativa. En este sentido (Díaz Barriga, 2005) señala que esta evaluación recibe esta denominación porque apunta a un cambio en la cultura evaluativa imperante, en la que destacan las pruebas de lápiz y papel, midiendo contenidos por sobre todo declarativos de tipo factual. Por lo tanto, lo que esta tipología alternativa se centra en la coherencia que debe existir entre lo conceptual y procedimental. Interesa entonces centrarse en el desempeño de los estudiantes en contextos determinados. Frente a esto, es necesario indicar que en el programa de estudio del Mineduc, correspondiente a tercero medio se explicita que “la evaluación se centrará en el seguimiento del incremento de las habilidades interpretativas, a través de la lectura de diversos textos representativos de la literatura y la recepción de diversas expresiones de los medios de comunicación.”

En este mismo programa menciona el relacionar las habilidades de lectura con los elementos propios del discurso argumentativo. Es así como, “el programa de 3º medio requiere del proceso de evaluación una atenta observación del desarrollo de habilidades de interpretación del discurso. Esta debe dirigirse a reconocer los propósitos de esta forma discursiva y el empleo de sus recursos en la elaboración de textos desarrollados de manera grupal y personal.” Por todo lo anterior, se propone que desde una evaluación alternativa se diseñen procedimientos que se sumen a las pruebas escritas.

Una posibilidad es evaluar la interpretación que los estudiantes han realizado de las lecturas domiciliarias por medio de la comunicación oral, la cual destaca como eje en el ajuste curricular del 2009. Para realizarlo, existen entre otras posibilidades, las exposiciones orales, en las cuales es factible evaluar elementos propios de la oralidad tales como volumen de la voz, entonación, énfasis y por cierto, habilidades argumentativas referidas a la presentación de una tesis acerca de la lectura realizada y su argumentación con bases, garantías y respaldos.

En síntesis, lo que se propone entonces es que los estudiantes una vez que han leído una novela en su domicilio y que fue previamente trabajada en aula junto a su profesor o profesora, participen ya sea de una situación evaluativa individual como puede ser una exposición oral individual o grupal, en la cual se expliciten a partir de criterios e indicadores señalados previamente, un análisis del texto literario leído. Entiéndase que este análisis puede consistir en defender la lectura que el propio alumno solo con un grupo realizó del texto literario evaluado.

Debido a que en tercer medio, uno de los contenidos mínimos obligatorios corresponde al discurso argumentativo, la realización de debates en los que los estudiantes expongan sus puntos de vista fundamentados acerca de temáticas polémicas de las obras literarias de la lectura domiciliaria, asoma como un ejercicio que requiere de un trabajo lector atento que involucra habilidades como el reconocimiento de información explícita, implícita, interpretación, análisis y evaluación. Esto significa que se ponen en juego habilidades cognitivas que son medidas en la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje y también en la evaluación internacional PISA.

Si el interés del docente está puesto en el desarrollo de la producción de textos escritos, es posible establecer también una conexión entre esta habilidad y el discurso argumentativo. Por lo tanto, otra propuesta apunta a la escritura de textos argumentativos en los que se defienda una tesis que puede ser planteada por el docente o los propios estudiantes a partir de la lectura que han realizado.

El discurso argumentativo requiere de la formulación correcta de fundamentos para lo cual es necesario-entre otros procedimientos- citar párrafos del texto literario leído, lo que implica un trabajo con la obra escrita que va más allá de la lectura superficial de un resumen descargado de una página web.

Tanto a nivel de oralidad y escritura, los instrumentos más adecuados y que forman parte de la llamada evaluación alternativa son las rúbricas, las cuales se han transformado en “una buena opción para evaluar un informe de laboratorio, un ensayo original, un prototipo o modelo, una producción artística o el análisis de una obra literaria; pero incluso más allá de las producciones de los alumnos, permiten evaluar (y autoevaluar) los procesos y las habilidades; por

ejemplo, la manera en que se resolvió un problema complejo y abierto, el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo; las competencias comunicativas de los alumnos cuando realizan una exposición oral frente a una audiencia o la calidad en el manejo de medios audiovisuales e informáticos en un proyecto determinado.”

5.2 Propuesta 2: Congruencia entre didáctica y evaluación

La respuesta que los alumnos participantes dieron a la aseveración número 3, en la que se concluye que solo un 8,7% cree que los controles de lectura se relacionan con la forma cómo se trabajó la obra literaria evaluada en clases. A partir de estos resultados, es una evidencia que la congruencia que debiera existir entre las metodologías utilizadas al momento de hacer un tratamiento a las lecturas domiciliarias y su posterior evaluación no es absolutamente nítida. Uno de los fundamentos básicos de la evaluación del aprendizaje se refiere a la congruencia que debe existir entre cómo se enseña y después evalúa. No parece discutible que “una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra.” (Díaz Barriga, 2005, p.10) ”.

Las implicancias de esta relación se traducen en la actitud de los alumnos hacia la evaluación, ya que de existir congruencia saben a qué se enfrentarán cuando participen de una situación evaluativa, es decir, el factor sorpresa se anula por el factor aprendizaje.

Frente a este panorama, resulta fundamental “seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, conjugar la instrucción con la evaluación (Díaz Barriga, 2005, p.12) ”.

A la luz de lo anterior, resulta perentorio unificar el cómo se ha trabajado la lectura domiciliaria en la sala de clases y su posterior evaluación. En este sentido, es fundamental establecer criterios de evaluación que sean puestos en práctica en las mismas clases, es decir, que la metodología utilizada para hacer el tratamiento de la obra literaria incluya la realización de ejercicios en los que se desarrollen las habilidades que se han planificado y posteriormente la evaluación de este trabajo con exactamente los mismos criterios e indicadores que serán aplicados en la corrección del instrumento evaluativo que se diseñe y utilice. Si lo que se busca desarrollar es el identificar información de carácter explícita, las actividades a realizar en clases deberán tener su foco en esta habilidad y por ende la evaluación deberá corresponder a situaciones o preguntas en las cuales los estudiantes deban reconocer datos, nombres, sucesos u otros elementos que se mencionen explícitamente en el texto literario. El mismo modo de ejecución debe aplicarse si el objetivo de la clase es el análisis de la obra literaria. Se entiende entonces que deben necesariamente clarificarse el o los objetivos de la lectura literaria lo que conlleva definir las habilidades que se desarrollarán, el cómo se enseñará y practicarán en el aula y finalmente cómo se evaluarán tanto a nivel de evaluación formativa como sumativa.

CAPÍTULO VI

6. Conclusiones

Una vez finalizada la investigación es posible afirmar que de acuerdo a las respuestas de los estudiantes de tercer año de enseñanza media de dos establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Viña del Mar que participaron en ella, la actitud hacia la evaluación sumativa de la lectura domiciliaria es positiva baja. A partir de este escenario y considerando los resultados más significativos, es posible concluir que:

Desde el componente cognitivo, un 48,39% de los estudiantes participantes en la investigación cree que no aprende al rendir controles de lectura. Por otra parte un 70,9% cree que los aprendizajes que obtiene de un control de lectura son solo básicos. En cuanto a la congruencia entre la forma metodológica cómo se enseña la literatura en la sala de clases y su posterior evaluación sumativa, un 61,96% piensa que no existe y que por ende van por carriles separados. Un significativo 89% cree que se debe dar a conocer los criterios de evaluación antes de rendir un control de lectura. En síntesis, no se desprende de la rendición de controles de lectura el logro de aprendizajes significativos, tampoco congruencia entre lo que se enseña y se evalúa, lo que implica la favorable actitud de los estudiantes hacia la idea de compartir con anterioridad a la prueba los criterios con los que serán evaluados y posteriormente calificados.

Desde el componente afectivo, se destaca que un 43,48% del estudiantado que respondió la escala de actitudes, no muestra interés en rendir un control de lectura porque no lo consideran como un desafío intelectual. Por otro lado un 45,16% se inclina desfavorablemente a la idea de obtener un aprendizaje al rendir controles de lectura y a un 78% le agrada conocer la pauta que utilizará su profesor para corregir las pruebas de lectura domiciliaria.

De acuerdo a los datos que se arrojan desde el componente conductual o también llamado tendencial, un 60,44% rinde controles de lectura que no se relacionan con lo trabajado en clases y un 60,22% señala que las pruebas que rinde son fáciles.

Tomando en cuenta lo anterior, se presentan dos propuestas que apuntan a la puesta en práctica de la evaluación alternativa con la finalidad de diseñar y aplicar procedimientos evaluativos distintos a las tradicionales pruebas de lápiz y papel. En este sentido, se plantea evaluar la lectura domiciliaria desde la oralidad en conexión con la argumentación a partir de la realización de debates o exposiciones en los que se presente la habilidad cognitiva de la interpretación llevada a cabo por los estudiantes frente a la lectura atenta de un texto. Por otro lado y desde la escritura, se presentan la producción de textos de carácter argumentativo, considerando que esta tipología es un contenido mínimo obligatorio de tercero medio y que además implica el ejercicio de una lectura analítica que permite la elaboración de fundamentos coherentes y válidos. Como instrumento evaluativo tanto a nivel de oralidad y escritura se sugiere el uso de rúbricas, en las cuáles se especifica con claridad el desempeño que se considerará adecuado y que se busca lograr por parte de los estudiantes.

En cuanto a la congruencia entre el tratamiento metodológico de la lectura literaria en la sala de clases por parte de los docentes y su posterior evaluación, lo que se propone por una parte es establecer criterios de evaluación claros que sean utilizados en las ejercitaciones realizadas en el aula tales como responder preguntas acerca de las temáticas abordadas en las obras o analizar e interpretar pasajes o sucesos relevantes de los textos. La idea es que estos mismos criterios con sus respectivos indicadores formen parte del instrumento que se utilizará para evaluar sumativamente. No solo deberán delimitarse los criterios evaluativos sino también los objetivos de la lectura literaria y las habilidades cognitivas que se pretende desarrollar a partir

del ejercicio lector, pues de esta forma será posible definir también qué procedimientos evaluativos son los más pertinentes para evaluar la lectura domiciliaria de los estudiantes.

Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio, es posible afirmar que a consecuencia de las movilizaciones estudiantiles vividas en el país durante el año 2011, fueron varios los establecimientos educacionales que se negaron a participar en esta investigación, aduciendo que no estaban dispuestos a asumir la más mínima interrupción, intervención o visita en sus salas de clases debido a la pérdida de horas lectivas por motivo de las marchas protagonizadas por los escolares y también por la paralización de actividades de su cuerpo docente. Por tal razón, es necesario tener en cuenta que una muestra compuesta por solo dos establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Viña del Mar y el aplicar la escala de Likert, exclusivamente al nivel de tercero medio, puede ser considerada a priori como insuficiente si se busca generalizar los resultados obtenidos a todos los estudiantes que cursan el nivel seleccionado.

Proyecciones de la investigación

En un contexto nacional, en el que de acuerdo a la información entregada en el estudio de Alfabetización en Adultos, realizado por el Centro de Microdatos perteneciente al departamento de Economía de la Universidad de Chile, un 44% de la población de nuestro país cuyas edades van entre los 15 y 65 años, se encuentra en un nivel de analfabetismo funcional, es decir, no comprende lo que lee. Este preocupante panorama, interpela directamente a nuestro sistema educativo, pues a partir de estos resultados surgen cuestionamientos que nos llevan inevitablemente a la sala de clases y lo que

ocurre o no ocurre en ella. ¿Cómo es posible que estudiantes que han vivido 12 años de escolaridad, al término de ella no sean capaces de comprender un texto escrito? Por tal razón, este estudio pretende situar el foco en la actitud de los escolares frente a la evaluación de la lectura literaria de carácter domiciliario.

Aun cuando por el tamaño de la muestra no es posible generalizar los resultados, lo que se busca a partir de ellos es generar un acercamiento que lleve a la reflexión y a cuestionarse en qué medida los procedimientos e instrumentos utilizados para evaluar la lectura literaria son determinantes a la hora de formar lectores no solo competentes sino también críticos y con gusto por el acto de leer.

En este sentido y considerando el innegable crecimiento que se ha venido manifestando en torno al estudio de lo evaluativo en educación, el presente estudio se enmarca como el inicio de una línea de investigación en relación a la evaluación de la lectura en el ámbito escolar. Existiendo un enfoque evaluativo alternativo que ha sido difundido por diversos medios, las prácticas que se observan en la sala de clases siguen siendo tradicionales y se concretizan casi con exclusividad en pruebas de lápiz y papel frente a las cuales los estudiantes muestran una actitud negativa.

En una época en que calidad y equidad en educación son demandas que motivan la discusión pública, se hace necesario indagar en acciones pedagógicas que promuevan la lectura para construir a partir de ella y desde la escuela, una formación ciudadana que les permita a los y las jóvenes comprender, interpretar y decidir su realidad.

CAPÍTULO VII BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, P (2005) La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV, N ° 45, I Semestre 11-24.

AHUMADA, P (2001) La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo (3ª Ed) Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

BONO, A., DONOLO, D, RINAUDO, M (1998) La evaluación de la lectura: Cuestiones para pensar. Recuperado el 29 de mayo de 2011 de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono,%20Donolo,%20Rinaudo.htm>

BOMBINI, G (2008) La lectura como política educativa. Recuperado el 26 de abril de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie46a01.htm>.

Bordons, Glória Díaz-Plaja, Anna (2012) Enseñar literatura en secundaria (3ª Ed) Barcelona, España: Editorial Graó.

BUTLEN, M (2005) Paradojas de la lectura escolar. Recuperado el 9 de agosto de 2011, de http://www.oei.es/fomentolectura/paradojas_de_la_lectura_escolar_butlen.pdf

CASSANY, D., SANJUAN, M y SANZ, G (2007) Enseñar lengua (12ª Ed) Barcelona, España: Editorial Graó.

CASTILLO ARREDONDO, S (2002) Compromisos de la Evaluación Educativa (1ª Ed) Madrid, España: Prentice Hall.

CONDEMARÍN, M y MEDINA, A (2000). Evaluación auténtica de los aprendizajes (2ª Ed) Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

CNCLA. Gobierno de Chile. (2011). Encuesta de participación y consumo cultural 2009. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de [http://www.adcultura.cl/images/docus/7 Encuesta Consumo Cultural 2009.pdf](http://www.adcultura.cl/images/docus/7_Encuesta_Consumo_Cultural_2009.pdf)

COLOMER, T (2005) Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. (1ª Ed) México. Fondo de Cultura Económica.

COLOMER, T (COORD.), DÍAZ-PLAJA A, DURAN, C, MANRESA M, MARGALLO A, OLID I, SILVA-DÍAZ MA. C (2009) Lecturas adolescentes (1ª Ed) Barcelona, España: Editorial Graó.

CONDEMARÍN, M (2001) El poder de leer (1ª Ed) Santiago, Chile: División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile.

GALLARDO, I (2006) La lectura de textos literarios en el colegio. ¿Por qué no leen los estudiantes? Recuperado el 28 de julio de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44030110.pdf>

GALLARDO, I (2009) Leer por placer en los colegios: ¿misión imposible? Recuperado el 27 de octubre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713048005>

GIMENO SACRISTÁN, J, PÉREZ GOMÉZ, A (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Ediciones Morata

GINÉ FREIXES, N, PARCERISA, A (2000). Evaluación en la educación secundaria (1ª Ed) Barcelona, España: Editorial Graó.

HÉBRARD, J (2000) El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nueva perspectivas. Recuperado el 24 de abril de 2011, de www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf.

BAPTISTA LUCIO, P, FERNÁNDEZ COLLADO, C, HERNÁNDEZ SAMPIERI, R (2010) Metodología de la investigación (5ª Edición) México: Editorial Mc Graw Hill.

LERNER, D (1996) Es posible leer en la escuela. Recuperado el 10 de agosto de 2011, de http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/sepuedeleeerenlaescuela_lerner.pdf

Lluch, G (Ed), Gil Calvo, E, Martín Barbero, J, Morduchowicz, R, Arellano, A, Cerrillo, P. (2010) Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo. Barcelona, España: Editorial Anthropos.

MINEDUC. (2011). Planes y Programas de Estudio. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios>

PARTIDO, M (1998) La lectura como experiencia didáctica. Recuperado el 5 de septiembre de 2011, de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2728/pagina_n8.htm

PERONARD, M (1998) *La comprensión de textos escritos: ¿Crisis universal?* Documento presentado en X Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, México, abril, 1993.

TAPIA, J (2005) Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Recuperado el 9 de agosto de 2011, de http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_comprension_lectora_alonso_tapia.pdf

TOURAINÉ, ALAIN (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid: Ediciones. Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO VIII Anexos.

8.1 Escala de Actitudes N° 1

Estimados Alumno(a):

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer tu opinión sobre aspectos referidos a la evaluación de la lectura domiciliaria de obras literarias. Para ello se presenta un conjunto de afirmaciones o frases acerca de cosas que pueden o no agradarte. Tu elección debe representar fielmente tu forma de pensar, sentir o actuar. Este cuestionario **NO** es una prueba, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Las respuestas son totalmente **anónimas** y se analizarán de forma absolutamente confidencial.

Debes responder todas las proposiciones.

De antemano se agradece tu gentileza por responder este instrumento.

I. Datos iniciales: Marque con una X según corresponda.

Género: ___ Masculino ___ Femenino

Dependencia del Establecimiento:

___ Municipal ___ Particular Subvencionado ___ Particular Pagado

II. Instrucción: Lee atentamente el siguiente cuestionario y marca con una X la opción de respuesta que esté de acuerdo a tu pensamiento, sentir o actuar para cada afirmación.

Opciones de respuesta:

MA: Muy de acuerdo **A:** De acuerdo **D:** En desacuerdo **MD:** Muy en desacuerdo

1	Me gustan los controles de lectura domiciliaria porque me permiten responder en forma crítica acerca del libro leído.				
2	Obtengo buenas calificaciones en los controles de lectura domiciliaria.				
3	Me gusta rendir los controles de lectura porque siempre obtengo aprendizajes de ellos.				
4	Las lecturas domiciliares son evaluadas solo por medio de pruebas escritas.				
5	Los controles de lectura perjudican mi rendimiento en lenguaje y comunicación.				
6	Si el libro evaluado me gustó obtengo una buena calificación.				
7	Pienso que hay otras pruebas más interesantes que los controles de lectura.				
8	Creo que los controles de lectura que rindo en el colegio se relacionan con la forma como se trabajó en clases el libro evaluado.				
9	En los controles de lectura que rindo aparecen los puntajes junto a cada una de las preguntas.				
10	Pienso que los criterios de evaluación de un control de lectura deben conocerse después de rendirlo.				
11	No me gustan las preguntas de los controles de lectura porque no se relacionan con las experiencias juveniles de los lectores.				
12	Me es más fácil responder un control de lectura de desarrollo que uno de alternativas.				
13	Aprendo cada vez que rindo un control de lectura.				
14	Creo que los controles de lectura son interesantes, porque posibilitan la expresión escrita de los alumnos				

15	Me disgusta que aparezcan los puntajes junto a las preguntas en los controles de lectura porque me distraen al momento de responder.				
16	Los controles de lectura que rindo en el colegio son fáciles.				
17	Pienso que los controles de lectura deben ser poco exigentes para asegurar una buena nota.				
18	Creo que los criterios de evaluación deben darse a conocer antes de rendir un control de lectura.				
19	Los controles de lectura no se relacionan con lo trabajado en las clases de lenguaje y comunicación.				
20	Siento que si aparecen los puntajes de las preguntas en los controles de lectura, la calificación que obtenga será más objetiva.				
21	Me desagrada que el profesor entregue una pauta de corrección junto al control de lectura revisado, porque no me sirve para mejorar.				
22	No me gustan los controles de lectura porque influye el dominio de escritura y ortografía en la calificación que se obtenga.				
23	Creo que los controles de lectura exigentes son un desafío que debo enfrentar como estudiante.				
24	Pienso que la entrega de la pauta de corrección es más bien un trámite que un beneficio para mi aprendizaje.				
25	Rindo controles de lectura que se relacionan con la forma como se trabajó en clases el texto.				
26	Los aprendizajes que me dejan los controles de lectura son básicos.				
27	Me gusta rendir un control de lectura si se han explicado aspectos del libro previamente en clases.				
28	Desconocer los puntajes de las preguntas de los controles de lectura no me afecta en la forma de responder.				
29	El profesor entrega los controles de lectura revisados y con una pauta de				

	corrección.				
30	Creo que cuando rindo los controles de lectura más que aprender obtendré solo una nota.				
31	Los controles de lectura se entregan revisados, pero sin pauta de corrección adjunta.				
32	Conozco los criterios de evaluación de los controles de lectura antes del día de la prueba.				
33	No me gusta rendir los controles de lectura porque el formato de prueba es siempre el mismo.				
34	Me agrada conocer la pauta que utiliza el profesor para corregir los controles de lectura.				
35	Las notas que obtengo en los controles de lectura mejoran mi promedio en lenguaje y comunicación.				
36	Los controles de lectura que rindo no exhiben el puntaje junto a cada pregunta.				
37	Creo que es bueno que el profesor entregué la nota de los controles de lectura junto a una pauta de corrección porque así aprendo de mis errores.				
38	Me gustaría que las notas de la evaluación de la lectura domiciliaria se obtuvieran por formas distintas a un control escrito.				
39	Las preguntas de los controles de lectura domiciliaria estimulan la reflexión personal.				
40	Me disgusta rendir un control de lectura sin haber trabajado aspectos del libro previamente en clases.				
41	Pienso que cuando rindo un control de lectura estoy aprendiendo.				
42	Creo que los controles de lectura presentan preguntas que requieren de mi interpretación de la obra leída.				

43	Me gusta responder las preguntas de los controles de lectura porque tienen relación con hechos significativos presentes en las obras leídas.				
44	No respondo completamente las preguntas de desarrollo de los controles de lectura.				
45	Los controles de lectura no me interesan porque resultan ser solo una repetición de información.				
46	Pienso que al conocer los puntajes de las preguntas de los controles de lectura, puedo elegir mejor cómo responder.				
47	Los controles de lectura que respondo son exigentes.				
48	Conozco los criterios de evaluación de los controles de lectura el mismo día que los rindo.				
49	Respondo por escrito todo tipo de preguntas en los controles de lectura domiciliaria.				
50	Disfruto rendir controles de lectura porque puedo escribir lo que pienso acerca de las obras leídas.				
51	Pienso que para rendir un control de lectura es innecesario haber trabajado con el libro previamente en clases.				
52	Me disgusta que los controles de lectura que rindo sean exigentes.				
53	Me desagrada que me digan anticipadamente los criterios de evaluación de los controles de lectura.				
54	Para responder las preguntas de los controles de lectura solo necesito recordar información explícita de la obra leída.				
55	Me desagrada rendir controles de lectura porque no me dejan aprendizajes importantes.				
56	Me gusta que los controles de lectura sean exigentes porque así leo bien el libro que se evaluará.				
57	Leo solo resúmenes para responder las preguntas de los controles de lectura				

	domiciliaria.				
58	Me gusta conocer previamente los criterios de evaluación de los controles de lectura.				
59	Me interesa rendir más otras pruebas de lenguaje y comunicación que los controles de lectura.				
60	Me interesan los controles de lectura, pues son un desafío intelectual.				

8.2 Escala de Actitudes Nº 2 Validada.

Estimado Alumno(a):

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer tu opinión sobre aspectos referidos a la evaluación de la lectura domiciliaria de obras literarias. Para ello se presenta un conjunto de afirmaciones o frases acerca de cosas que pueden o no agradarte. Tu elección debe representar fielmente tu forma de pensar, sentir o actuar. Este cuestionario **NO** es una prueba, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Las respuestas son totalmente **anónimas** y se analizarán de forma absolutamente confidencial.

Debes responder todas las proposiciones.

De antemano se agradece tu gentileza por responder este instrumento.

I. Datos iniciales: Marque con una X según corresponda.

Género: Masculino Femenino

Dependencia del Establecimiento:

Municipal Particular Subvencionado Particular Pagado

II. Instrucción: Lee atentamente el siguiente cuestionario y marca con una X la opción de respuesta que esté de acuerdo a tu pensamiento, sentir o actuar para cada afirmación.

Opciones de respuesta:

MA: Muy de acuerdo **A:** De acuerdo **D:** En desacuerdo **MD:** Muy en desacuerdo

Nº	AFIRMACIONES	MA	A	D	MD
1	Me gustan los controles de lectura domiciliaria porque me permiten responder en forma crítica acerca del libro leído.				
2	Me gusta rendir los controles de lectura porque siempre obtengo aprendizajes de ellos.				
3	Creo que los controles de lectura que rindo en el colegio se relacionan con la forma como se trabajó en clases el libro evaluado.				
4	En los controles de lectura que rindo aparecen los puntajes junto a cada una de las preguntas.				
5	No me gustan las preguntas de los controles de lectura porque no se relacionan con las experiencias juveniles de los lectores.				
6	Aprendo cada vez que rindo un control de lectura.				
7	Creo que los controles de lectura son interesantes, porque posibilitan la expresión escrita de los alumnos				
8	Los controles de lectura que rindo en el colegio son fáciles.				
9	Pienso que los controles de lectura deben ser poco exigentes para asegurar una buena nota.				
10	Creo que los criterios de evaluación deben darse a conocer antes de rendir un control de lectura.				
11	Los controles de lectura no se relacionan con lo trabajado en las clases de lenguaje y comunicación.				
12	No me gustan los controles de lectura porque influye el dominio de escritura y ortografía en la calificación que se obtenga.				
13	Creo que los controles de lectura exigentes son un desafío que debo enfrentar como estudiante.				

14	Rindo controles de lectura que se relacionan con la forma como se trabajó en clases el texto				
15	Los aprendizajes que me dejan los controles de lectura son básicos.				
16	El profesor entrega los controles de lectura revisados y con una pauta de corrección.				
17	Me agrada conocer la pauta que utiliza el profesor para corregir los controles de lectura.				
18	Las notas que obtengo en los controles de lectura mejoran mi promedio en lenguaje y comunicación.				
19	Las preguntas de los controles de lectura domiciliaria estimulan la reflexión personal.				
20	Pienso que cuando rindo un control de lectura estoy aprendiendo.				
21	Me gusta responder las preguntas de los controles de lectura porque tienen relación con hechos significativos presentes en las obras leídas.				
22	No respondo completamente las preguntas de desarrollo de los controles de lectura.				
23	Los controles de lectura no me interesan porque resultan ser solo una repetición de información.				
24	Los controles de lectura que respondo son exigentes.				
25	Disfruto rendir controles de lectura porque puedo escribir lo que pienso acerca de las obras leídas.				
26	Me desagrada que me digan anticipadamente los criterios de evaluación de los controles de lectura.				
27	Me desagrada rendir controles de lectura porque no me dejan aprendizajes importantes.				
28	Me gusta que los controles de lectura sean exigentes porque así leo bien el libro que se evaluará.				
29	Me gusta conocer previamente los criterios de evaluación de los controles de				

	lectura.				
30	Me interesan los controles de lectura, pues son un desafío intelectual.				

