



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

COMPRENSIÓN SOBRE LAS CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DE
ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO BÁSICO, DE UN LICEO BICENTENARIO DE
LA REGIÓN METROPOLITANA, EN EL ÁREA DE LECTURA DESDE EL MARCO
DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE CASTELLANO

AUTORA: REBECA LÓPEZ ARIAS
PROFESOR GUÍA: ERWIN FREI CONCHA

SANTIAGO DE CHILE, 2020

Dedicatoria

A mi padre y madre, por el apoyo incondicional.

A los y las docentes que, en su entrega, abrieron puertas en mí sin saberlo.

A mí misma, por flaquear, pero proseguir.

Y, por supuesto, a los/as lectores/as rezagados/as: un poquito de luz.

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del Problema	3
1.1. Antecedentes sobre la Lectura, su Enseñanza y Evaluación	3
1.1.1. Panorama Teórico-pedagógico	3
1.1.2. Contexto Latinoamericano	4
1.1.3. Contexto Nacional	5
1.2. Problemática	10
1.3. Preguntas Auxiliares	11
Capítulo II: Objetivos de la Investigación y Justificación de la Investigación.....	12
2.1. Objetivo General	12
2.2. Objetivos Específicos	12
2.3. Justificación	12
Capítulo III: Marco Referencial.....	14
3.1. Creencias Epistemológicas	14
3.1.1 Lineamientos Generales y Conceptos Claves	14
3.1.2. Creencias Epistemológicas en la Lectura	15
3.2. Evaluación Educacional	17
3.2.1. Aspectos Generales.....	17
3.2.2. Tipos de Evaluación	18
3.2.3. Conceptos de Evaluación.....	20
3.3. Evaluación en el Área de Lengua y Literatura	20
3.3.1. Evaluación de la Lectura	22
3.4. Evaluación Auténtica.....	23
3.4.1. Bases Teóricas y Tendencias Evaluativas Integradas en la Evaluación Auténtica ...	25
3.4.2. Evaluación Auténtica de la Lectura	27
Capítulo IV: Marco Metodológico	30
4.1. Paradigma Interpretativo	30
4.2. Enfoque Fenomenológico.....	31
4.3. Técnicas de Investigación.....	32
4.3.1. Entrevista Semiestructurada	33

4.3.2. Instrumento Articulador de Recopilación de Datos: Encuesta Censal con Escala de Likert	34
4.4. Selección de los Sujetos de Estudio y Muestra	35
4.5. Método de Análisis de Datos.....	35
4.5.1. Análisis de Contenido.....	35
4.5.2. Análisis Descriptivo e Interpretativo de las Entrevistas Semiestructuradas.....	36
4.5.3. Análisis estadístico descriptivo	37
4.7. Marco Ético del Estudio	37
4.7.1. Ética de la Investigación.....	37
4.8. Método de Rigor del Estudio.....	39
4.8.1. Triangulación de Instrumentos	39
4.8.2. Triangulación Teórica.....	39
Capítulo V: Análisis de la Información	40
5.1. Análisis Descriptivo de la Información	40
5.1.1. Análisis Descriptivo de Entrevistas Semiestructuradas.....	40
5.1.2. Análisis Descriptivo de Encuesta con Escala de Likert	48
5.2. Análisis Interpretativo de la Información.....	56
5.2.1. Creencias Epistemológicas Transmisivas/simples en el Área de Lectura.....	57
5.2.2. Experiencias de Evaluación Tradicional v/s Experiencias de Evaluación Auténtica en el Área de Lectura.....	59
5.2.3. Desarrollo de Creencias Epistemológicas Transaccionales/maduras en el marco de Evaluación Auténtica.....	64
Capítulo VI: Conclusiones y Proyección.....	68
Referencias Bibliográficas.....	72
ANEXO N.º1	73
ANEXO N.º2	73
ANEXO N.º3	73
ANEXO N.º4.....	73
ANEXO N.º5	73
ANEXO N.º6.....	73
ANEXO N.º7	73
ANEXO N.º8.....	73
ANEXO N.º9.....	73
ANEXO N.º10.....	73

Tabla de gráficos

Gráfico n.º1: Niveles de desempeño según niveles socioeconómicos - Lectura.....	5
Gráfico n.º2: Considero que la lectura, por gusto o por deber académico, tiene procesos complejos, pero necesarios para desarrollar habilidades cognitivas	48
Gráfico n.º3: Creo que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio.....	49
Gráfico n.º4: Creo que es necesario que alguien monitoree o complemente mi lectura, por gusto o deber académico, para poder realizarla de mejor forma	49
Gráfico n.º5: Cuando leo, hago una relación entre lo que el texto relata y mis vivencias para poder darle un sentido más profundo a la lectura	50
Gráfico n.º6: Cuando leo, analizo de forma profunda los hechos y problemáticas expuestas en el texto.....	51
Gráfico n.º7: Creo que es importante reflexionar en torno a lo leído para poder comprenderlo de mejor forma	51
Gráfico n.º8: Considero que es importante realizar una interpretación personal de los textos.....	52
Gráfico n.º9: En el colegio, me han hecho creer que es más importante la intención del autor que mi interpretación personal del texto	52
Gráfico n.º10: Creo que afecta negativamente en mi desempeño como lector la forma en que evalúan la lectura en el colegio solo para comprobar si leí	53
Gráfico n.º11: Considero que la lectura por gusto conlleva procesos igual de complejos que la lectura por obligación académica.....	54
Gráfico n.º12: Considero que evaluar la lectura, únicamente, al final de una unidad, mediante una prueba con calificación, afecta mi gusto por ella.....	54
Gráfico n.º13: Creo que es importante diversificar la evaluación de la lectura en relación a las afinidades del grupo-curso	55
Gráfico n.º14: Creo que es importante que nos enseñen los procesos de la lectura para mejorar mi rendimiento académico en el área.....	55
Gráfico n.º15: Creo que la lectura por gusto es menos metodológica que la lectura por deber académico	56

Resumen

La presente investigación plantea por objetivo la comprensión de las creencias epistemológicas en el área de lectura que tienen estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, desde el marco de la Evaluación Auténtica. El proyecto se basa en antecedentes a nivel tanto internacional como nacional y el fenómeno de decaimiento del rendimiento en comprensión lectora a partir del segundo ciclo escolar en adelante; también contempla la problemática del tipo de acercamiento, adquisición y construcción de conocimiento en torno a la lectura con relación a las instancias evaluativas de la misma. Para alcanzar la comprensión de las creencias epistemológicas, la investigación se basará en el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico, con la finalidad de establecer un diálogo entre las subjetividades tanto del grupo a estudiar como de la investigadora. Los resultados obtenidos, mediante los instrumentos de recopilación de datos diseñados, apuntan a la relación estrecha que existe entre la naturaleza de las creencias epistemológicas de lectura con el carácter de las instancias evaluativas de la misma área, invitando a realizar una revisión del quehacer pedagógico con el fin de construir, en conjunto con los/as estudiantes, procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y propiciar el desarrollo de habilidades y competencias lectoras de orden superior.

Palabras Clave: Creencias epistemológicas – lectura - Evaluación Auténtica - procesos de enseñanza-aprendizaje - evaluación - quehacer docente.

Abstract

The purpose of this research is to understand the epistemological beliefs in the area of reading held by students in the seventh grade of a bicentennial high school in the Metropolitan Region, within the framework of Authentic Assessment. The project is based on antecedents at both international and national level and the phenomenon of decline in reading comprehension performance from the second school year onwards; it also contemplates the problem of the type of approach, acquisition and construction of

knowledge around reading in relation to its evaluative instances. To achieve the understanding of epistemological beliefs, the research will be based on the interpretive paradigm and the phenomenological approach, in order to establish a dialogue between the subjectivities of both the group to study and the researcher. The results obtained, through the data collection instruments designed, point to the close relationship that exists between the nature of the epistemological reading beliefs and the character of the evaluative instances of the same area, inviting to review the pedagogical task in order to build, together with the students, meaningful teaching-learning processes and to promote the development of skills and higher-order reading competencies.

Key Words: epistemological beliefs - reading - Authentic Assessment – teaching-learning processes – evaluation – teaching tasks/work

Introducción

La presente investigación tiene como eje articulador la comprensión de las creencias epistemológicas en el área de lectura, entendidas como el conjunto de percepciones y visiones de una persona respecto de la naturaleza de un conocimiento determinado y sus diversos procesos de adquisición, cuyo carácter (maduro o superficial) tendrá una gran influencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje. La comprensión de dicho fenómeno en el estudiantado tiene como fin el abordaje de las prácticas evaluativas de los/as docentes de Lengua y Literatura con relación a las necesidades lectoras de dicho grupo educativo, no solo en el ámbito de comprensión lectora, sino también en el tipo de acercamiento, tratamiento y construcción de conocimiento lector.

Se selecciona como sujetos de estudio a alumnos/as de séptimo año básico de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana. La razón de la elección de estudiantes de dicho nivel es debido a la baja de los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas en el comienzo del segundo ciclo escolar y, también, porque constituye el primer nivel escolar que está contemplado en los planes y programas de enseñanza media, por lo que los contenidos y habilidades lectoras a desarrollar conforman un punto clave para el estudio y comprensión de las creencias epistemológicas de las distintas etapas escolares.

En el capítulo I Planteamiento del problema, se exponen antecedentes teóricos-pedagógicos, datos arrojados por evaluaciones estandarizadas de lectura a nivel internacional y ciertas políticas públicas creadas en torno a dicho ámbito en Chile -entre otros aspectos- para realizar una suerte de radiografía de la situación lectora de los sujetos participantes; se establecen las preguntas auxiliares que guiarán la investigación en el cumplimiento de sus objetivos, los que se explicitan en el capítulo II en conjunto con la justificación de la investigación.

El capítulo III da paso al marco referencial, sustento teórico del presente estudio, en donde se desarrollan aspectos generales y conceptos claves respecto de las creencias epistemológicas en el área de lectura, la evaluación, sus criterios y los planteamientos del paradigma pedagógico de Evaluación Auténtica.

Luego, el capítulo IV entrega el soporte metodológico de la investigación, dando a conocer las bases de esta, es decir, el paradigma investigativo (interpretativo), el enfoque

(fenomenológico), los instrumentos de recopilación de datos (entrevista semiestructurada y encuesta censal con escala de Likert), los sujetos de estudio y muestra y los aspectos formales que otorgan ética y rigor al quehacer de la investigadora. Este marco metodológico nos permitirá abarcar el fenómeno de las creencias epistemológicas desde una visión más amplia, construyendo un conocimiento a partir del enlace entre las subjetividades, tanto de la investigadora como la de los sujetos de estudio con la objetividad.

El análisis de la información, que conforma el capítulo V, se realiza mediante dos acciones: la descripción e interpretación de los datos obtenidos mediante los instrumentos de recopilación de datos. En el análisis interpretativo, en resumen, se establece el tipo de relación entre la naturaleza de las creencias epistemológicas (transaccional/sofisticada o transmisiva/simple) con las instancias evaluativas y su naturaleza, es decir, cómo responden a un paradigma evaluativo tanto tradicional como alternativo.

Finalmente, en el capítulo VI, la investigación establecerá proyecciones desde las conclusiones, con el objetivo de invitar a la reflexión en torno al quehacer pedagógico de los y las docentes de Lengua y Literatura.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes sobre la Lectura, su Enseñanza y Evaluación

1.1.1. Panorama Teórico-pedagógico

En el mercado de la evaluación de la lectura (Del Río, 1993), se encuentra una disyuntiva respecto de cuál forma aplicar en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades en esta área. Preponderantemente, existe una forma tradicional, formal y estandarizada, cuya trayectoria es bastante extensa y ha consolidado las bases de la educación actual. En ella prevalece la concepción de un repertorio tanto de conocimientos universales y transversales como de destrezas acotadas que todo/a estudiante debiese adquirir en su paso por la educación formal. Por otro lado, comienza a tomar forma una segunda tradición informal y personal, cuyas particularidades se delinean en el vínculo que se establece entre docente y estudiante -que es de naturaleza intransferible- y en la importancia de crear una compilación de saberes y habilidades acordes a los contextos personales de cada alumno/a.

A partir de este panorama dicotómico al que se ve enfrentado el quehacer docente, se generan cuestionamientos respecto de la función de la lectura y el papel del/la docente en el desempeño de los/as estudiantes en dicho ámbito (Del Río, 1993). Bajo esta premisa, se establecen discusiones sobre si la lectura es mera habilidad de decodificar el lenguaje escrito o si va más allá, considerando el desarrollo de la destreza como una herramienta para ampliar el capital cultural que cada cual tiene y conocer nuevas formas de visiones de mundo en pos de perfeccionar la comunicación y, por consiguiente, potenciar el desenvolvimiento de los sujetos en sociedad. Asimismo, la labor del docente se ubica bajo la mira, con la finalidad de conocer su impacto en el desempeño de los/as estudiantes en el área de lectura. Lo anterior, se plantea en base a la concepción sobre las diferencias y la variabilidad como un tema ajeno a la pedagogía, responsabilizando al alumnado de su potencial/desempeño/rendimiento, dando a entender la existencia de una suerte de determinismo genético/social de los y las estudiantes. En contraposición a esta visión, se plantea la responsabilidad pedagógica y cultural del profesorado respecto de la variabilidad y las diferencias, entendiendo que las planificaciones, modos de enseñanza y evaluación - ámbitos que, si bien deben ser consensuados en el aula- son delineados por ellos/as en su

propio quehacer docente y que es preciso proponer actividades y usos que sean adecuados a los contextos en los cuales se encuentran insertos cada integrante del estudiantado.

1.1.2. Contexto Latinoamericano

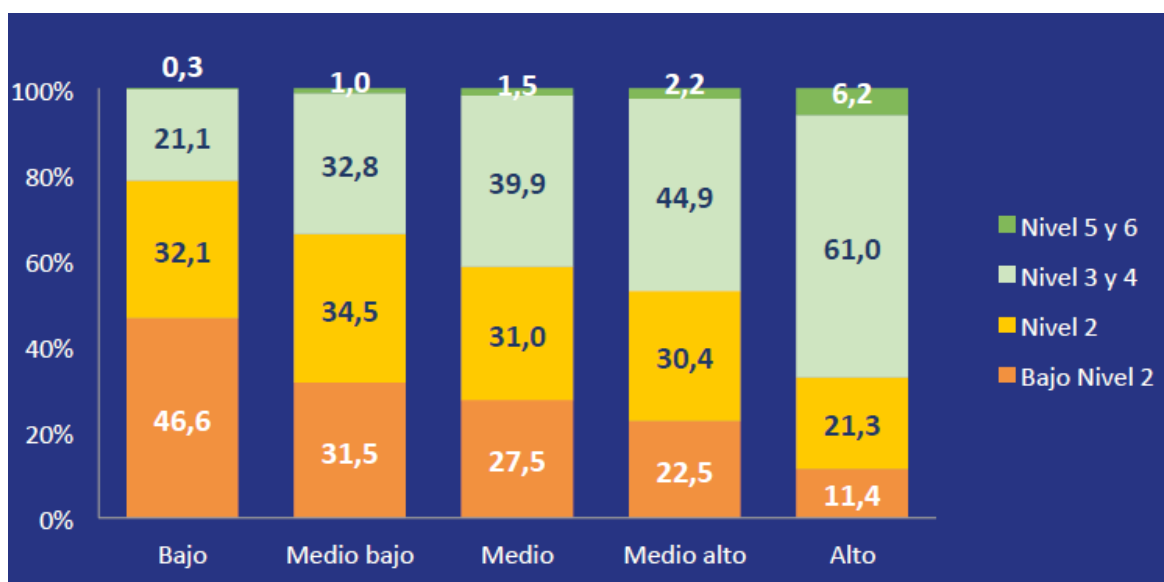
Chile es uno de los países en Latinoamérica con los mejores resultados en Lectura, según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, pese a estar bajo el promedio OCDE respecto del desempeño en dicha área, mejorando sus resultados en la prueba de Lectura en los años 2012-2015 (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Del mismo modo, Chile es uno de los países con más alta alfabetización en América Latina, alcanzando su índice un 97% de la población que sabe leer y escribir en el año 2017 según los datos del Banco Mundial (s.f.).

1.1.2.1. UNESCO - Resultados TERCE (2015). Chile conforma la mejor media significativamente superior al promedio de los países latinoamericanos alcanzados en la prueba de lectura TERCE, consiguiendo los mayores porcentajes de estudiantes tanto en tercer grado -802 puntaje de promedio- como en sexto grado -776 puntaje promedio. Asimismo, es el país con mayor porcentaje de estudiantes que alcanza el máximo nivel de desempeño de lectura, que corresponde al nivel IV; dicho nivel contempla habilidades lectoras complejas como inferir, reflexionar y relacionar (UNESCO 2015). Sin embargo, se evidencian cambios en la cantidad de estudiantes concentrados en los niveles II, III y IV desempeño lector en tercer grado -nivel II (14,5%), nivel III (35,7%) y nivel IV (39,9%)- con relación a los porcentajes en los mismos niveles de sexto grado -nivel II (36,8), nivel III (24,2%) y nivel IV (34,2%). En base a la información expuesta, se puede observar que, mientras que el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel II en sexto grado aumenta en relación con el tercer grado, el porcentaje de estudiantes del nivel II supera al del nivel IV, fenómeno que sucedió en tercer grado. De igual manera, se aprecia que los porcentajes de estudiantes que alcanzan los niveles III y IV en tercer grado decae en los porcentajes de sexto grado en los mismos niveles. En otras palabras, pese a que Chile tenga uno de los mejores desempeños lectores con relación a los países de Latinoamérica, no se ve exento de fenómenos que muestran un decaimiento en el desarrollo de las habilidades de orden superior con el paso de los niveles escolares, en este caso, entre tercer año básico y sexto año básico.

1.1.3. Contexto Nacional

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA fue aplicado en el año 2015 a estudiantes provenientes de diversos países de 15 años para medir sus conocimientos y desempeños en las áreas de Matemática, Ciencias Naturales y Lectura con relación a las competencias obligatorias para ser parte activa de un mundo moderno (Agencia Calidad de la Educación, 2015, p. 6). En el caso de Chile, al igual que en las situaciones mencionadas anteriormente, los resultados resaltaron en comparación a los países de Latinoamérica que participaron de la instancia. Sin embargo, se arrojó información adicional como la relación entre nivel socioeconómico y los niveles de desempeño en las distintas áreas. Respecto de la lectura, se apreció que la diferencia en cuanto a los resultados obtenidos por el quintil I y el quintil V, entre los años 2009 y 2015, se mantenían: el grupo I obtuvo puntajes de 406 y 414 -respectivamente en los años- y el grupo V, de 508 y 509. Asimismo, con relación a los niveles de competencia de lectura, el grupo socioeconómico bajo alcanza un 46,6% de estudiantes que están bajo el nivel 2. Es decir, dicho porcentaje de estudiantes no ha desarrollado las competencias lectoras mínimas.

- Gráfico n.º1: Niveles de desempeño según niveles socioeconómicos - Lectura



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p. 42.

De igual forma, tal como se aprecia en el gráfico elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación, los porcentajes que concentran más estudiantes, en el quintil I y el quintil II, pertenecen al nivel de desempeño mínimo en el área de lectura: 32,1% y 34,5%

respectivamente. Por otro lado, los datos dan cuenta de que, en los niveles de desempeño 5 y 6, los quintiles I, II, III y IV no superan el 2,2%, mientras que un 6,2% de los estudiantes del quintil V alcanzan las competencias de carácter superior.

1.1.3.1. Políticas y Programas de Mejoramiento de la Lectura. Durante las últimas décadas, se han levantado una serie de medidas para poder incentivar y mejorar la lectura de los chilenos, atendiendo dicho ámbito desde temprana edad mediante políticas públicas y programas de mejora, con el fin de perfeccionar las habilidades lectoras y, por ende, los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. En otro ámbito, se busca disminuir la brecha social que la ausencia de capacidades lectoras provoca, con el objetivo de obtener un capital cultural mayor y de calidad desde los primeros niveles de escolarización en adelante. A continuación, se darán a conocer tres grandes políticas y/o programas de mejoramiento de la lectura:

a) Bibliotecas Escolares CRA

Desde el proyecto Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), se implementan las bibliotecas escolares, comprendiéndolas como centros de recursos del aprendizaje (CRA). Esta medida es, primeramente, implementada en educación media (1993 - 2003) y, posteriormente, a partir del año 2004, los establecimientos escolares pueden postular a bibliotecas CRA para enseñanza básica. Dichos espacios contienen recursos de todo tipo: audiovisuales, impresos, digitales, instrumentales, etc. a los que se puede acceder de forma libre; son creados con el fin de ser un motor para el desarrollo de los aprendizajes de los/as escolares (Unidad de Currículum y Evaluación, s.f.).

b) Plan de Fomento de la Lectura en Chile

A partir del año 2011, el Ministerio de Educación implementó el Plan de Fomento de la Lectura en Chile, en vista del analfabetismo funcional del país pese al desarrollo de tecnologías y proyectos de bibliotecas escolares (Ramos, 2009). El objetivo del plan es asegurar un acceso más amplio a la lectura y a los libros, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, significando un aporte tanto a nivel de desarrollo de habilidades cognitivas como en la consideración de los derechos ciudadanos de una formación integral en un país democrático. El proyecto toma en cuenta la baja oferta de las

editoriales chilenas, el consumo de lecturas “rápidas” de los/as chilenos/as y la ausencia de bibliotecas municipales que puedan cubrir las necesidades lectoras de la población.

c) Política Nacional de la Lectura y el Libro

Nace desde la iniciativa del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), a través del Consejo Nacional del Libro y la Lectura, de abrir un diálogo público-privado, en donde fueron invitados diversos agentes que se relacionan con el libro y la lectura, analizando las distintas problemáticas que subyacen a la analfabetización funcional y el acceso a los libros. Las propuestas generadas para enfrentar los distintos factores que obstaculizan el desarrollo de lectores/as competentes en Chile dio paso a la formulación de Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.

Esta Política plantea principios y compromisos, e indica objetivos y medidas, reconociendo al ecosistema de la lectura y el libro como un todo integral que requiere de un tratamiento sistémico, coordinado y articulado de los agentes públicos.

(Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2014, p. 9)

El proyecto se basa en principios como la interculturalidad, la diversidad cultural, la participación, la territorialidad, la inclusión social, la equidad, entre otros, en donde todos los agentes involucrados deben adquirir el compromiso de incentivar y monitorear el fomento de la lectura mediante proyectos que garanticen el acceso a la misma.

1.1.3.2. MINEDUC. El Ministerio de Educación en Chile delinea distintos ejes para trabajar en la asignatura de Lengua y Literatura, entre ellos la lectura. Desde la institución, se genera una constante promoción de habilidades comunicativas que deben desarrollar los estudiantes en el aula, más no así las estrategias de enseñanza de evaluación y de estrategias complementarias que sean vinculantes con los contextos particulares de cada integrante del estudiantado (Del Pino, Del Pino y Pincheira, 2016).

Respecto de la evaluación, no se reconoce la importancia de esta durante las instancias de lectura que conforman momentos claves para la adquisición de habilidades a desarrollar a nivel cognitivo, sino que se concibe como excluidora de posibilidades de

acompañamiento al proceso de aprendizaje y como una instancia final y calificadora, desligada de los intereses y contextos que envuelven a la totalidad de los/as estudiantes.

En Chile, al tenor de los resultados obtenidos en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que se aplica cada año a alguno de los niveles de enseñanza, en general se ha constatado un bajo nivel de comprensión lectora entre el alumnado de educación básica. (Gallego, Figueroa y Rodríguez, 2019, p. 190)

Existe una concepción sobre el desarrollo de las habilidades de lectura, la que concibe como necesaria una mayor cobertura en los primeros años de educación formal, generando un declive en los buenos resultados, que se obtienen en 2° básico, en 4° año básico y descuidando los cursos del segundo ciclo en adelante. Es así como, a medida que se van cursando los niveles, las estrategias y consideraciones en el ámbito de comprensión lectora no evolucionan con el estudiantado, generando un estancamiento tanto a nivel de habilidades cognitivas como de adquisición de nuevos conocimientos. De esta forma, los cimientos que se construyen en la educación básica chilena no entregan el soporte suficiente para poder aceptar y enfrentar desafíos mayores en instancias de lectura del segundo ciclo o en la educación secundaria, formando lectores/as poco competentes que no han sido capacitados en estrategias ni en el desarrollo de la metacognición al momento de leer.

Los resultados aportados por la SIMCE 2018 dan cuenta de un descenso de los puntajes de comprensión lectora respecto de los cursos 4° año básico (271), 6° año básico (250), II° año medio (249), reafirmando la concepción sobre el refuerzo de la lectura y el desarrollo de las habilidades como prioridades que tienen cursos más iniciales, descuidando a los grupos más cercanos a la enseñanza media.

Luego de dar a conocer los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba SIMCE, la Revista de Educación (REVEDUC, 2019) del Ministerio de Educación de Chile profundiza en el análisis de los resultados de los Cuestionarios de Calidad y Contextos de la Educación, el que relaciona la posible mejora del rendimiento de los/as estudiantes en la prueba con un enfoque en el progreso de dos de los ocho Indicadores de Desarrollo Personal y Social establecidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo de Educación en el año 2013: la valoración por la asistencia y la perseverancia. Sin embargo,

y pese a que dichos indicadores están elaborados para dar cuenta de la relación que existe entre el rendimiento del estudiantado con factores socioemocionales que lo condicionan en conjunto con los niveles socioeconómicos a los que pertenecen, se obvia que ambos indicadores seleccionados como predominantes en los procesos de aprendizaje -valoración de la asistencia y perseverancia- estén subyugados a elementos sociales mucho más amplios y complejos.

En primera instancia, la asistencia y la motivación tienen que ver con la cobertura de necesidades básicas, como son la alimentación, el transporte, la salud del alumnado -tanto física como psicológica- el contexto en el que se encuentra inserto/a cada uno/a, entre otros. Al considerar estos factores y llevarlos al plano real de la educación chilena, el análisis de la Revista de Educación resulta superficial, dando cuenta de una disociación entre la visión de la entidad (Ministerio de Educación) y lo que acontece en las aulas a lo largo de Chile, pasando por alto las realidades rurales y periféricas/marginales. Por otro lado, considerar la perseverancia y la asistencia a clases como factores asociados al aprendizaje a destacar, responde a una desconexión entre las concepciones pedagógicas actuales y lo que se busca transformar y desaprender. El discurso meritocrático que sostiene el Ministerio de Educación obvia factores relacionados a los procesos de enseñanza-aprendizaje tan importantes, que permean a estos indicadores destacados, como: el paradigma educativo en el cual se apoya el/la docente (el que siempre resulta ser un mosaico de aspectos que van cobrando sentido en la labor pedagógica, por ende, es tan diverso como el mismo profesorado), las evaluaciones que se aplican y el tratamiento de estas, el contexto sociocultural y económico en el que está inserto no solo el establecimiento educacional, sino que también cada integrante del alumnado, la cobertura de necesidades básicas, los factores de riesgo asociados a la cesantía, violencia intrafamiliar, cultura del narcotráfico y de la delincuencia, etc.

Los Indicadores de Desarrollo Social y Personal de perseverancia y valoración de la asistencia son factores importantes en el ámbito de la mejora de resultados obtenidos en la prueba SIMCE, pero no se justifica su predominio por sobre otros indicadores y/o factores asociados a los niveles socioeconómicos y las prácticas pedagógicas -como el paradigma educativo, la naturaleza evaluativa de los procesos, los implementos disponibles a utilizar en las clases, etc.- que permean las instancias de enseñanza/aprendizaje.

1.1.3.3. Formación Inicial Docente. En la formación docente, se desarrolla la idea de lectura lejos de un escenario diverso, complejo y real, puesto que establece directrices homogeneizadoras en tanto al quehacer docente, obviando las variables de marginalidad, ruralidad, indigeneidad. Es así como se proyecta una visión estandarizada desde los programas de renovación curricular de formación docente.

Existe una brecha entre el discurso ministerial y el universitario respecto de la formación inicial docente (Del Pino, Del Pino y Pincheira, 2016), puesto que las instituciones de educación superior no han puesto el foco en la lectura ni la comprensión lectora. Por otro lado, ninguno de estos discursos -incongruentes entre ellos- considera la diversa realidad educativa que se construye en base a la experiencia de los y las estudiantes y al ejercicio de los y las docentes.

Bajo estas premisas, se puede establecer que existe la necesidad de una formación docente que supla las necesidades que cada estudiante dentro del aula tiene, entendiendo que el acto de leer no se abstrae a un ámbito ajeno a la realidad y no puede desligarse de los intereses y problemáticas que atraviesan a cada uno/a ni a sus creencias epistemológicas sobre la lectura.

1.2. Problemática

El tratamiento de la lectura como conocimiento que se construye a través del desarrollo y evolución de habilidades y competencias resulta, generalmente, un tema poco llamativo e incluso hostil para el alumnado. El tedio y el rechazo ante la lectura puede apreciarse en la poca conexión que establecen en dichas instancias. Sin embargo, ¿nos hemos planteado el origen de la decadencia de la actividad lectora en el aula?

Los resultados de la prueba SIMCE que se han presentado hasta el momento dan cuenta del bajo rendimiento que se vive a nivel macro en torno a la comprensión lectora. Asimismo, dentro del aula, se aprecia un escaso desarrollo de habilidades y competencias lectoras de orden superior que permita a los/as estudiantes ser actores/as activos/as en el área, estimulando el pensamiento crítico y reflexivo. La evaluación de este eje se relega a una instancia final y calificada, externa a los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde la construcción/adquisición/internalización de conocimiento significativo debiese ocurrir. Al mantener ajena la acción evaluativa de los/as estudiantes, bloqueamos la participación

democrática de la construcción del conocimiento y la negociación de las condiciones en donde operará. Supone un problema, entonces, desarrollar la lectura y su evaluación, en la sala de clases, desde una postura unilateral, puesto que condicionamos las creencias epistemológicas de los/as discentes en torno a dicho conocimiento. Sin embargo, nace una pregunta fundamental: ¿los/as docentes comprenden las creencias epistemológicas - es decir, los factores que las condicionan, su naturaleza e importancia- de los/as estudiantes del nivel de séptimo básico en el área de lectura con relación a las instancias evaluativas y desde perspectivas alternativas de enseñanza-aprendizaje?

El decaimiento del desarrollo de las competencias y habilidades lectoras, al pasar el primer ciclo, tiene relación con lo desvinculadas que están las prácticas pedagógicas de lo que es significativo para los/as estudiantes y las necesidades inmediatas a suplir, como son el conocimiento acabado de los procesos lectores en contraposición de la mera decodificación de un texto determinado. Asimismo, el tratamiento de lecturas de las que sean difíciles o imposibles de establecer un vínculo con las vivencias personales de cada integrante del alumnado genera trabas para hacer efectivo el acercamiento de la lectura. Es preciso, por ende, direccionar el quehacer pedagógico a un espacio reflexivo que nos permita abordar esta problemática de la manera más didáctica y holística posible del fenómeno.

1.3. Preguntas Auxiliares

Sobre la base de lo planteado con anterioridad, se establecen las siguientes preguntas auxiliares, que darán las directrices sobre las que trabajar y, cuyas respuestas, darán forma a la presente investigación.

- a) ¿Cuáles son las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico respecto de la lectura?
- b) ¿Qué naturaleza tienen las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico en el área de lectura con relación a la evaluación de esta?
- c) ¿Qué se determina en el análisis acerca de las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico respecto de sus experiencias lectoras con relación a la evaluación de estas?

Capítulo II: Objetivos de la Investigación y Justificación de la Investigación

2.1. Objetivo General

Comprender las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica.

2.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.
- b) Describir la naturaleza de las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura con relación a la evaluación de esta.
- c) Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras con relación a la evaluación de estas.

2.3. Justificación

En consideración a lo expuesto en el planteamiento del problema, la presente investigación pretende conformar un documento que invite a la reflexión pedagógica del quehacer docente de profesores y profesoras de Lengua y Literatura, entendiendo la necesidad de atender las creencias epistemológicas que tienen sus estudiantes con relación a la lectura, comprendiendo su naturaleza y el desarrollo de las mismas en el vínculo con las instancias evaluativas, las que estarán condicionadas por la visión de evaluación que se pregone y practique dentro del aula.

La comprensión de las creencias epistemológicas de estudiantes frente a un determinado conocimiento conforma la piedra angular para la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que, con relación al área de lectura, es imperante replantearse sobre cómo se aborda las instancias en donde se desarrolle y, por ende, la evaluación de las mismas, considerando los diversos factores que permean la adquisición/internalización/construcción de dicho conocimiento.

Asimismo, la presente memoria de título considera relevante promover el rol del paradigma educativo de Evaluación auténtica, puesto que nos permite realizar una lectura fenomenológica de las creencias epistemológicas de los/as estudiantes a investigar con relación a la lectura. Dicho paradigma está comprendido por una visión holística tanto del quehacer de los/as docentes como de los/as discentes (Condemarín y Medina, 2000). En este sentido, una comprensión acabada de las ya mencionadas creencias nos permitirá contemplar nuestra labor desde una perspectiva más cercana y acorde a los contextos que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Por consiguiente, consideramos imprescindible el plantear un espacio reflexivo que convide a reinventar las estrategias pedagógicas para abordar la lectura desde lo significativo y auténtico, esperando que las instancias lectoras y, por ende, su evaluación conformen un espacio de evolución de las creencias epistemológicas que tienen los/as estudiantes en el área y, en consecuencia, estimule el desarrollo de habilidades y competencias de orden superior que les permita ser lectores y lectoras activos/as, reflexivos/as y críticos/as; que puedan visualizar la lectura no solo como una herramienta útil -que lo es-, sino que también como un fin en sí mismo, mejorando, de paso, tanto su rendimiento académico y cognitivo como su capacidad comunicativa, crítica y reflexiva.

Capítulo III: Marco Referencial

3.1. Creencias Epistemológicas

3.1.1 Lineamientos Generales y Conceptos Claves

Las creencias epistemológicas engloban dos grandes aspectos: la naturaleza de un determinado conocimiento y su proceso de adquisición (Cuéllar-Fajardo y Martínez-Olmo, 2017). En estos ejes articuladores confluyen diversos factores, entre los que se encuentran las visiones personales del sujeto respecto de qué es el conocimiento, el contexto en el que este fue adquirido, quién lo transmitió, cómo se articula y el nivel o grado de veracidad de este (Coskun & Grainger, 2014).

Se pueden establecer dos grandes tipos de creencias epistemológicas (Hernández y Maquilón, 2011), las que se encuentran en polos opuestos en cuanto a esencia respecto de un conocimiento, pero que pueden evolucionar de un estado a otro de manera lineal - evolucionando en complejidad- o ser sincrónicas en un sujeto que se enfrenta a distintos conocimientos. Por un lado, se encuentran las creencias ingenuas, las que pueden definirse como superficiales o simples y que tienen relación con un bajo grado de aprendizaje. Por otro lado, las creencias maduras, también llamadas sofisticadas, se articulan en un proceso de aprendizaje profundo, ligado al pensamiento crítico y la construcción y aplicación del conocimiento, ya que requiere una participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los/as agentes.

La incidencia de las creencias epistemológicas en los contextos educativos es de un gran impacto, puesto que nacen de los distintos agentes de la comunidad escolar, en específico, los que se encuentran dentro del aula: docentes y estudiantado. Hernández y Maquilón (2011) aseguran que las creencias que tienen los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje influyen y moldean la comprensión que tienen del mundo que los rodea. En otras palabras, dichas creencias condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando o truncando la construcción de conocimientos de una determinada asignatura y el rendimiento académico de cada integrante del estudiantado; nacen de la relación directa que tanto alumnos/as como profesores/as tienen con las experiencias educativas, siendo resultado de un constructo social producto de la interacción de los agentes y el medio.

3.1.2. Creencias Epistemológicas en la Lectura

En concordancia con lo planteado anteriormente, la naturaleza dual de las creencias epistemológicas también se manifiesta al momento de enfrentarnos a la lectura. Miras, Solé y Castells (2013) sostienen como hipótesis, en su investigación Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje, que «los procesos vinculados a la comprensión son sensibles a las creencias más o menos implícitas con que se aborda la lectura». Bajo esta premisa, se reafirma que las creencias epistemológicas condicionan no sólo la perspectiva que se tiene sobre un conocimiento determinado, en este caso la lectura, sino que también todo el proceso que conlleva construirlo/adquirirlo/internalizarlo, siempre en relación con el contexto.

Es preciso, entonces, especificar cuáles son las creencias epistemológicas en la lectura. Por un lado, Schraw en solitario y, asimismo, en su colaboración con Bruning (citados por Miras, Solé y Castells, 2013) señalan que las de tipo ingenuas o superficiales responden a un modelo transmisivo, puesto que el o la lectora se sitúa en el análisis objetivo tanto del contenido como de la estructura del texto, ya que el proceso sería lineal, unidireccional y, por ende, el leer se reduce al mero proceso de decodificar un mensaje determinado. Dichas creencias son llamadas *creencias transmisivas*. Por otro lado, hacen referencia a un modelo transaccional, en donde la comprensión en la lectura es un proceso dinámico, puesto que requiere de un/a lector/a activo/a que interprete no solo de forma objetiva el texto leído, sino que también de manera subjetiva, generando nuevos significados en la fusión que se establece son sus conocimientos previos y su estímulo y activación. En este modelo se encuentran las creencias epistemológicas maduras y sofisticadas respecto de la lectura, llamadas *creencias transaccionales*.

Los lectores transmisivos y transaccionales son producto de la interacción entre la motivación, los objetivos y las estrategias en torno a un conocimiento determinado y si dicho proceso ha sido mediante la adquisición, construcción e internalización de tales puntos. Es por ello que lo que ocurre en el contexto escolar, en conjunto con las creencias epistemológicas que el/la docente tenga respecto del conocimiento a trabajar con el estudiantado y cuál será el foco de los procesos de enseñanza y aprendizaje -puesto en ellos o en el grupo-curso (Hernández y Maquilón, 2011)- pueden condicionar, de manera profunda, las creencias epistemológicas que cada integrante del alumnado tiene frente a la lectura y su desempeño/potencial en la misma.

De esta manera, las creencias epistemológicas en la lectura pueden identificarse según la complejidad, dependencia y control con la que los/as estudiantes se enfrentan a un texto determinado y su evaluación respecto de la figura de una autoridad. Si manifiesta una dificultad o, de lleno, una imposibilidad de ser un/a lector/a activo/a que analice críticamente el contenido del texto, que construya nuevos significados a partir de la lectura y/o que sea autosuficiente en el proceso lector (creencia transmisiva), Schommer-Aikins, Beuchat-Reichardt y Hernández-Pina (2012) afirman que habrá una alta posibilidad de que simplifique la información, aun cuando esta sea compleja y precise de habilidades lectoras de orden superior; su rendimiento ante las instancias evaluativas será insuficiente, apostando por respuestas simples y al margen de un desarrollo profundo de sus capacidades en el área, precisando, constantemente, de un tercero para lograr el objetivo y elaborar sus respuestas de manera apropiada o acorde a lo solicitado en una evaluación. Si, por el contrario, el/la estudiante demuestra tener una creencia epistemológica transaccional de la lectura, su rendimiento como lector/a presentará un análisis crítico profundo del contenido, reflexionando en torno a las problemáticas presentadas, dando a conocer una visión personal sobre lo leído; será capaz de identificar sus fortalezas y debilidades en el proceso lector y buscará, de manera autónoma en primer lugar, soluciones apropiadas para sortear las dificultades que se presenten y, posterior a aquello, consultará a un/a experto/a para continuar con la actividad lectora con mayor seguridad; demostrará tener habilidades lectoras de orden superior al responder de manera completa lo solicitado en cualquier instancia evaluativa, evitando la simplificación de sus ideas, lo que demuestra una visión de la lectura como conocimiento con un carácter complejo y versátil, y no unilateral y lineal.

Schommer (citada por Hernández y Maquilón, 2011) establece que la naturaleza de las creencias epistemológicas -en este caso de la lectura- pueden identificarse según cinco elementos:

- a) *Conocimiento simple* (si la estructura del conocimiento/lectura es simple -transmisiva- o compleja -transaccional-)
- b) *Conocimiento cierto* (si el conocimiento/lectura es absoluto e incuestionable -transmisiva- o es maleable y dinámico -transaccional-)
- c) *Autoridad omnisciente* (si el conocimiento/lectura es, únicamente, válido a través de una autoridad -transmisiva- y depende de ella o es racional y democrático -transaccional-)

- d) *Habilidad fija* (si la habilidad para aprender el conocimiento/lectura es innata y no cambia -transmisiva- o si puede perfeccionarse con el tiempo -transaccional-)
- e) *Aprendizaje rápido* (si el aprendizaje del conocimiento/lectura ocurre inmediatamente o no ocurre -transmisiva- o el aprendizaje es paulatino -transaccional-)

Las creencias epistemológicas de los estudiantes, por tanto, estarán atravesadas por estas cinco dimensiones, las que son independientes entre sí como se mencionó anteriormente. Por ejemplo, un sujeto puede tener la creencia transaccional (madura/sofisticada) sobre la lectura como un conocimiento que es complejo, puesto que en él se articulan distintos elementos que componen su estructura (dimensión 1) y, a su vez, puede tener una creencia transmisiva (simple/ingenua) respecto del papel de la autoridad en relación con el conocimiento (dimensión 3), la que cumpliría un papel fundamental desde su perspectiva, ya que, en su ausencia, no hay conocimiento válido.

3.2. Evaluación Educativa

3.2.1. Aspectos Generales

La evaluación es un proceso con variadas finalidades, de las que, comúnmente, se conciben como primordiales la medición y control de conocimiento (síntesis de datos obtenidos por un/a docente), la emisión de juicios y toma de decisiones frente al quehacer pedagógico, el diagnóstico de una determinada situación, sea del grupo curso o de un/a estudiante en particular, entre otras. Chadwick (citado por Mendoza, López y Martos, 1996), por su parte, declara que el máximo cometido de la evaluación es facilitar el aprendizaje del alumnado y que no se remite a las primeras concepciones ya expuestas (medición, control y juicio), sino que debe permitir a cada estudiante ser capaces de desarrollar procesos metacognitivos en torno a lo que saben, lo que no y de qué manera se puede reconstruir el contexto significativo del aprendizaje, como también el rol que cumplen en dicho momento. Bajo esta premisa, cobra sentido el impacto de la evaluación en las creencias etimológicas de un/a estudiante frente a un conocimiento determinado, puesto que expone el alcance de dicho proceso sobre la naturaleza y el procedimiento de adquisición/internalización/construcción del aprendizaje y en qué niveles de profundidad o de madurez se está llevando a cabo.

3.2.2. Tipos de Evaluación

La evaluación tiene carácter procesual y, por tanto, es versátil en las instancias de enseñanza/aprendizaje. Según Casanova (citado por Mendoza, López y Martos, 1996), los tipos y conceptos de evaluación son múltiples y dependen de distintos criterios, los que pueden ser: por su enfoque (cualitativa, cuantitativa), por sus fines (diagnóstica, formativa, sumativa), por su norma tipo (nomotética, por criterio, idiográfica), por su temporalización (inicial, puntual, procesual, final) y por sus agentes (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).

Los criterios de evaluación pueden confluir en una misma instancia, puesto que conforman la complejidad de dicho proceso al contemplar el panorama íntegro en donde se desarrollará/construirá un conocimiento determinado.

- a) El *criterio por enfoque* se centra en los aspectos cualitativo -que tiene relación con la descripción de los procesos formativos mediante la evaluación- y cuantitativo -que busca medir los aprendizajes-. Es preciso señalar que la evaluación es un proceso, en su totalidad, cualitativo, puesto que los datos de medición le levantan sobre valoraciones, juicios o evaluación, por ende, la estadística comprendería un complemento y/o una interpretación de lo alcanzado, pero por otros medios (Morán, 2007).
- b) El *criterio según los fines* desarrollaría los criterios por enfoque, puesto que la evaluación diagnóstica y formativa se genera desde una arista cualitativa, mientras que la evaluación sumativa tendría un enfoque cuantitativo. La evaluación diagnóstica tiene por finalidad el realizar un catastro del grupo curso o de un/a sujeto/a en específico, con el fin de detectar fortalezas, debilidades y planificar las distintas estrategias para potenciar sus aptitudes y mejorar las posibles deficiencias. Luego, la evaluación formativa tiene relación directa con el carácter procesual de la evaluación educacional, puesto que acompaña el desarrollo del aprendizaje de manera tal que la evaluación se transforma en su escenario, siendo una parte indispensable a lo largo de todo el proceso. Por último, la evaluación sumativa se genera en una instancia final de cierto proceso y calificada, donde, idealmente, se cuantifica lo trabajado en la evaluación formativa, estando en coherencia y aportando, de manera real, al rendimiento de los y las estudiantes.

- c) El *criterio por norma tipo* contempla que la evaluación tiene como punto de partida ciertos referentes internos o externos respecto de un sujeto/objeto (Gonzal, 2015). La evaluación nomotética nace de referentes externos y puede ser normativa -la valoración del sujeto es según el grupo curso- o criterial -donde se levantan indicadores según determinados objetivos, tales como los utilizados en una rúbrica-; mientras la evaluación idiográfica tiene como punto de partida referentes internos, tales como las capacidades propias del estudiante, permitiendo proyectar posibles logros o metas y trabajar en base a ello.
- d) El *criterio por temporalización* tiene relación con las distintas intervenciones o procesos evaluativos en tiempos específicos, agendando, de cierta forma, las evaluaciones según fines, puesto que coinciden la inicial con la diagnóstica, la procesual con la formativa y la final con la sumativa.
- e) El *criterio por agentes* tiene que ver con modalidades de evaluación en la que los protagonistas no siempre son los mismos ni se desarrolla de la misma manera dicha instancia: la heteroevaluación es la más común, cuya principal característica es que el/la docente es quien evalúa al estudiantado, siendo un proceso unidireccional; la autoevaluación requiere la participación activa de la/el sujeto/o en el proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que debe dar un juicio de valor a su desempeño personal, impulsando el desarrollo de la autonomía del aprendizaje; la coevaluación es una instancia horizontal, en la que los y las estudiantes deben ser capaces de valorar cierto aspecto de su compañero/a -sea su participación, como el resultado final de un producto determinado, etc.-, apelando, al igual que en la autoevaluación, a una participación activa de los procesos didácticos y a la democratización del aprendizaje.

El carácter versátil de la evaluación nos da a entender que tiene su propia didáctica en tanto eje articulador de procesos de enseñanza/aprendizaje, ya que permite al profesorado ser capaz de promover distintos momentos evaluativos, destacando el carácter procesual de la evaluación educacional; brinda tanto a la/el docente como a la/el estudiante la oportunidad de crear instrumentos con criterios específicos, sistematizando el proceso de enseñanza/aprendizaje; y la oportunidad de establecer metas o desafíos acordes a las habilidades personales de cada estudiante, atendiendo a las inquietudes que cada cual tenga, generando una construcción de conocimiento significativo y funcional.

3.2.3. Conceptos de Evaluación

H. Holec -1979 y 1981- y Richterich -1985- (citados por Mendoza, López y Martos, 1996) elaboran distintas concepciones en torno a la naturaleza de la evaluación. En primer lugar, la homologación de la evaluación con la calificación que tan usualmente se hace en el quehacer pedagógico y que se encuentra en el inconsciente colectivo. Dicha concepción hace referencia al grado de cumplimiento según lo exigido en una institución educativa, validando o no a los integrantes del estudiantado y entregándoles un reconocimiento social. En segundo lugar, se encuentra la concepción de evaluación interna/externa, que responde a la diada en tanto la evaluación se lleva a cabo por el mismo sujeto (estudiante), siendo parte del proceso de enseñanza/aprendizaje o, en su defecto, es realizada por un tercero (profesor/experto) de manera externa a dicho proceso. En tercer lugar, la autoevaluación se integra a la evaluación interna, puesto que es el/la estudiante quien se hace responsable de dirigir su propio aprendizaje. En cuarto y último lugar, se encuentran los conceptos de evaluación sumativa/formativa, donde la primera responde a una evaluación externa y final de un aprendizaje y se mantiene al margen del proceso y la segunda, por el contrario, se diseña dentro del modelo de enseñanza implementado en el aula e interviene en el aprendizaje.

3.3. Evaluación en el Área de Lengua y Literatura

Las capacidades comunicativas se desarrollan a lo largo de toda la vida de los individuos, puesto que no se completan en una instancia puntual, sino que responden a un cúmulo de experiencias en donde las competencias y destrezas del lenguaje se van adquiriendo, seleccionando y mejorando constantemente (Mendoza, López y Martos, 1996). Al comprender el lenguaje como una institución humana y, por ende, social, podemos dar cuenta de la dificultad de evaluar aspectos que están en constante evolución a medida que los individuos crecen y se enfrentan a distintos contextos culturales y a las respectivas necesidades comunicativas. Bajo esta premisa, «si se tratara solo de cuantificar indiscriminadamente los conocimientos lingüísticos adquiridos o aprendidos por un individuo, acaso bastara una evaluación sumativa o nomotética» (Mendoza, López y Martos, 1996, p. 397). Sin embargo, por el contrario, es preciso realizar evaluaciones continuas y formativas que estén acordes a la evaluación de las competencias comunicativas de los individuos y que las instancias de evaluación sumativa/cuantitativa/calificada sean en pos de dar soporte al carácter procesual y dinámico de la evaluación con relación al desarrollo

de contenidos, expresividad, uso, gramaticalidad, estilo, normativa, forma y habilidades propias de cada estudiante (Mendoza, López y Martos, 1996). Para ello, comprendiendo que el lenguaje permite establecer un vínculo entre el/la sujeto/a con su medio (el mundo), es preciso hacer parte de la didáctica de la evaluación los bloqueos o problemas afectivos, los diversos intereses y necesidades y los estilos de aprendizaje que cada estudiante tiene para que los procesos de enseñanza/aprendizaje puedan resultar significativos en vez de ser truncados por una instancia evaluativa punitiva y, exclusivamente, externa y puntual.

Cuando nos proponemos calibrar la integración de los contenidos en la construcción de conocimiento que se manifiesta en las producciones adecuadas y coherentes con el acto comunicativo concreto, la evaluación habría de tener un carácter continuo, formativo, de diagnóstico, procesual, que detecte las particularidades del alumno en relación a la materia a evaluar, en función de las estrategias de evaluación correspondientes (a) observación externa y participativa -diario de clase, bandas/escalas de valoración descriptiva, escalas de autoevaluación-; b) la entrevista y el debate; c) la valoración de producciones individuales o de grupo). (Mendoza, López y Martos, 1996, p. 398)

Tal como mencionan los autores, la evaluación debe reavivar su versatilidad mediante distintas estrategias, utilizando distintos criterios que permitan a los y las docentes ser agentes y promotores del aprendizaje desde la autosuficiencia, la metacognición, la participación activa, el compromiso con los procesos de enseñanza/aprendizaje de cada integrante del estudiantado al ser considerado, directamente de los procesos evaluativos. Conocer el objetivo que persigue una determinada evaluación permitirá a los y las estudiantes a tomar conciencia de su propio aprendizaje, puesto que realizarán el ejercicio de priorizar y/o profundizar en ciertos datos, relacionándolos en coherencia al momento evaluativo, desarrollando la funcionalidad de sus procesos mentales y, por ende, mejorando el rendimiento en la asignatura. Con base en dicha premisa, es posible hacer una relación directa entre el rol de los y las estudiantes dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje y, por ende, en la evaluación misma en concordancia con el moldeamiento de sus creencias epistemológicas frente a un conocimiento y el rendimiento que resulta de dicha relación.

3.3.1. Evaluación de la Lectura

La evaluación de la lectura ha sido contemplada, a menudo, como el control sobre una correcta decodificación de códigos determinados, puesto que se ha masificado la concepción unidireccional, objetiva, dirigida y lineal de su naturaleza. Dicho fenómeno ha generado obstáculos para incorporar, de forma significativa, didáctica y funcional, la evaluación a los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lectura y el entendimiento del eje como un conocimiento.

[...] el énfasis de la evaluación debe recaer en aquellos indicadores que permiten inducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados progresivamente más elaborados a partir de sus conocimientos previos. Esta información es, de hecho, la que puede resultar más útil para orientar la intervención psicopedagógica sobre la comprensión. (Montanero, 2004, p. 416)

En base a la taxonomía de Bloom (Churches, 2009), los objetivos educativos de los docentes están en un orden jerarquizado en tanto se persigue una evolución y mejoramiento de las habilidades del alumnado frente a un determinado conocimiento. Sin embargo, en el ámbito de la lectura, se tiende a buscar un desarrollo del aprendizaje sin establecer desafíos nuevos y alcanzables, aumentando la dificultad de la lectura en ámbitos como la extensión del texto y su complejidad, exigiendo análisis, evaluación, síntesis y creación de conocimiento en torno a la lectura aun cuando no se trabajan dichos ámbitos. Es por ello que es más común hablar de comprensión lectora, pero no de análisis lector dentro del aula, omitiendo la verbalización y la negociación de dichos objetivos y, por ende, la participación activa de los y las estudiantes en la evaluación de la lectura con la finalidad de democratizar el aprendizaje de ella.

«Evaluar», categoría que se encuentra en la cúspide de la taxonomía de Bloom - donde, luego, se añade la categoría de «crear» como etapa final y superior por parte de Anderson y Krathwohl (Churches, 2009)-, es una instancia que precisa del desarrollo previo de las categorías menos complejas o de un orden inferior, ya que se generan juicios de valor en base a criterios determinados que deben aplicarse al conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis de una lectura. En ese sentido, dichas etapas y la evaluación misma deben realizarse no solo por parte de la/el docente, sino que los y las estudiantes

deben ser participantes activos del proceso de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo efectivo de dichas categorías. Bajo esta premisa, es imperante comprender la lectura como un proceso que debe ser acompañado y diversificado con relación a la concepción tradicional de la evaluación de la misma, generando instancias democráticas y significativas en torno a la lectura.

3.4. Evaluación Auténtica

El desafío que se propone la evaluación auténtica radica en desarrollar el concepto de la evaluación como un proceso interno, clave en la enseñanza/aprendizaje, considerando los diversos criterios evaluativos como imprescindibles dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y auténticos, puesto que acompañan al desarrollo íntegro de habilidades y construcción de conocimiento de manera directa y polifacética, reivindicando el carácter procesual, democrático, didáctico y renovador de la evaluación misma al concebir de manera consciente y pragmática sus roles dentro de las dinámicas de adquisición/internalización/construcción del conocimiento trabajado en el aula. Es por ello que la evaluación auténtica se concibe, incluso, como un paradigma pedagógico que sitúa el quehacer docente en una relación estrecha con la evaluación de conocimientos significativos y auténticos, impulsando el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje de los y las estudiantes mediante el tratamiento de situaciones, conocimientos, habilidades funcionales y coherentes con sus propias experiencias.

La evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. De acuerdo con esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la

oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos. (Condemarín y Medina, 2000, p. 5)

La evaluación auténtica se yergue sobre la crítica que realiza hacia la evaluación tradicional de los aprendizajes, con el fin de realizar un distanciamiento de esta en la resignificación de las instancias evaluativas, proponiendo una nueva visión del quehacer pedagógico dentro del aula. Considera que la evaluación tradicional impone jerarquías de excelencia dadas por la misma institución educativa, la que se desliga de la responsabilidad que tienen en la calidad de los aprendizajes del estudiantado; estructura de tal manera el quehacer pedagógico que coarta al profesorado a implementar actividades innovadoras; limita la autonomía del estudiante en los procesos de enseñanza/aprendizaje; no contempla una dinámica de aprendizaje tanto para el evaluador como para el evaluado; generalmente, se evalúa en una instancia final a través de (mayormente) pruebas; no siempre tiene en consideración el contexto de aprendizaje, truncando el carácter significativo y funcional que este debe tener; no contempla como eje clave los proyectos personales de cada estudiantes; no favorece el desarrollo de aprendizajes de nivel taxonómico alto, etc. (Condemarín y Medina, 2000).

A su vez, la evaluación auténtica establece sus principios en base al mejoramiento del quehacer docente y, por ende, promulgando el desarrollo del aprendizaje significativo de la totalidad del estudiantado. Condemarín y Medina (2000) establecen la evaluación como un eje clave de la enseñanza, donde las competencias se estimulan dentro de contextos significativos; las situaciones problemáticas son importantes para el proceso evaluativo, puesto que permite establecer desafíos alcanzables a partir de las habilidades estimuladas dentro del aula, impulsando el aprendizaje funcional; considera las fortalezas de los y las estudiantes, con el fin de personalizar la didáctica de la docencia; entiende la retroalimentación como un eje clave del proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que conforma un ejercicio que promueve la comunicación y transparencia en torno al trabajo de objetivos específicos, el desempeño que tiene el estudiantado frente a estos y la eficacia del quehacer docente; no funciona como un proceso individual y competitivo, sino que, por el contrario, promueve el carácter colaborativo del proceso evaluativo -cuya naturaleza es multidimensional-; desarticula la homologación de la evaluación con la calificación; y, por

último, considera el error como instancias de aprendizaje en vez de tener una postura punitiva frente al mismo.

3.4.1. Bases Teóricas y Tendencias Evaluativas Integradas en la Evaluación Auténtica

Según Condemarín y Medina (2000), la evaluación auténtica se desarrolla en armonía con las siguientes bases teóricas:

a. Evaluación formativa:

En contraposición a la evaluación sumativa, posee naturaleza procesual y carácter versátil; se desarrolla en el marco de la pedagogía diferenciada, considerando las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje del estudiantado; la retroalimentación es fundamental para el progreso del aprendizaje, puesto que permite al estudiante tanto regular sus procesos como ser partícipe de manera activa en instancias como la autoevaluación y la coevaluación.

b. Modelos holísticos y de destrezas:

Considera los procesos de enseñanza/aprendizaje como interactivos, en donde se involucran, de forma simultánea, el/la estudiante, el/la docente y el contexto, mejorando la construcción y comunicación del significado.

c. Teoría del esquema:

Propone que el conocimiento se organiza en esquemas cognitivos y que el aprendizaje es efectivo cuando se asimila dentro de un esquema previo. En otras palabras, el/la estudiante puede establecer relaciones con mayor facilidad cuando ya domina un tema con anterioridad, siendo capaz de formular hipótesis y realizar predicciones frente a un conocimiento determinado.

d. Perspectiva ecológica o sociocognitiva:

Considera necesario relacionar los procesos de aprendizaje con los procesos sociales y cognitivos con el fin de construir estrategias didácticas que sean coherentes con las prácticas culturales a las que está expuesto el/la estudiante, generando instancias significativas y mejoradoras del rendimiento.

e. Constructivismo:

Plantea que es imprescindible la conexión entre lo que los/las estudiantes han vivenciado con lo que están aprendiendo, puesto que se generan instancias de enseñanza/aprendizaje significativas, es decir, la activación de conocimientos previos es importante como base de la construcción de conocimiento nuevo y significativo.

f. Práctica pedagógica reflexiva:

Contempla la revisión del quehacer pedagógico como un punto importante para su mejora, puesto que el rol docente se erigirá desde una mirada crítica y reflexiva, tensando la perspectiva vertical de los agentes dentro de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, exponen las tendencias evaluativas que son integradas en el paradigma pedagógico de la evaluación auténtica, las que son:

a. Evaluación de desempeño:

Propone que los y las estudiantes sean evaluados con relación a un producto creado por ellos/as mismos/as, el que debe demostrar el grado de conocimiento o competencia en el marco de instancias de aprendizaje significativo y contextualizado. Para que este proceso sea eficaz, se deben facilitar instrumentos de evaluación, tales como las rúbricas descriptoras, las que permitirán al estudiantado tener conocimiento de los criterios desde los que se evaluará tanto su desempeño como el producto.

b. Evaluación situada o contextualizada:

Considera el contexto como el factor condicionante de los procesos de enseñanza/aprendizaje, por lo que es importante incluirlo dentro de la planificación al comprender el aporte significativo que tiene sobre el desarrollo de un determinado conocimiento y las respectivas habilidades que requiere para su construcción.

c. Evaluación del desarrollo:

Propone el monitoreo del progreso del estudiante en un campo determinado de conocimiento, con el fin de dar soporte al quehacer pedagógico en la toma de decisiones, las que deben considerar los aspectos personales que se relacionan con el desarrollo de habilidades o fortalezas, y no el fracaso o éxito, puesto que debe apuntar al crecimiento de cada estudiante respecto de un área de aprendizaje.

d. Evaluación dinámica:

Tiene como eje el potencial de aprendizaje de los y las estudiantes, es decir, sus zonas de desarrollo próximo, lo que permite a la/el docente anticipar la mejora/maduración de las funciones cognitivas. Asimismo, considera la evaluación como un proceso interno de la enseñanza/aprendizaje y no como una instancia puntual y final.

e. Evaluación democrática:

Concibe a los y las estudiantes como activos en el proceso evaluativo, reivindicando su rol dentro del aula y reconociendo sus capacidades de emisión de juicios y de pensamiento crítico en instancias de enseñanza/aprendizaje determinadas. El respeto es la base para que la totalidad del grupo-curso pueda participar de manera libre y auténtica.

3.4.2. Evaluación Auténtica de la Lectura

Desde la perspectiva de la evaluación auténtica, se comprende la lectura como un proceso que no es uniforme, sino que es necesario prestar atención a los distintos momentos en los que debe desarrollarse: antes, durante y después. Desarticula la concepción tradicional de la lectura como una mera decodificación de códigos, en donde la participación y el aprendizaje ocurren de manera superficial y poco auténtica, puesto que considera las aptitudes que cada estudiante posee y el contexto en el que se genera el conocimiento con la finalidad de que los procesos de enseñanza/aprendizaje sean significativos y funcionales para el alumnado.

La actual concepción del proceso lector, destaca el papel del lector en la construcción del significado. Antiguamente se pensaba que el sentido se encontraba en el texto y que el lector debía “buscarlo en él”; hoy día más bien se considera que el lector

“construye” el sentido del texto a partir de las claves dadas por el mismo, de sus propios conocimientos sobre el contenido y de sus propósitos para leerlo (Giasson, 1990). A partir de esta concepción la evaluación de la lectura debe incluir procedimientos que permitan visualizar cómo el lector construye el significado del texto antes, durante y después de la lectura. (Condemarín y Medina, 2000, p.36)

El contemplar la lectura como un proceso con etapas, permite al docente monitorear los aprendizajes, diagnosticar aspectos a mejorar, revisar las modalidades de aprendizaje implementadas, reflexionar en torno al quehacer docente y mejorar las planificaciones con el fin de que las próximas instancias sean más significativas. Asimismo, permite a cada integrante del estudiantado poder desarrollar diversas habilidades como lo es la comprensión, el análisis, la capacidad de realizar predicciones y resolver conflictos que vayan surgiendo a medida que se lee, como también estimular la capacidad reflexiva y crítica en torno de un texto. Para que todo ello suceda, requiere de un/a estudiante activo como lector, puesto que no será contemplada la lectura, desde una perspectiva de evaluación auténtica, como lineal, unidireccional, dirigida y objetiva, sino que, por el contrario, requerirá de lectores activos capaces de generar significados nuevos a medida que leen en base a sus conocimientos previos.

Para evaluar y desarrollar la construcción de significado en la lectura, la evaluación auténtica propone ciertos procedimientos que se condicen con los momentos del proceso lector -antes, durante y después- (Condemarín y Medina, 2000).

- a. Antes de la lectura: Es preciso realizar la activación de conocimientos previos y que los y las estudiantes sean capaces de elaborar preguntas sobre lo que tratará el texto y crear hipótesis en torno a ello. De esta manera, se consigue obtener un catastro de lo que cada integrante del alumnado tiene previamente a la lectura, lo que se podrá contrastar con lo resultante del proceso.
- b. Durante la lectura: A medida que van leyendo, los y las estudiantes pueden realizar predicciones, inferencias y preguntas en base a lo leído, con el fin de ir dando

respuesta a las distintas inquietudes que van surgiendo. Los y las alumnas serán capaces de revisar y comprobar su propia comprensión, como también tendrán la oportunidad de tomar decisiones ante ciertas lagunas de conocimiento, poniendo a prueba su capacidad de inferencia o de investigación frente a un aspecto que no se comprenda en la inmediatez.

- c. Después de la lectura: Este momento da a conocer la forma en que procesan el conocimiento adquirido a través de la lectura; la capacidad de síntesis y de construcción de resúmenes sobre lo tratado en un texto; el desarrollo del juicio de valor de una lectura, etc. Asimismo, se genera una instancia reflexiva en torno a lo leído, donde la participación constatará el nivel de integración de los conocimientos entregados a través del texto, puesto que tendrán que argumentar en base al mismo y, por ende, se podrá evaluar el grado de aprendizaje contrastando la situación cognitiva inicial de los y las estudiantes con la instancia final de lectura.

La evaluación auténtica de la lectura nos permite vislumbrar la relación que existe entre la creencia epistemológica de los estudiantes respecto de la lectura y los procesos evaluativos, puesto que se desarrollan al margen del carácter de las instancias de enseñanza-aprendizaje. La implementación de esta tendrá como resultado la maduración de las creencias epistemológicas en tanto invitan a desarticular las concepciones tradicionales de evaluación y a democratizar las instancias de evaluativas, generando un incentivo en el rol que los y las estudiantes tienen en la adquisición/internalización/construcción de un determinado conocimiento. Comprender, entonces, que la evaluación tiene un carácter procesual e interno en armonía con el desarrollo del aprendizaje, nos permite asociar la evaluación con el desempeño lector de los y las estudiantes con relación a las creencias epistemológicas, cuya naturaleza está condicionada por el tipo de tratamiento de un conocimiento.

Capítulo IV: Marco Metodológico

En el siguiente capítulo se desarrollarán aspectos fundamentales que conforman los cimientos desde los cuales se construirá la investigación, tales como el paradigma, el enfoque investigativo, los instrumentos de recopilación de datos, selección de la muestra y el tipo de análisis llevado a cabo sobre la base de dichos elementos.

4.1. Paradigma Interpretativo

La importancia de situarnos en el paradigma interpretativo radica en que facilita la tarea de comprender conjuntos de prácticas significativas para los sujetos, las que no pueden ser analizadas mediante otra manera que no sea a través de la interpretación (Vain, 2012). Dicho paradigma contempla el margen de error que puede existir en la información recopilada con fines investigativos, por lo que tensiona el concepto de objetividad que suele ser considerado como fin máximo en la ciencia. Para lograr interpretar un fenómeno determinado, es preciso dar espacio a las voces del grupo que se pretende estudiar, dando relevancia al relato de cada integrante de dicha muestra, ya que, gracias a ello, podremos reconstruir sus creencias epistemológicas sobre un conocimiento, lo que, para fines específicos de la presente investigación, conforma la lectura.

[...] los sujetos humanos construimos realidades, pero no sólo materiales sino también simbólicas.

Esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. Entendemos por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos humanos, en tanto sujetos sociales. (Vain, 2012 p. 39)

Bajo esta premisa, el paradigma interpretativo facilitará la comprensión de las creencias epistemológicas de los/as estudiantes sobre la lectura, en tanto estas conforman las visiones y significados que poseen acerca de la naturaleza del conocimiento y su adquisición, en consideración a diversos factores como lo son el contexto, los/as agentes

involucrados, el nivel de veracidad y cómo se articula la lectura. Asimismo, dicho paradigma otorga relevancia a las diversas subjetividades en juego, sea de la investigadora, sea de las del grupo seleccionado en cuestión (Gómez, 2002). Por lo tanto, reconoce las concepciones y creencias de quien dirige la investigación al ser un constructor de conocimiento a partir de sus propia historia, voz e interpretaciones sin dejar de lado la rigurosidad que amerita dicha empresa. En otras palabras, el paradigma interpretativo permite construir un puente que comprenda el fenómeno estudiado mediante la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo.

Los relatos de los sujetos de estudios serán recopilados mediante una entrevista semiestructurada.

4.2. Enfoque Fenomenológico

Por su parte, el enfoque fenomenológico nos brindará una perspectiva amplia respecto del objetivo a conseguir, ya que visualiza al fenómeno estudiado de manera holística, por lo que cobra importancia el conocimiento con relación a la experiencia (Fuster, 2019). Esto permite acercarnos, de manera más adecuada y asertiva, a la comprensión de las creencias epistemológicas de la lectura, las que se desarrollan en base a cada elemento contemplado por la fenomenología: contextos, agentes, expectativas, conocimientos previos, disposición, articulación, etc. En consideración a lo anterior, la integración de la realidad escolar del grupo seleccionado podrá abordarse de manera más acabada con relación al desarrollo de sus creencias epistemológicas de la lectura y su tipo de naturaleza desde el marco de Evaluación Auténtica, el que, por sí mismo, tiene carácter holístico y fenomenológico.

Las experiencias, recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, serán eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en la cual el educador debe interesarse a profundidad por los acontecimientos que ocurren en el aula y optimizar la práctica pedagógica. En tal sentido, la fenomenología nace de la realidad educativa; desde la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente (análisis de la conciencia). (Fuster, 2019, p. 206)

En tanto el motor de la investigación está ligado a la educación, el enfoque fenomenológico nos permite, como establece la cita, mejorar el quehacer pedagógico en el ámbito de la lectura, proporcionando conocimientos que se construyen a medida que los relatos, tanto de la investigadora como las del grupo estudiado, van conformando una nueva narración.

4.3. Técnicas de Investigación

Los instrumentos de recopilación de datos seleccionados están correlacionados con la naturaleza de la investigación y la necesidad de construir nuevos conocimientos sobre la base de información fidedigna y significativa que nos permita alcanzar tanto el objetivo general como los objetivos específicos planteados. En primer lugar, se considera como instrumento principal la entrevista semiestructurada aplicada, mediante Google Meet, a la totalidad de estudiantes seleccionados de séptimo básico de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana. Dicho instrumento de recopilación de datos otorgará, sobre la base de las respuestas de los entrevistados, el corpus base para el análisis interpretativo de la presente investigación.

Posteriormente, con el fin de respaldar y enriquecer los antecedentes entregados a través de la entrevista semiestructurada, se integrarán los resultados de una encuesta censal con escala Likert aplicada a una muestra conformada por estudiantes de séptimo básico de un liceo bicentenario (7) en conjunto con estudiantes del mismo nivel escolar (8) de un colegio particular subvencionado -esto debido a la modalidad virtual y las dificultades que implica la recopilación de datos en el contexto de la pandemia actual por Covid 19. Por lo tanto, se considera y aplica el uso de la encuesta como herramienta de validación y articulación de los datos obtenidos por la entrevista semiestructurada, reforzando la rigurosidad de la presente investigación.

Finalmente, el análisis de los datos recopilados se estructuró en pautas de instrumentos de recopilación de datos (ver anexos n.º3 y n.º4) que permitieron una mejor comprensión de la información recabada con relación a las categorías y subcategorías preestablecidas de la entrevista semiestructurada y en las variables de la encuesta con escala de Likert.

4.3.1. Entrevista Semiestructurada

La elección de este instrumento de recopilación de datos como primordial en la presente investigación radica en su carácter flexible, puesto que consiste en establecer un diálogo adaptable a las circunstancias, permitiendo ajustar y plantear las preguntas - planificadas con anterioridad- de manera más cercana al interlocutor o interlocutora, facilitando la realización de ajustes y aclaraciones en el caso de necesitarlo (Díaz-Bravo et al, 2013). Asimismo, la entrevista nos permite establecer el diálogo entre las subjetividades, tanto de la investigadora como de los integrantes del grupo entrevistado, y lo objetivo alcanzado mediante la observación de un fenómeno específico; las creencias epistemológicas, por ende, se develarán en tanto se establezca el diálogo.

La observación no participante permite sistematizar la recolección de información de un modo más preciso y ordenado, en la medida en que no estamos sujetos a la inmediatez de la interacción de la pregunta y la respuesta. Sin embargo, no nos permite acceder, más que inferencialmente, al significado que los sujetos atribuyen a los acontecimientos en los que participan. Por el contrario, en las entrevistas siempre se produce el encuentro entre biografías. La biografía del entrevistado y la del entrevistador, en tanto historias construyen o reconstruyen los relatos desde sus propios sistemas de significación. Conforme las limitaciones de ambas técnicas, antes señaladas, la triangulación entre observación y entrevista parece lo más recomendable. (Vain, 2012, p. 41)

La entrevista semiestructurada, por lo tanto, conforma una herramienta de investigación pedagógica imprescindible para profundizar en un ámbito determinado, ya que considera la visión holística de la fenomenología al momento de abordar a los/as estudiantes.

Para el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación, se diseñó una entrevista semiestructurada (ver anexo n.º1) en base a las categorías y subcategorías preestablecidas, dando paso a 14 preguntas que permitirán comprender las creencias epistemológicas de los estudiantes en el área de lectura sobre la base de sus conocimientos previos y los momentos e instancias evaluativas lectoras.

4.3.2. Instrumento Articulador de Recopilación de Datos: Encuesta Censal con Escala de Likert

Si bien la naturaleza de la investigación es cualitativa, creemos necesario la integración, a modo complementario, de la encuesta de tipo censal con escala de Likert (ver anexo n.º2) en tanto permite medir niveles de acuerdos o desacuerdos respecto de enunciados elaborados con el fin de detectar las creencias epistemológicas de los/as encuestados, arrojando datos que permiten disminuir la brecha de incertidumbre respecto de la información levantada sobre un fenómeno específico -las creencias epistemológicas sobre la lectura de estudiantes de séptimo básico, su naturaleza y las experiencias de evaluación lectora.

La construcción de los enunciados se realizó y clasificó en el marco de una pauta de instrumento de recolección de información (ver anexo n.º4), en la que se establecieron variables como Creencias epistemológicas de la lectura, Naturaleza de las creencias epistemológicas en torno a la lectura (Creencias transmisivas o Creencias transaccionales) y Experiencias de evaluación de lectura, cada cual acorde a un objetivo específico de la presente investigación. Por consiguiente, cada enunciado elaborado para ser determinado en una escala de apreciación responde a una creencia epistemológica determinada que posee cada uno/a de los/as estudiantes encuestados con relación, al igual que la entrevista semiestructurada, a sus conocimientos previos y experiencias de momentos e instancias evaluativas lectoras.

El uso de la estadística se justifica en la necesidad de realizar un acercamiento a la realidad de la manera más precisa posible, haciendo efectiva la conexión con estructuras formales (Piratoba y Alarcón, 2011), en este caso, las estructuras pedagógicas sobre las cuales se sitúa el quehacer docente de los/as profesores/as de Lengua y Literatura en el eje de lectura y su evaluación.

Es necesario que en las investigaciones particularmente en las cualitativas se apliquen las técnicas estadísticas en sus procesos de investigación con el fin de obtener mejores conclusiones, complementados con datos obtenidos de la aplicación de los métodos de dicha investigación. (Piratoba y Alarcón, 2011, p. 259)

La incorporación de la encuesta censal con escala de Likert, por lo tanto, se justifica en base a la necesidad de levantar un proyecto de investigación completo y riguroso que sea un aporte en tanto conocimiento significativo para el campo de la pedagogía y la lectura.

4.4. Selección de los Sujetos de Estudio y Muestra

Los sujetos de estudio seleccionados para la entrevista semiestructurada son, en su totalidad, estudiantes de séptimo básico de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana. El grupo se integró por dos niñas y un niño de entre 12 y 13 años.

La muestra seleccionada para la aplicación de la encuesta censal con escala de Likert está conformada por estudiantes de séptimo básico del mencionado liceo bicentenario (7 estudiantes) y, a su vez, de un colegio particular subvencionado (8 estudiantes). La incorporación del segundo grupo de estudiantes se justifica, como ya fue mencionado, por las dificultades presentadas en el contexto de Covid 19, por lo que el contacto virtual con la cantidad de estudiantes -únicamente del liceo bicentenario- necesarios para la aplicación de la encuesta fue menor debido a su baja conectividad. Sin embargo, la importancia de la muestra radica en el nivel cursado por la misma -séptimo año básico- puesto que es el nivel escolar en donde es posible, desde el año 2009, su integración a los planes y programas de enseñanza media, siendo aún parte del segundo ciclo de enseñanza básica⁰. Por otro lado, como señalan los antecedentes, el declive del rendimiento escolar en el ámbito de comprensión lectora se evidencia desde cuarto año básico en adelante, esto debido a la desatención del desarrollo de habilidades lectoras de nivel superior que evolucionen con el paso de nivel.

Por lo tanto, el nivel de séptimo año básico conforma un escenario ideal para dar cuenta de las creencias epistemológicas de los estudiantes en el área de lectura y la relación de su naturaleza con las prácticas pedagógica en las instancias evaluativas, entendiendo esta últimas como eje articulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.5. Método de Análisis de Datos

4.5.1. Análisis de Contenido

En consideración al principal instrumento de recopilación de datos aplicado, es decir, la entrevista semiestructurada, se utiliza el análisis de contenido. Dicha técnica nos permite

analizar distintos factores en los discursos entregados por los entrevistados, ya que comprende la formación de las creencias epistemológicas en torno a la lectura como un fenómeno condicionado por un contexto, el que es atravesado por variadas determinantes: contexto escolar, técnicas lectoras implementadas por el/la docente, la concepción sobre la naturaleza de la lectura y los procesos que ella requiere en tanto conocimiento, la visión sobre la lectura -unilateral, objetiva, simple o democrática, subjetiva y sofisticada-, etc.

En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo «no dicho», encerrado en todo mensaje. (López, 2002, p.173)

Las naturalezas de las creencias epistemológicas que tienen los sujetos de la muestra de estudio se detectarán, por tanto, a través de la entrevista semiestructurada, en la que cada cual relatará sus experiencias y conocimientos previos respecto de la lectura como conocimiento (simple/compleja, unilateral/diversa, objetiva/subjetiva, dependiente/autosuficiente, superficial/crítica, etc.) y las experiencias que han tenido en momentos de lectura e instancias evaluativas en el área, develando el conjunto de percepciones y visiones de mundo sobre el eje lector.

4.5.2. Análisis Descriptivo e Interpretativo de las Entrevistas Semiestructuradas

El análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas se llevará a cabo a partir del análisis descriptivo e interpretativo de los relatos recabados por parte de la investigadora. Para ello, se recurrió a la transcripción de las entrevistas (ver anexo n.º7) y se clasificaron las respuestas de los sujetos de estudio en categorías y subcategorías preestablecidas y diseñadas acorde a los objetivos específicos. Asimismo, la creación de categorías y subcategorías contempló las cinco dimensiones establecidas por Schommer (citada por citada por Hernández y Maquilón, 2011), desarrolladas en el apartado 3.1.2. Creencias Epistemológicas en la Lectura, puesto que facilitan la comprensión de dichas creencias y la clasificación de ellas en consideración a los conocimientos previos y los momentos e instancias evaluativas lectoras que han experimentado los/as estudiantes. Estas categorías y subcategorías son:

- a) Primera categoría: Creencias epistemológicas sobre la lectura
- b) Segunda categoría: Naturaleza de las creencias epistemológicas. Dicha categoría se divide en subcategorías: 1. Creencias transmisivas (creencias simples o ingenuas en torno a la lectura) y 2. Creencias transaccionales (creencias sofisticadas o maduras en torno a la lectura).
- c) Tercera categoría: Experiencias de evaluación de lectura. Dicha categoría se divide en subcategorías: 1. Tipo de evaluación de lectura, 2. Experiencias positivas de evaluación de lectura y 3. Experiencias negativas de evaluación de lectura.

4.5.3. Análisis estadístico descriptivo

Como se ha planteado con anterioridad, se complementará el análisis de datos de las entrevistas semiestructuradas con el análisis descriptivo e interpretativo de los datos arrojados por la encuesta con escala Likert mediante gráficos de formularios de Google, con el fin de establecer el puente entre el conocimiento objetivo y las subjetividades tanto de la investigadora como la de los/as sujetos que conforman la muestra y reducir la brecha de incertidumbre. Los enunciados fueron contruidos, como se mencionó en el punto 4.3.2. Instrumento Articulador de Recopilación de Datos: Encuesta Censal con Escala de Likert, en base a variables que se condicen con las categorías y subcategorías del instrumento de recopilación de datos principal y los que entrega son un complemento y respaldo del análisis interpretativo de la información recogida mediante la entrevista semiestructurada.

4.7. Marco Ético del Estudio

4.7.1. Ética de la Investigación

El presente estudio investiga fenómenos relacionados al ámbito educativo, como lo son las creencias epistemológicas de la lectura y su relación con las instancias evaluativas de dicha área. Por lo tanto, es imperante el cumplimiento de una ética profesional como docente en el desarrollo de la investigación, sea en el cumplimiento de los parámetros de rigor pertinentes, sea en el diseño y elaboración de los instrumentos de recopilación de datos y su aplicación, en donde se tendrá especial consideración a los sujetos de estudio seleccionados y los integrantes de la muestra.

[...] desde el punto de vista de la investigación, un acto ético es el que se ejerce responsablemente, evitando el perjuicio a personas, que a veces se realiza inconscientemente, por estar vinculado el daño a los métodos que el investigador utiliza para la consecución de sus fines. (Buendía y Berrocal, 2001, p. 2)

En base a lo anterior, ambos instrumentos de recopilación se sometieron a un juicio de experto solicitado, mediante un documento (ver anexo n.º5), a académicos en el área de educación, quienes realizaron una retroalimentación a través de una pauta de corrección tanto de la entrevista semiestructurada como de la encuesta censal con escala de Likert. Las retroalimentaciones apuntaron a mejoras respecto de una apropiada elaboración de las preguntas y enunciados en consideración al nivel que cursan los sujetos de estudio y los integrantes de la muestra, reforzando su rigurosidad, con el fin de recabar información de la forma más completa posible.

La investigación interpretativa tiene sus particulares principios éticos (Lincoln, 1990; Murphy and Johanssen, 1990; Wax, 1982) resaltando en primer lugar la paridad y la reciprocidad entre todos los participantes y, en segundo lugar, la protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios para poder hablar realmente de ética en las relaciones de los participantes. (Buendía y Berrocal, 2001 p. 7)

Por consiguiente, y con el fin de asegurar un nivel ético propio de una investigación interpretativa en el área de educación, los sujetos de estudio seleccionados de la entrevista semiestructurada fueron autorizados, para participar en ella, a través de la declaración oral de sus apoderados mediante la plataforma de Google Meet, previamente a las entrevistas, autorización que se encuentra resguardada en las grabaciones de las mismas. En el caso de la aplicación de la encuesta censal con escala de Likert, mediante los formularios de Google, se adjuntó a la encuesta un apartado con la autorización y el consentimiento informado para

los apoderados (ver anexo n.º6), firmada con el registro de sus correos electrónicos y, a su vez, el asentimiento informado en donde los/as estudiantes aceptan participar.

4.8. Método de Rigor del Estudio

El método de rigor de la presente investigación corresponde al de triangulación, el que «se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno» (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p.119). Con el objetivo de disminuir la brecha de incertidumbre, se realizaron dos triangulaciones claves en la investigación, proporcionando validez y consistencia en el estudio.

4.8.1. Triangulación de Instrumentos

Con el fin de cumplir con el desarrollo de una investigación rigurosa, se profundiza en la información obtenida a través de la entrevista semiestructurada por medio del análisis de contenido de las respuestas entregadas por las personas entrevistadas. Asimismo, se articula dichos resultados con los de la encuesta censal con escala de Likert. El segundo instrumento mencionado se articula el principal -entrevista semiestructurada-, cumpliendo con la labor de validación y respaldo de las respuestas de los sujetos de estudio entrevistados con porcentajes que responden a niveles de acuerdo o desacuerdo sobre enunciados elaborados en torno a las creencias epistemológicas en el área de lectura, su naturaleza y la relación que tienen con las experiencias evaluativas en dicho ámbito

4.8.2. Triangulación Teórica

El análisis interpretativo de la información de la presente investigación se triangula con las bases y conceptos teóricos desarrollados en el marco referencial, con el objetivo de dar sustento sólido al fenómeno de las creencias epistemológicas en el área de lectura comprendidas desde el marco de la Evaluación Auténtica.

Capítulo V: Análisis de la Información

El presente capítulo se desarrollará sobre la base del análisis de contenido de los resultados de la investigación en función de las categorías y subcategorías establecidas en concordancia con los objetivos específicos. El primer apartado dará sustento a un análisis descriptivo de la información obtenida, que conforma el corpus base de la investigación, a través de la entrevista semiestructurada. Luego, se dará paso al análisis descriptivo de la encuesta con escala de Likert a partir de la lectura de los gráficos arrojados por la plataforma utilizada en la aplicación del instrumento. Finalmente, se desarrollará un análisis interpretativo respecto de los antecedentes pesquisados por la entrevista semiestructurada, es decir, cada uno de los relatos de los sujetos de estudio seleccionados, con el fin de comprender las subjetividades en torno al fenómeno de las creencias epistemológicas en la lectura. Asimismo, se enriquecerá el análisis de las respuestas de la entrevista semiestructurada con los datos recopilados por la encuesta con escala Likert, la que fue diseñada en base a una escala de apreciación respecto de enunciados que se relacionan con posibles conocimientos previos y experiencias de momentos e instancias evaluativas lectoras.

5.1. Análisis Descriptivo de la Información

5.1.1. Análisis Descriptivo de Entrevistas Semiestructuradas

El grupo seleccionado (tres estudiantes de séptimo básico de un liceo bicentenario) respondió quince preguntas, cada una elaborada en el marco de una pauta de instrumento de recolección de información (ver anexo n°3), desde determinadas categorías y subcategorías construidas en base a los objetivos específicos de la presente investigación, las que se transcribieron y, posteriormente, clasificaron en tablas de análisis de contenido (ver anexos n°8, 9 y 10). Por consiguiente, el análisis a realizar a continuación será a partir de las categorías y subcategorías con relación a lo contestado en cada pregunta.

5.1.1.1. Primera Categoría: Creencias Epistemológicas sobre la Lectura. Las preguntas diseñadas para dar sustancia a la primera categoría tienen como fin el obtener

información sobre las creencias epistemológicas, de los estudiantes, de la lectura en tanto conocimiento, es decir, la naturaleza de este eje y sus procesos.

1) Para ti, ¿en qué consiste leer?

La estudiante n.º1 afirma no saber explicarlo muy bien, puesto que no ha leído mucho, solo 2 a 3 libros; sin embargo, declara que leer sirve para aprender, para estimular el cerebro y no dejar que vaya decayendo. El estudiante n.º2 menciona que leer es aprender sobre un texto y saber sobre sus características. La estudiante n.º3 responde que leer consiste en aprender algo.

2) ¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?

La estudiante n.º1 afirma que la lectura tiene bastante importancia, puesto que la mayoría de las cosas las hacemos leyendo, por lo que, si no supiéramos leer, no podríamos usar el celular ni el computador y que nos sirve día a día. El estudiante n.º2 menciona que la lectura tiene un valor muy importante, puesto que, a partir de ello, podemos saber expresarnos; señala que muchas personas conocen el idioma, pero que no saben escribir, fenómeno que influye en la lectura; la lectura es importante porque tiene que ver con la escritura y, por ende, en cómo la gente se comunica. La estudiante n.º3 responde que la lectura es importante, ya que informa.

3) ¿Crees que la lectura debe desarrollarse, exclusivamente, en el colegio?

La estudiante n.º1 niega dicha creencia, afirmando que puede utilizarse -la lectura- en todos lados, por las mismas razones que mencionó con anterioridad (importancia utilitaria en el día a día). El estudiante n.º2 menciona que la lectura no debe desarrollarse solamente en el colegio, sino que también en otros lugares como las bibliotecas o las casas y resalta el hecho de que muchas de las películas que vemos hoy en día están basadas en libros. La estudiante n.º3 responde de manera difusa, puesto que está de acuerdo con que se realice solo en el colegio, pero luego menciona que la lectura también se puede desarrollar en la casa.

- 4) ¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?

La estudiante n.º1 considera que no es una realidad exclusiva, puesto que puede leer un texto del que no sabe de qué trata y este puede terminar gustándole; menciona estar dispuesta a leer algo porque puede llegar a gustarle y, así, aprender una cosa nueva. El estudiante n.º2 responde de forma afirmativa la pregunta, señalando que «lo que a uno le gusta le da ganas de leer eso», por lo que encuentra más motivación en la lectura. La estudiante n.º3 menciona que cree que la lectura sí es llamativa cuando tiene que ver, exclusivamente, con los intereses personales.

5.1.1.2. Segunda Categoría: Naturaleza de las Creencias Epistemológicas. Esta categoría se dividió en 2 subcategorías desde las cuales se clasificaron las respuestas de quienes fueron entrevistadas/o: a) Primera subcategoría: Creencias transmisivas (creencias simples o ingenuas en torno a la lectura) y b) Segunda subcategoría: Creencias transaccionales (creencias sofisticadas o maduras en torno a la lectura).

- 5) Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?

La estudiante n.º1 declara hacer conexiones y que le gusta leer un tipo de lectura que se asocie a ella; comenta que ha pasado por cosas duras en su vida y, al momento de leer Bajo la misma estrella, se acordó de su tía, puesto que ella también tuvo cáncer y falleció y que revivió su experiencia a partir de la lectura (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura). El estudiante n.º2 sostiene que realiza conexiones de sus vivencias al momento de leer; cuenta que en 4º año básico leyó un libro sobre fútbol y que el protagonista perdió el último penal en el campeonato del colegio, situación que le recordó lo vivido de manera personal (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura). La estudiante n.º3 también responde afirmativamente; menciona que realiza conexiones con las palabras y los temas que se relacionan con su vida; gusta de la lectura de cuentos de hadas y relacionados con la música y es ahí donde establece las conexiones con sus gustos personales (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura).

- 6) Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?

La estudiante n.º1 menciona que sí analiza lo que lee, argumentando «de qué serviría leer si yo no hiciera un análisis ni entendiera nada» (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura). El estudiante n.º2 responde negativamente a la pregunta, señalando «no, solo me centro en lo que viene siendo la historia, lo que va pasando, solo eso» (creencia epistemológica transmisiva/simple de la lectura). La estudiante n.º3 declara que sí realiza un análisis de los hechos y problemáticas de un texto (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura).

7) ¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?

La estudiante n.º1 considera que es bastante importante reflexionar en torno a un texto leído: «Siempre, siempre que yo leo un libro, yo tengo que reflexionar sobre eso» (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura). El estudiante n.º2 comenta que es importante reflexionar en torno a una lectura dependiendo de la ocasión; personalmente, se centra en la historia, pero si se encuentra en el colegio y le hacen una pregunta que precisa la reflexión, debe hacerlo: «Es importante reflexionar, pero no siempre hay que hacerlo» (creencia epistemológica transmisiva/simple de la lectura en vías a convertirse en transaccional/sofisticada). La estudiante n.º3 comenta que es importante reflexionar en torno a un texto «porque así puedo entender lo leído» (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura).

8) ¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?

La estudiante n.º1 responde que influye mucho, puesto que «si un autor busca que yo me emocione al leerlo, lo más probable es que lo logre» (creencia epistemológica transmisiva/simple de la lectura). El estudiante n.º2 comenta que es influyente «en cómo leo, en sí me parece o no lo que leo, pero también creo que con la crítica que uno le hace al autor también puedo influenciarlo, aunque tendría que ser de forma más pública» (creencia epistemológica transaccional/sofisticada de la lectura); se sitúa en una situación hipotética a la inversa. La estudiante n.º3 considera que «igual influye hartito» (creencia epistemológica transmisiva/simple de la lectura).

5.1.1.3. Tercera Categoría: Experiencias de Evaluación de Lectura. Esta categoría se dividió en 3 subcategorías, siendo estas las siguientes: a) Tipo de evaluación de lectura, la que se sustenta con las respuestas 9, 10 y 11; b) Experiencias positivas de evaluación de lectura y c) Experiencias negativas de evaluación de lectura, subcategorías en las que se clasificarán las respuestas restantes según las experiencias de las/el entrevistadas/o.

9) Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más recurrentemente la lectura domiciliaria?

La estudiante n.º1 comenta que los mandan a leer un libro y luego les hacen preguntas sobre «de qué se trata y qué te hizo sentir, para ver si de verdad lo leímos o si de verdad nos influyó y cosas así». El estudiante n.º2 menciona que les dan plazo de un mes para leerse un libro y que, para saber si lo leyeron, les hacen preguntas muy detallistas como «durante toda la historia, ¿qué ropa ocupó cierto personaje? o ¿qué color le gustaba a Pedrito?, también el nombre del autor, todo»; estas preguntas se las hacen en las pruebas del libro o, a veces, en clases. La estudiante n.º3 responde insegura «No sé. Solo hay que pedir libros en la biblioteca para la prueba del libro y eso leemos en la casa».

10) Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?

La estudiante n.º1 comenta que es «un examen normal» en donde les dan varias preguntas en una hoja; menciona también que, en ocasiones, les hacen preguntas para contestar oralmente, sea cuando leen los libros en el colegio o en la casa. El estudiante n.º2 señala que la modalidad más recurrente es una prueba escrita con alternativas, la que «viene por partes, por ejemplo, la página uno y dos son de alternativas y de ahí viene la escritura que es de desarrollo». La estudiante n.º3 responde de manera similar al resto, mencionando que son pruebas escritas con alternativas y partes de desarrollo donde hay que escribir sobre el libro.

11) ¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?

La estudiante n.º1 menciona que, normalmente, se hace una lectura rotativa en las clases, puesto que «la profesora dice ‘me ayudan a leer o leo yo’. Entonces, alguna parte del texto la lee la profesora, después un amigo, después otro compañero y así se va rotando toda la lectura. Así todos participan en la clase y así. También puede leer el texto uno solo o, si

son varios textos, cada alumno lee cada una de las hojas. Después de la lectura. tenemos que responder en las guías, en el libro o el cuaderno o, también, respondemos oralmente para que la profesora vea que estamos prestando atención a la lectura. Nos pregunta qué significó, qué entendimos». El estudiante n.º2 comenta que, al igual que la anterior, se elige un/a estudiante para leer en voz alta «cosa de que todos escuchen. También, a veces, nos hacen preguntas al inicio o al final de la lectura. Antes, para la misma prueba de los libros, nos solían poner la película del libro, pa' que, cosa de que nosotros tuviéramos también el punto de vista de la película, pero nos dijeron que no nos quedáramos con eso, porque muchas veces, la historia del libro es diferente al de la película, que ellos no iban a preguntar sobre la película, sino que van a preguntar sobre el libro». La estudiante n.º3 señala que la lectura la desarrollan en sesiones donde «llega la tía del CRA con los libros para poder hacer después la prueba del libro».

12) ¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?

La estudiante n.º1 señala que no sabe, puesto que en todas las asignaturas hacen lo mismo, tanto en clases presenciales como virtuales: «leemos entre todos, que lee el profesor y, si son varias hojas, leen uno cada uno. Es cansador que sea siempre lo mismo: leer, leer y solo leer» (Experiencia negativa de evaluación de lectura). El estudiante n.º2 considera que sí afecta en su desempeño, pero de forma positiva: «Creo que, más que nada, nos ayuda. Por ejemplo, en historia nos dictan. Entonces, tenemos que estar rápidamente escribiendo y, ahí, uno tiene que recordar cosas claves, como, por ejemplo, dónde se ubica la coma, dónde va la tilde, cosas así. Entonces, nos hacen leer y escribir. Cuando leemos, es un párrafo por estudiante. Luego de leer, hacemos las actividades del libro» (Experiencia positiva de evaluación de lectura). La estudiante n.º3 considera que no le afecta el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura, puesto que «es solo leer» (Experiencia neutra de evaluación de lectura).

13) ¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?

La estudiante n.º1 comparte su experiencia con la evaluación del libro Matilda, la que fue una prueba impresa, pero cuya modalidad de rendición fue en parejas; comenta que

es de sus libros y películas favoritas y que fue el mejor examen que ha dado en su vida, detallando que «esa experiencia fue significativa porque me gustaba mucho la película y el libro y la evaluación fue distinta: nos pusieron en pareja. A mí los exámenes en pareja me encantan, porque podemos compartir ideas y tenemos más posibilidades de pasar con buenas notas, nos podemos ayudar y así. La prueba fue en hoja como siempre, pero fue en pareja y de un libro que me gustaba» (Experiencia positiva de evaluación de lectura). El estudiante n.º2 señala que, por temas de plazo y de costumbre, considera que las pruebas del libro son las más significativas para él, ya que «ahí nos tenemos que esforzar más en recordar las cosas, tener cosas ya grabadas en la mente. En cambio, cuando damos una prueba y el texto viene ahí mismo, ya se facilita más porque están las cosas explícitas que podemos sacarlas de ahí mismo del texto. En cambio, cuando leemos un libro que ya tenemos que darlo como prueba, no van a salir cosas en la guía o en la prueba. Entonces, son cosas que se nos tienen que quedar sí o sí grabadas en la mente»; considera que es una instancia significativa por la preparación que requiere (Experiencia positiva de evaluación de lectura). La estudiante n.º3 señala no saber realmente, puesto que sus experiencias de evaluación de lectura han sido las ya mencionadas: pruebas impresas con alternativas y desarrollo (Experiencia neutra de evaluación de lectura).

14) Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?

La estudiante n.º1 comenta que «cuando yo llegué, me pusieron uno... el libro de Neruda. Tuve que leerlo en dos días y me salió pésimo el examen. Creo que fue un 4,2 o algo así. Y fue un desastre porque yo no entendía nada y era mi primer examen aquí en Chile. Era Ardiente paciencia. No lo alcancé a leer completo. Yo llegué un lunes y el miércoles había que dar la prueba. La profesora estaba muy enferma y la otra profesora era nueva y no iban a dar más chance por la profesora nueva. Entonces, se suponía que ella me la iba a dar por videollamada, pero se complicó. Entonces, yo preferí, para no darle más preocupaciones de las que ya tenía, yo una niña nueva... Así que mi mamá me compró el libro, se lo leí, pero no lo leí completo. Fue muy frustrante. No conocía a nadie, nadie me explicaba las cosas»; su experiencia negativa radica en el poco tiempo que tuvo para preparar la prueba y en el nulo acompañamiento. El estudiante n.º2 señala que aquellas pruebas que traen un extracto del texto le hacen fallar por ciertos detalles, «por ejemplo, “cuál no era el color de la camisa de Pedro”. El “no” que hay ahí como que a veces se me pasa de largo. Entonces, ese tipo de preguntas me hacen fallar, porque en mi cabeza estoy contestando

bien. Pero, de cierta forma, es justo que hagan esas preguntas si el texto está ahí mismo». La estudiante n.º3, por su parte, menciona como aspectos negativos de experiencia de evaluación de lectura el hecho de «No tener el libro en la prueba o que el libro sea muy largo o que no me guste».

Las tres respuestas corresponden a la subcategoría Experiencias negativas de evaluación de lectura.

15) ¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?

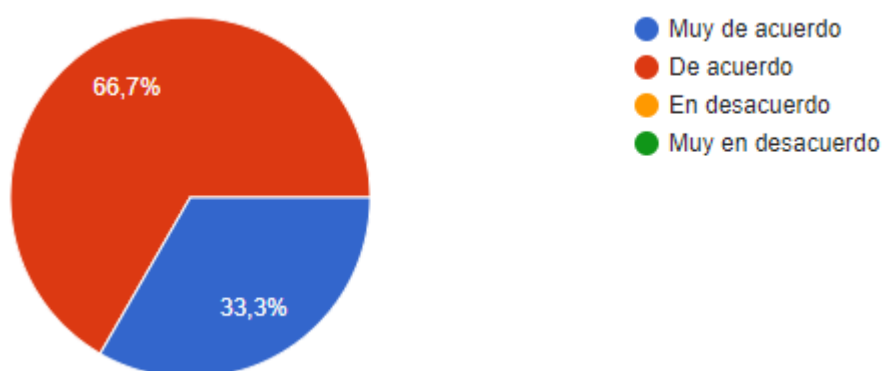
La estudiante n.º1 responde la pregunta mencionando las múltiples variables -como el tiempo, la modalidad de trabajo en la evaluación de la lectura, el acompañamiento, etc.- que afectan su percepción sobre las diferencias entre las experiencias, recalcando que «en una estaba frustrada, en la otra me había preparado mucho. En una tuve tiempo para leer el libro, en la otra no tuve tiempo. Y creo que fue que la hicimos en pareja y fue lo que más me agradó, porque a mí, comunicarme con las personas me encanta, me encanta compartir ideas. Y lo que pienso de la otra que no me gustó fue que fue difícil no conocer a nadie, que nadie me pudiera explicar, que nadie me pudiera decir “no, mira, tienes que hacer esto”, y la profesora, las palabras diferentes, porque en Venezuela hablamos muy diferente de cómo hablamos aquí. Entonces, una experiencia me encantó y la otra no me gustó para nada». El estudiante n.º2, al igual que la primera, responde en base a una reflexión a partir de distintos puntos, positivos y negativos para él, señalando que su percepción «está como a la mitad, porque por ambos lados tengo una crítica buena y una crítica mala. Por ejemplo, de los libros, cuando el texto son ya cuatrocientas páginas se hace como estresante porque no terminai’ nunca el libro. Y más cuando ya vas avanzando a octavo, la media, ya son cada vez más páginas por leer. Y ese sería el punto. Pero, si ya la historia es buena y te quedai’ concentrado en, no sé po’, leer unas sesenta páginas diarias, ahí ya vai’ bien. Pero igual es difícil. Aunque creo esforzarnos en eso difícil puede ayudarnos a aprender más». La estudiante n.º3 comenta que su percepción sobre las distintas experiencias de lectura tiene que ver con el gusto que tiene por el libro: «Si la prueba en hoja me gusta es porque me gusta el libro, pero, cuando no, es porque el libro no me agrada».

5.1.2. Análisis Descriptivo de Encuesta con Escala de Likert

La encuesta elaborada con escala de Likert, diseñada con un fin complementario respecto de la entrevista semiestructurada, fue aplicada a un grupo de 15 estudiantes, los/as que debieron leer una cantidad de 14 enunciados y seleccionar la alternativa que coincidiera con sus creencias epistemológicas sobre la lectura según 4 niveles de escala de apreciación: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo. Los enunciados fueron clasificados en una tabla de análisis de contenido, en base a los objetivos específicos de la presente investigación, desde los que se levantaron variables. El análisis descriptivo de la encuesta con escala de Likert se realizará en base a los gráficos construidos en los formularios de Google.

5.1.2.1. Primera Variable: Creencias Epistemológicas sobre la Lectura. Para desarrollar esta variable, se elaboraron 3 enunciados, en los que los/as estudiantes respondieron según la escala de apreciación elaborada.

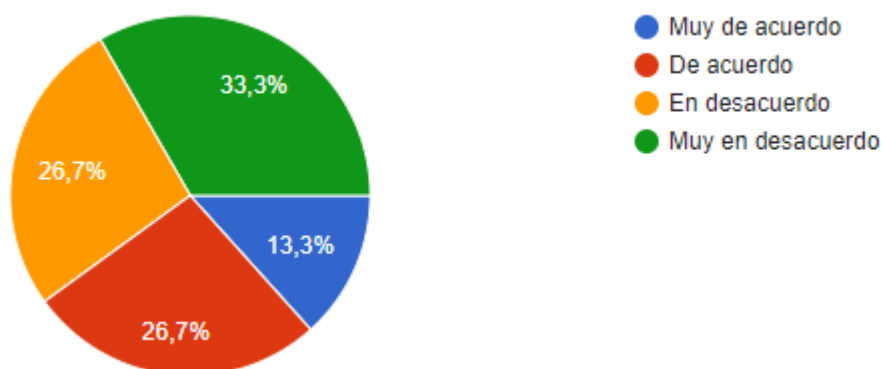
- Gráfico n.º2: Considero que la lectura, por gusto o por deber académico, tiene procesos complejos, pero necesarios para desarrollar habilidades cognitivas



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 33,3% (5) contestó estar muy de acuerdo con que la lectura tiene procesos complejos y necesarios para desarrollar el ámbito cognitivo, tanto en contextos de lectura por gusto o deber académico, mientras que un 66,7% (10) respondió estar de acuerdo con el enunciado.

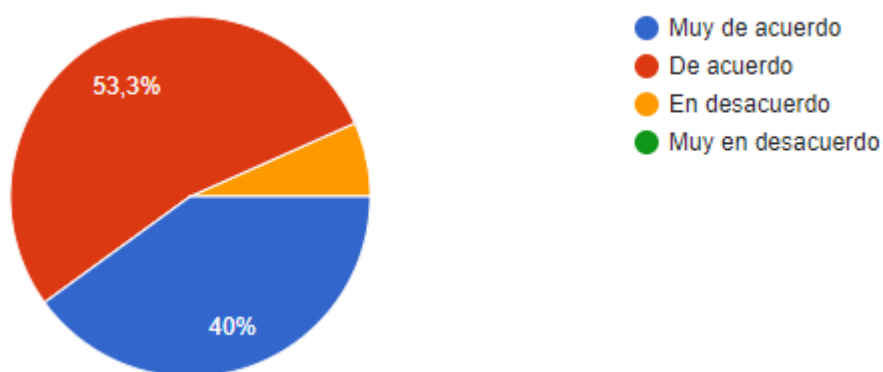
- Gráfico n.º3: Creo que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 13,3% (2) cree estar muy de acuerdo con que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio; un 26,7% (4) está de acuerdo; un 26,7% (4) se encuentra en desacuerdo y, finalmente, un 33,3% (5) responde que está muy en desacuerdo con el enunciado.

- Gráfico n.º4: Creo que es necesario que alguien monitoree o complemente mi lectura, por gusto o deber académico, para poder realizarla de mejor forma



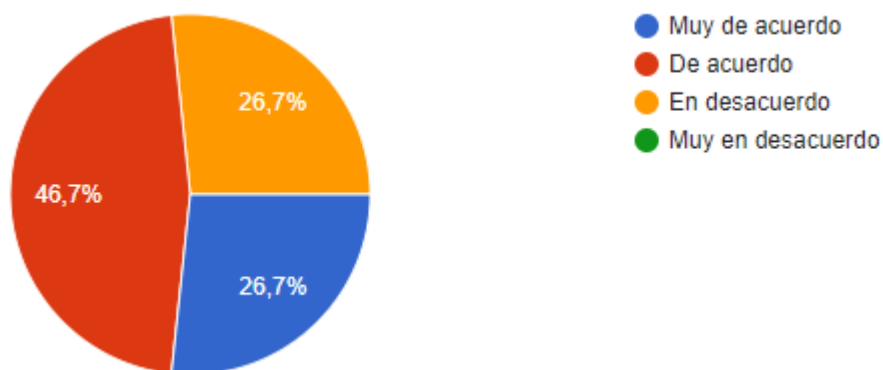
Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 40% (6) está muy de acuerdo con la creencia de necesitar a un tercero que monitoree o complemente su lectura, tanto en contextos por deber académico o por gusto, para poder llevarla a cabo de forma óptima; un

53,3% (8) contesta estar de acuerdo; mientras que sólo un 6,7% (1) responde estar en desacuerdo con el enunciado.

5.1.2.2. Segunda Variable: Naturaleza de las Creencias Epistemológicas en torno a la Lectura (Creencias Transmisivas o Creencias Transaccionales). Para desarrollar esta variable, se elaboraron 5 enunciados, en los que los/as estudiantes respondieron según la escala de apreciación elaborada.

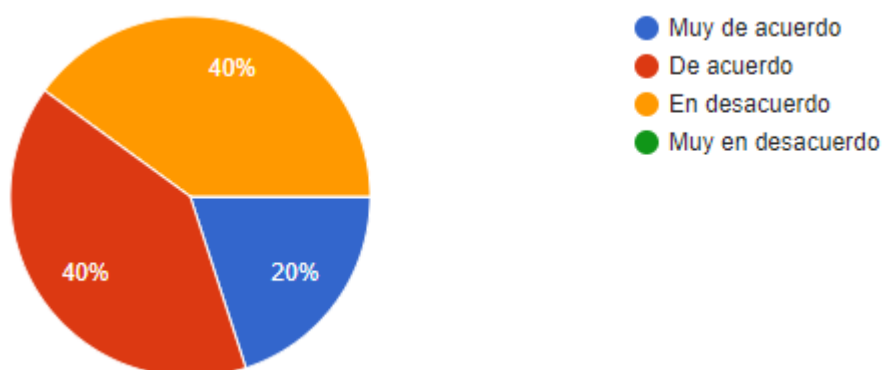
- Gráfico n.º5: Cuando leo, hago una relación entre lo que el texto relata y mis vivencias para poder darle un sentido más profundo a la lectura



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 26,7% (4) contesta estar muy de acuerdo respecto del hecho de relacionar lo relatado en el texto con sus vivencias personales, con el fin de dar sentido a la lectura; un 46,7% (7) contesta estar de acuerdo, mientras que un 26,7% (4) responde que está en desacuerdo con el enunciado.

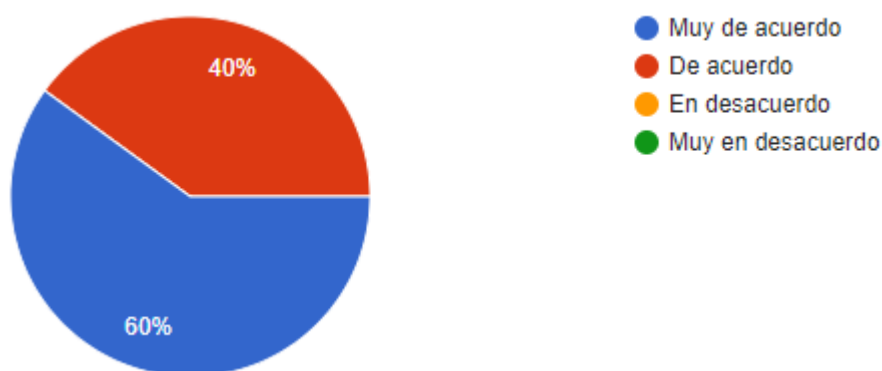
- Gráfico n.º6: Cuando leo, analizo de forma profunda los hechos y problemáticas expuestas en el texto



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 20% (3) está muy de acuerdo con analizar a cabalidad los hechos y problemáticas de un texto al momento de leer; un 40% (6) está de acuerdo, mientras que un 40% (6) contesta estar en desacuerdo con el enunciado.

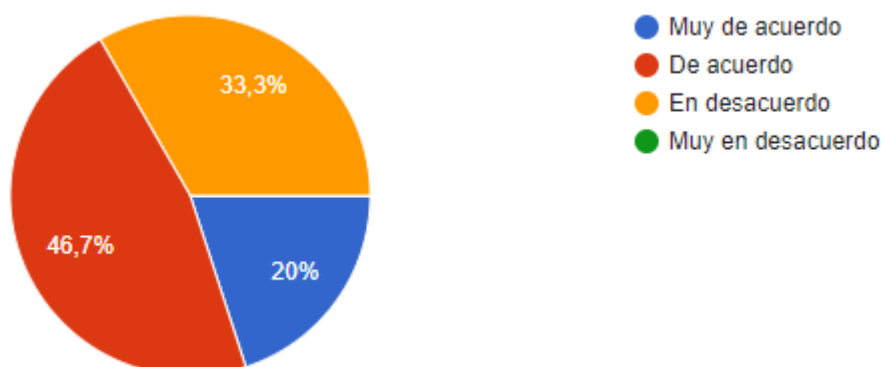
- Gráfico n.º7: Creo que es importante reflexionar en torno a lo leído para poder comprenderlo de mejor forma



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 60% (9) contestó estar muy de acuerdo con creer que es importante reflexionar sobre un texto para poder comprenderlo mejor, mientras que un 40% (6) está de acuerdo con el enunciado.

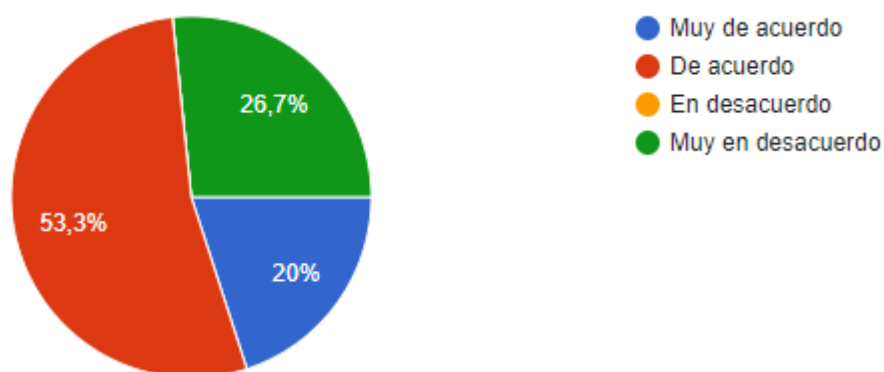
- Gráfico n.º8: Considero que es importante realizar una interpretación personal de los textos



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 20% (3) responde estar muy de acuerdo con la importancia de realizar una interpretación personal de una lectura; un 46,7% (7) está de acuerdo, mientras un 33,3% (5) contesta estar en desacuerdo con el enunciado.

- Gráfico n.º9: En el colegio, me han hecho creer que es más importante la intención del autor que mi interpretación personal del texto



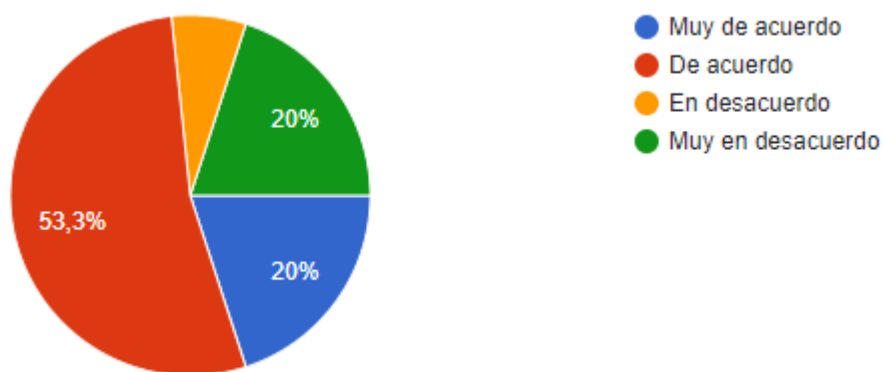
Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados (15), un 20% (3) está muy de acuerdo con que en el colegio que han hecho creer que su interpretación personal en la lectura es menos esencial que la intención del autor; un 53,3% (8) está de acuerdo, mientras un 26,7% (4) contesta estar muy en desacuerdo con el enunciado.

5.1.2.3. Tercera Variable: Experiencias de Evaluación de Lectura (Tipos de Evaluación de Lectura y Experiencias Positivas/negativas de Evaluación de Lectura).

Para desarrollar esta variable, se elaboraron 6 enunciados, en los que los/as estudiantes respondieron según la escala de apreciación elaborada.

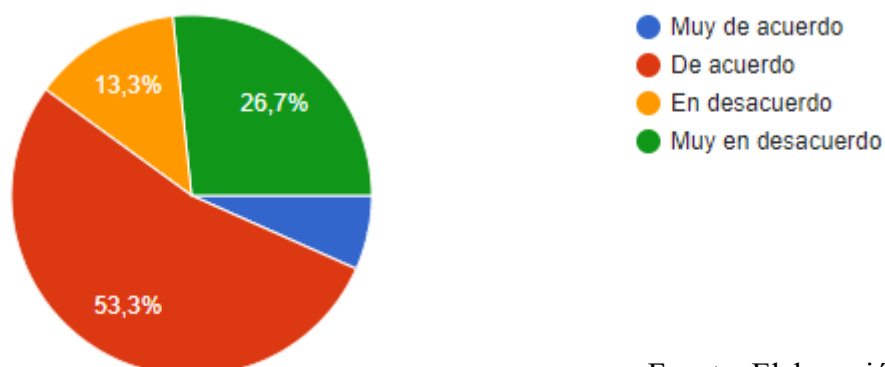
- Gráfico n.º10: Creo que afecta negativamente en mi desempeño como lector la forma en que evalúan la lectura en el colegio solo para comprobar si leí



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 20% (3) afirma estar muy de acuerdo en creer que su desempeño como lector es afectado de forma negativa por la manera en que evalúa -solo para comprobar que se lee-; un 53,3% (8) está de acuerdo; un 6,7% (1) responde estar en desacuerdo, mientras un 20% (3) contesta estar muy en desacuerdo con el enunciado.

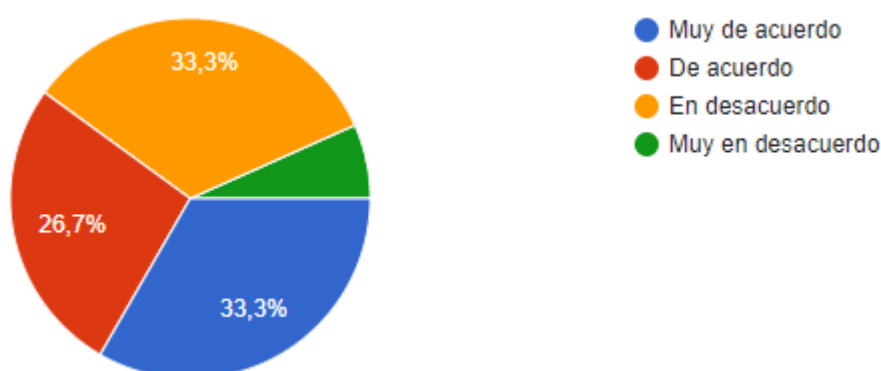
- Gráfico n.º11: Considero que la lectura por gusto conlleva procesos igual de complejos que la lectura por obligación académica



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 6,7% (1) está muy de acuerdo con considerar que la lectura por gusto implica procesos complejos al igual que la lectura por deber académico; un 53,3% (8) está de acuerdo; un 13,3% (2) contesta estar en desacuerdo, mientras un 26,7% (4) responde estar muy en desacuerdo con el enunciado.

- Gráfico n.º12: Considero que evaluar la lectura, únicamente, al final de una unidad, mediante una prueba con calificación, afecta mi gusto por ella

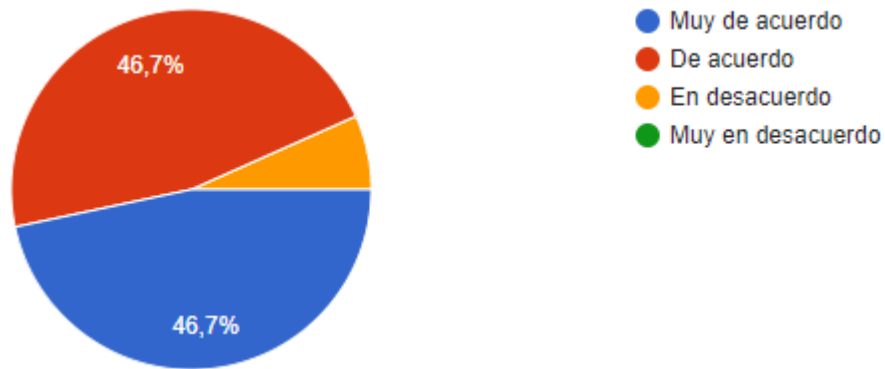


Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 33,3% (5) está muy de acuerdo con considerar que evaluar la lectura, exclusivamente, al final de una unidad, a través de una prueba con calificación, afecta su gusto por ella -la lectura-; un 26,7% (4) está de acuerdo;

un 33,3% (5) contesta estar en desacuerdo, mientras un 6,7% (1) responde estar muy en desacuerdo.

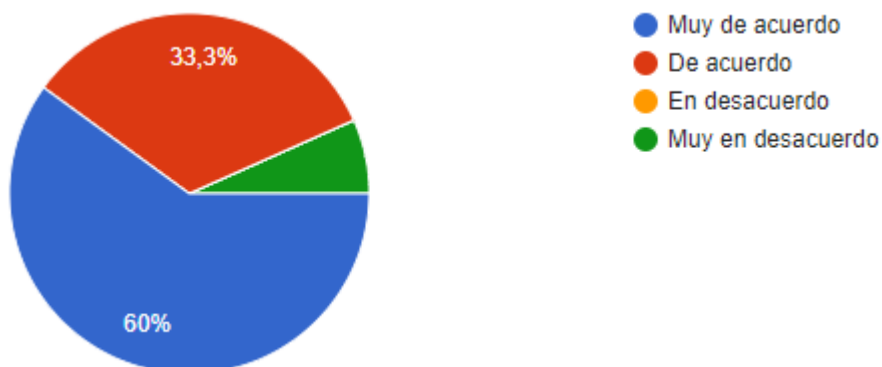
- Gráfico n.º13: Creo que es importante diversificar la evaluación de la lectura con relación a las afinidades del grupo-curso



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 46,7% (7) está muy de acuerdo con creer que es importante adecuar la evaluación de la lectura a las diversas afinidades del grupo-curso; un 46,7% (7) está de acuerdo, mientras que solo el 6,7% (1) contesta estar en desacuerdo con el enunciado.

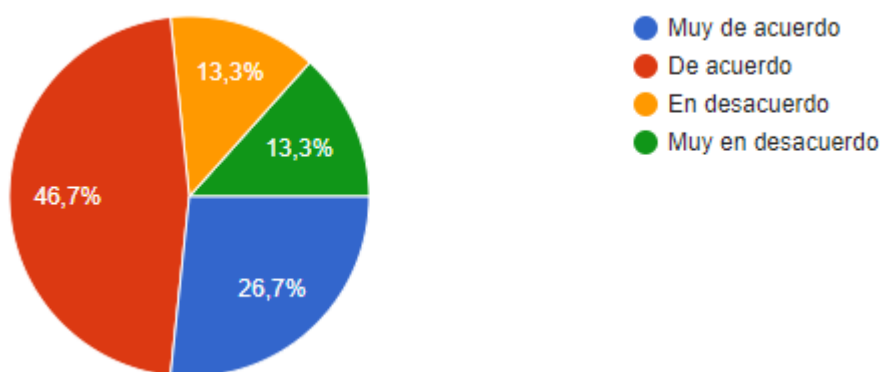
- Gráfico n.º14: Creo que es importante que nos enseñen los procesos de la lectura para mejorar mi rendimiento académico en el área



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as, un 60% (9) está muy de acuerdo con creer que es importante la enseñanza de los procesos de lectura para potenciar el desarrollo académico en dicha área; un 33,3% (5) está de acuerdo, mientras que sólo un 6,7% (1) contesta estar muy en desacuerdo con el enunciado.

- Gráfico n.º15: Creo que la lectura por gusto es menos metodológica que la lectura por deber académico



Fuente: Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados/as (15), un 26,7% está muy de acuerdo en creer que la lectura por deber académico es menos metodológica que la lectura por deber académico; un 46,7% está de acuerdo; un 13% está en desacuerdo, mientras que un 13,3% contesta estar muy en desacuerdo con el enunciado.

5.2. Análisis Interpretativo de la Información

En el siguiente apartado, se desarrollarán 3 temas clave de los resultados arrojados por la entrevista semiestructurada y enriquecidos por los datos arrojados a través de la encuesta con escala de Likert. La selección de dichos puntos a profundizar y problematizar es en base a las categorías, subcategorías y variantes de los instrumentos de recopilación de datos, levantadas desde los objetivos específicos de la presente investigación. Asimismo, los temas serán trabajados en el marco de Evaluación Auténtica, con el fin de, posteriormente, sintetizar conclusiones y proyectar posibles debates en torno a las creencias epistemológicas en el área de lectura.

5.2.1. Creencias Epistemológicas Transmisivas/simples en el Área de Lectura

Las respuestas aportadas por la entrevista semiestructurada, complementada con los resultados de la encuesta con escala de Likert, dan atisbos de creencias epistemológicas transmisivas o simples con relación a la lectura y, por ende, cómo perciben su rol dentro de dicha actividad -activo/pasivo, crítico/acrítico, autónomo/dependiente. De este modo, en preguntas como ¿Crees que la lectura debe desarrollarse, exclusivamente, en el colegio?, la estudiante n.º3 responde de manera difusa en contraposición al resto del grupo, puesto que está de acuerdo con que la lectura se realice solo en el colegio, para luego decir que también es posible realizar la lectura en casa. Por su parte, el gráfico n.º3 complementa dicha divagación sobre la creencia acerca de la lectura como una actividad que debe desarrollarse sólo en el colegio, respondiendo afirmativamente el enunciado un 40% (6 estudiantes): 13,3% contestó estar muy de acuerdo (2) y un 26,7% estar de acuerdo (4). Estos datos resultan de gran importancia, puesto que develan una creencia epistemológica transmisiva en tanto se percibe la lectura como una actividad exclusiva a un tiempo/espacio determinado, delimitado por una instancia académica. De esta forma, el desarrollo de la lectura fuera de la sala de clases resulta un absurdo para gran parte de los/as estudiantes, cercenando la posibilidad de trabajar habilidades lectoras desde sus propios espacios y tiempos y, por ende, por iniciativa propia y por gusto.

Bajo la misma premisa, se profundiza en la pregunta Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?, donde el estudiante n.º2 responde, de manera negativa en contraposición a las entrevistadas, «No, solo me centro en lo que viene siendo la historia, lo que va pasando, solo eso». Esto se complementa con los resultados arrojados por el gráfico n.º6, en donde un 40% (6 estudiantes) de los/as encuestados/as, contesta estar en desacuerdo respecto de realizar un análisis sobre los hechos y problemáticas de una lectura. Esta información respalda la existencia de creencias epistemológicas de carácter transmisivo o simple, puesto que la actividad lectora se realiza de manera superficial y no se ejercita el análisis, habilidad de categoría superior dentro de la taxonomía de Bloom. Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento crítico se relega a un segundo plano y leer implicaría, netamente, decodificar un texto determinado sin la necesidad de un/a lector/a activo/a (Miras, Solé y Castells, 2013).

Asimismo, las respuestas de las estudiantes n.º1 y n.º2 a la pregunta ¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto? demuestran un fenómeno común en las aulas de clases: superposicionar la idea de un/a intelectual a la interpretación y percepciones personales de los/as estudiantes respecto de un determinado texto, omitiendo el ejercicio de dialogar entre las distintas concepciones con el fin de integrar los conocimientos y visiones de mundo de forma más significativa. Estas respuestas fueron complementadas con los resultados del gráfico n.º9, en donde un 20% (3) y un 53,3% (8) de los/as encuestados/as contestaron, respectivamente, estar muy de acuerdo y de acuerdo con el enunciado En el colegio, me han hecho creer que es más importante la intención del autor que mi interpretación personal del texto. Esta información refuerza la existencia de una suerte de relegación, a un plano inferior, del papel activo que deben tener los/as estudiantes en la lectura- generando creencias epistemológicas transmisivas/simples-, actividad en la que sus interpretaciones personales y percepciones deben ser considerados como posibles puentes que anexan el contenido de un texto determinado con sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de cómo se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura (pregunta n.º11), la totalidad de entrevistadas/o comparten experiencias que dan cuenta de la constante presencia de un tercero que monitoree la instancia lectora, la que se reduce, generalmente, a designar estudiantes que puedan leer tal o cual párrafo. La estudiante n.º2 y el n.º3 comentan que el/la docente de la asignatura realiza preguntas luego de la lectura para saber si entendieron lo que leyeron o no. Sin embargo, no se hace mención de la instancia lectora como una actividad más compleja que leer en voz alta para el resto del grupo-curso. Esta realidad se complementa con la información entregada en el gráfico n.º4 con el enunciado Creo que es necesario que alguien monitoree o complemente mi lectura, por gusto o deber académico, para poder realizarla de mejor forma en donde un 40% (6) y un 53,3% (8) contestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente. En otras palabras, casi la totalidad de encuestados/as responde de manera afirmativa al enunciado, demostrando tener creencias epistemológicas transmisivas/simples respecto de la autonomía en las instancias lectoras.

Los datos develan las limitantes de los/as estudiantes al momento de enfrentarse a la lectura de manera autónoma y activa. Existe una homologación sobre el desarrollo de dicho conocimiento a un espacio caracterizado por las relaciones de poder establecidas históricamente jerárquicas entre docentes y estudiantado. Por consiguiente, asocian el

desarrollo de la lectura mediado por un tercero que valide el quehacer lector, revelando la naturaleza transmisiva en la dimensión de autoridad omnisciente, de las creencias epistemológicas, que establece Schommer (citada por Hernández y Maquilón, 2011), puesto que el conocimiento de la lectura resultará absoluto e incuestionable situado en un territorio en el que se interactúa con la principal figura de autoridad dentro de una sala de clases y no fuera de esta: los/as profesores/as. Inclusive, entienden como figura de autoridad a un/a autor/a de un texto determinado, al creer que sus propias interpretaciones son menos válidas o importantes que un/a intelectual, truncando la capacidad lectora activa a una mera recepción y aceptación de lo que se imparte como verdadero y cierto.

Los resultados obtenidos dan a entender, por tanto, que las creencias epistemológicas de carácter transmisivo o simple son generadas por ausencia de instancias de evaluación auténtica en el área de lectura, es decir, instancias en donde el rol lector de los/as estudiantes sea estimulado a través de procesos evaluativos que sean integrados a los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que dicho rol logre ser autónomo, activo y crítico, dando espacio para dar a conocer y compartir las interpretaciones personales y realizar análisis críticos de los texto leídos por parte del alumnado. Asimismo, es evidente la necesidad de realizar la lectura en etapas, las que son claves para el desarrollo de las habilidades lectoras y la evaluación de dichos procesos (sea de la totalidad del curso como de manera individual), tales como inicio -activación de conocimientos previos, predicciones, hipótesis-, desarrollo -consultas a expertos, elaboración de preguntas o acotaciones para comentar a la clase, automonitoreo de la lectura- y cierre del momento lector -preguntas finales, reflexiones, proyección-, en donde es preciso apuntar a la autonomía de los/as estudiantes, con el fin de que la lectura no sea, únicamente, dirigida por un tercero, sino que, también, sea posible el desarrollo de habilidades lectoras de orden superior que puedan ser estimuladas fuera de la sala de clases.

5.2.2. Experiencias de Evaluación Tradicional v/s Experiencias de Evaluación Auténtica en el Área de Lectura

Una de las piedras angulares para levantar esta investigación es conocer las distintas experiencias evaluativas que han tenido los/as estudiantes en el área de lectura. Al situarnos en el marco de la evaluación auténtica para lograr comprender las creencias epistemológicas del alumnado, debemos entender la evaluación como eje clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Condemarín y Medina, 2000), en específico en la lectura, ya que se encuentra

integrada dentro de los mismos y no responde, únicamente, a una instancia final y calificada como es entendida comúnmente. Bajo esta premisa, las creencias epistemológicas de los estudiantes tienen directa relación con las experiencias evaluativas a las que se han enfrentado en su etapa escolar, puesto que son factores decisivos al momento de construir/adquirir/internalizar un conocimiento determinado. Es así como ante la pregunta Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?, tanto la estudiante n.º1 como el n.º2 contestaron de manera afirmativa, puesto que poseían experiencias significativas con lecturas que desarrollan problemáticas en las que ellos/as ven reflejados algún momento de sus vidas, sean estos la enfermedad de un ser querido y su muerte (estudiante n.º1) como, también, un gol perdido en un partido de fútbol escolar (estudiante n.º2). Esta información es complementada por el gráfico n.º5, en donde el 73,4% (11) de los/as encuestados/as contestaron afirmativamente -26,7% está muy de acuerdo y un 46,7%, de acuerdo- al enunciado Cuando leo, hago una relación entre lo que el texto relata y mis vivencias para poder darle un sentido más profundo a la lectura. La importancia del ejercicio de conexión que realizan los/as estudiantes radica en la autenticidad de la instancia evaluativa -teniendo en consideración los distintos factores asociados como el contexto, el texto, los conocimientos previos y su activación, la modalidad de evaluación, etc. (perspectiva ecológica o sociocognitiva)- y en el rol de lectores/as activos/as que son capaces de interpretar. Esta creencia epistemológica transaccional/sofisticada respecto de la lectura como conocimiento tiene relación con lo resultante de incorporar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la instancia evaluativa -o viceversa-, puesto que es más probable que el alumnado pueda encontrar mayor significancia y, por ende, importancia en la lectura al establecer un puente entre sus conocimientos previos y los conocimientos que pueden ser adquiridos/internalizados/construidos a partir de elementos que les sean familiares o de su agrado, los que no deben ser excluyentes a la incorporación de desafíos que sean logrables y que inviten, a su vez, a los/as estudiantes a desarrollar sus habilidades lectoras. En base a esta información, es posible preguntar: ¿es prioridad, al momento de escoger un texto para trabajar en clases de Lengua y Literatura, los contextos e intereses del grupo-curso? ¿La elección de los textos se realiza de manera unilateral o los/as estudiantes participan de ella? ¿Se actualizan de manera significativa y cercana los textos clásicos tales como La Odisea, El Mio Cid o Don Quijote de la Mancha al momento de ser escogidos para integrarlos a las instancias de lectura?

Por otra parte, una de las preguntas de la entrevista semiestructurada apunta, explícitamente, a una experiencia de evaluación significativa y, por ende, auténtica, que hayan tenido en el colegio. Las respuestas a la pregunta ¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué? nos entregan información sobre lo particular y destacable de estas instancias con relación a evaluaciones tradicionales, tales como: el libro seleccionado, la modalidad de la evaluación, el desafío que conlleva dicha evaluación. Es así como la estudiante n.º1 cuenta que su experiencia más significativa fue la prueba del libro Matilda, puesto que es su libro favorito y también gusta mucho de la película basada en dicha obra. Sumado a esto, la modalidad de la prueba fue en pareja, oportunidad que, según la misma estudiante entrevistada, es posible «[...] compartir ideas y tenemos más posibilidades de pasar con buenas notas, nos podemos ayudar y así». Si bien la prueba fue significativa, su formato no cambió, puesto que seguía siendo una prueba impresa con alternativas y desarrollo. Sin embargo, el libro seleccionado y las condiciones de evaluación pueden generar un grado de satisfacción mayor al ser significativo y diferente a lo tradicional. Asimismo, el estudiante n.º2 contesta que sus experiencias significativas de evaluación son las pruebas del libro por el nivel de desafío que estas tienen: la necesidad de internalizar la información del texto para luego dar cuenta de ella en la prueba; otros factores como el tiempo y la costumbre son parte de su elección de experiencia significativa. Sin embargo, el estudiante no escoge la prueba por su formato impreso, con alternativas y desarrollo, si no por características que se correlacionan con las expectativas que él tiene de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

La crítica a realizar sobre dicho ámbito radica en que ninguna selección de el/la encuestado tiene relación con la naturaleza tradicional de la instancia evaluativa, sino con la significancia de ciertos factores que otorgan autenticidad a la evaluación. Si bien la estudiante n.º3 comentó que la experiencia significativa son las pruebas impresas, su elección fue a partir de no conocer otro formato de prueba que le hiciera tener un contraste entre experiencias, homologando las instancias evaluativas al formato de la prueba tradicional. Entonces, ¿los/as estudiantes tendrían más experiencias significativas de evaluación de lectura -y, por ende, creencias epistemológicas más sofisticadas- si diversificásemos las mismas a formatos que tengan que ver con los intereses y motivaciones del grupo curso?

Respecto de las experiencias tradicionales de evaluación, se pueden destacar las respuestas entregadas en la pregunta 10 sobre cuál es la modalidad más recurrente de prueba

del libro, en la que la totalidad de estudiantes entrevistados contestaron de manera similar: un examen normal, una prueba impresa con alternativas y una parte de desarrollo que se debe realizar de manera escrita. Desde la encuesta con escala de Likert, se puede complementar dichas respuestas con la información arrojada en el gráfico n.º 12, en donde un 60% de los/as encuestados/as responde afirmativamente -33,3% (5) está muy de acuerdo y un 26,7% (4), de acuerdo- al enunciado Considero que evaluar la lectura, únicamente, al final de una unidad, mediante una prueba con calificación, afecta mi gusto por ella. Dichos resultados develan una situación muy común dentro del aula, que tiene que ver con la homologación entre evaluación y prueba calificada, impresa, con alternativas y desarrollo en todas las asignaturas y la lectura, como eje fundamental en Lengua y Literatura y herramienta con la que se trabaja en el resto de las materias, no se libra de ello. Un porcentaje no menor de los/as estudiantes encuestados/as nos muestra que dicha práctica -evaluación tradicional- afecta sus gustos por la lectura y, con ello, podemos dar por sentado que también afecta las creencias epistemológicas de los/as mismos/as al incidir en el rol como lectores/as que deben tener al momento de enfrentarse a un texto en donde se precisa de análisis crítico, interpretaciones personales, reflexiones, realización de hipótesis, conexiones con sus conocimientos previos, sean estos académicos o de vida y, así, un largo etcétera. ¿Las evaluaciones tradicionales truncan las creencias epistemológicas de los/as estudiantes en el área de lectura y, por ende, su desempeño/potencial en ella? No hay razón para pensar lo contrario. El problema no es el formato de la prueba como tal, si no la hegemonía del formato evaluativo tradicional que no da espacio a la diversificación de instancias evaluativas y de considerar las mismas como ejes claves dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que en dicha diversificación también debiesen ser considerados todos los formatos de evaluación: formativos, que permitan monitorear los momentos de lectura; auto y coevaluación que permitan democratizar la participación y responsabilidad del alumnado en la adquisición/internalización/construcción de conocimiento significativo y auténtico (Condemarín y Medina, 2000); el desarrollo de habilidades lectoras de orden superior a partir de considerar el desarrollo de otros tipos de habilidades a un nivel más personal y explorar, estudiar y atreverse a poner en tensión los esquemas educativos cuya didáctica debemos someterla a revisión exhaustiva.

En consonancia con lo planteado anteriormente, las respuestas a la pregunta ¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por

qué? develaron un fenómeno similar: la lectura es trabajada siempre como un medio y no como un fin en sí mismo que sea desarrollado en contextos más significativos para los/as estudiantes. Sobre lo mismo, la estudiante n.º1 se sincera: «Es cansador que sea siempre lo mismo: leer, leer y solo leer». Con el fin de complementar esta información, el gráfico n.º10 nos demuestra que un 73,3% de los/as encuestados/as contesta de manera afirmativa el enunciado Creo que afecta negativamente en mi desempeño como lector la forma en que evalúan la lectura en el colegio solo para comprobar si leí. En detalle, un 20% (3) está muy de acuerdo y un 53,3% (8), de acuerdo. Por consiguiente, gracias a estos resultados, podemos poner en tensión la finalidad de las evaluaciones lectoras tradicionales en tanto su objetivo es interpretado, debido a su modalidad, de manera alejada a lo que se requiere de un/a lector/a con creencias epistemológicas transaccionales/sofisticadas, cuyo rol dentro de la actividad lectora es imprescindible en tanto analiza, reflexiona, interpreta, deduce y genera, a su vez, significados y conocimientos nuevos a partir de un texto determinado. La información arrojada por la encuesta nos habla de un fenómeno totalmente contrario a lo que se espera de una instancia evaluativa auténtica que cuestione la unilateralidad de cualquier lectura, invitando a los/as estudiantes a dar valor a sus subjetividades para luego establecer un diálogo, un consenso, una discusión que permita la creación de nuevos conocimientos en tanto grupo-curso.

La naturaleza de las instancias evaluativas tradicionales genera creencias epistemológicas transmisivas en la dimensión de conocimiento cierto que establece Schommer (citada por Hernández y Maquilón, 2011), puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura como conocimiento queda al margen, exigiendo al estudiantado dar respuestas absolutas y ciertas de lo leído, completamente objetivas. El papel de lector/a activo/a queda relegado a un segundo plano: preguntas que inviten a la reflexión o que permitan realizar una interpretación personal de la lectura con el fin de construir nuevos significados, considerando los diversos conocimientos previos, no tienen un lugar asegurado en estas instancias evaluativas.

Los/as estudiantes, por ende, se adecuarán y limitarán a las exigencias tradicionales, las que permearán, a su vez, el grado de cercanía y agrado que sientan por la lectura como conocimiento.

5.2.3. Desarrollo de Creencias Epistemológicas Transaccionales/maduras en el marco de Evaluación Auténtica

Los/as estudiantes entrevistados/as y encuestados/as nos han entregado información sobre ciertas creencias epistemológicas transaccionales o sofisticadas en torno a la lectura, las que dependen de un escenario propicio para desarrollarse y generar otras de la misma naturaleza en diversos aspectos de la actividad lectora. Las respuestas a las preguntas Para ti, ¿en qué consiste leer? y ¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti? develan el nivel de madurez de su creencia, puesto que asocian la lectura no solo a un tipo de herramienta con utilidad cotidiana, sino que conforma un conocimiento por sí misma que permite alcanzar conocimientos de diversos tipos. Por ejemplo, el estudiante n.º2 asocia la lectura como eje articulador de un todo para propiciar una comunicación adecuada, haciendo referencia a la importancia de la lectoescritura para los/as hablantes en el manejo del idioma. Este ejercicio puesto a prueba por el estudiante nos permite entender la relación que establece entre las habilidades a desarrollar en distintos ámbitos -de lectura o escritura-, al comprenderlas como no excluyentes, ya que, por el contrario, son muy necesarias para alcanzar un nivel de orden superior y generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, por lo que demuestra poseer creencias epistemológicas transaccionales al comprender la naturaleza compleja de la lectura en tanto conocimiento. Asimismo, en la pregunta ¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?, mientras el estudiante n.º2 responde que la reflexión es necesaria según el contexto, las estudiantes n.º1 y n.º3 contestan que para ellas es muy importante reflexionar en torno a una lectura con el fin de comprender a cabalidad su contenido, manifestando una creencia epistemológica de carácter sofisticado en tanto su rol como lectoras es activo y reflexivo. De manera complementaria, el gráfico n.º7 Creo que es importante reflexionar en torno a lo leído para poder comprenderlo de mejor forma nos demuestra una tendencia clara sobre la importancia que le otorgan los/as encuestados/as a la reflexión de una lectura, puesto que la totalidad se manifiesta a favor del enunciado -60% (9) está muy de acuerdo y un 40%, (6) de acuerdo. Bajo esta premisa, es imprescindible que cuestionemos si los espacios reflexivos son suficientes en los contextos educativos, específicamente en la lectura, ya que conforman un escenario propicio para el desarrollo de creencias epistemológicas transaccionales o maduras. Si los/as estudiantes poseen dichas creencias, puede ser resultado de distintos factores: las experiencias de evaluación auténtica que han tenido en el área de lectura, la reflexión con carácter intuitivo generada en instancias significativas para ellos/as, las

conexiones generadas con sus conocimientos previos de manera espontánea, entre otros, situación que nos debe invitar, como docentes, a intencionar dichas instancias reflexivas con la finalidad de no solo mejorar el rendimiento académico del alumnado, sino que, también, acercar la lectura como un conocimiento y actividad invaluable dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, los/as estudiantes entrevistado/as detectan las diferencias entre sus experiencias lectoras negativas y positivas al destacar los factores que generan dicha brecha. Es así como, ante la pregunta n.º15 ¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?, contestan de manera instintiva, desde las emociones que generan ambos tipos de experiencias evaluativas de lectura. Por ejemplo, la estudiante n.º1 contrapone ambos momentos en base a las sensaciones de frustración y la seguridad, puesto que su experiencia positiva tiene que ver con factores como el gusto por la obra, la modalidad de la prueba, la seguridad; en cambio, la experiencia negativa tiene que ver con la frustración ante una instancia evaluativa que no contempla el contexto de la estudiante, por lo que el carácter obligatorio se superpone al carácter didáctico, obstaculizando sus procesos de enseñanza-aprendizaje; no tuvo acompañamiento ni oportunidad de poder habituarse al contexto y ritmo escolar, por lo que el resultado de la prueba fue una baja calificación y una sensación de impotencia. En otras palabras, la estudiante conoce, aun de manera superficial, los factores que pueden determinar una experiencia evaluativa de lectura positiva y otra negativa, dando a conocer sus creencias epistemológicas de naturaleza sofisticada, las que han sido resultado de procesos significativos de adquisición/internalización/construcción de conocimiento o, por el contrario, instancias con limitaciones que truncan el desarrollo de habilidades de orden superior con tintes más tradicionales -instancias evaluativas externas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, calificadas y, en este caso, punitiva.

De igual manera, la encuesta con escala de Likert nos entrega información que pone en tensión los distintos tipos de creencias que poseen los estudiantes, puesto que estas no se encuentran acabadas, sino que están en constante desarrollo, sea en declive o en ascenso. Es por ello que en un/a mismo/a lector/a pueden coincidir creencias epistemológicas tanto de carácter sofisticado como de carácter simple respecto de un mismo tema -tal como nos afirman Hernández y Maquilón (2011)-, situación que nos demuestra la evolución de las mismas en relación al carácter de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, las instancias evaluativas a las que han estado expuestos/as. Dicho fenómeno se puede apreciar

en los resultados del gráfico n.º8 Considero que es importante realizar una interpretación personal de los textos, el que presenta un alto porcentaje de afirmación - 20% está muy de acuerdo y un 46,7%, de acuerdo-, develando una creencia epistemológica de naturaleza transaccional o sofisticada. Sin embargo, en lo desarrollado en primera instancia, los/las estudiantes han dado a conocer el gran nivel de influencia de la intención de un/a autor/a sobre sus interpretaciones personales, creencia simple respecto de la lectura, la que se genera con lo que sucede usualmente en la asignatura de Lengua y Literatura: docentes hacen creer al alumnado que sus interpretaciones personales se encuentran en un nivel inferior a la intención o postura de un/a intelectual, obstaculizando el diálogo entre ambos, el que permite la construcción de nuevos significados a partir de una instancia lectora que no tenga carácter unilateral.

Otras creencias epistemológicas transaccionales/sofisticadas que se pueden apreciar en la información arrojada a través de la encuesta con escala de Likert, son la de los gráficos n.º13 (Creo que es importante diversificar la evaluación de la lectura en relación a las afinidades del grupo-curso) y n.º14 (Creo que es importante que nos enseñen los procesos de la lectura para mejorar mi rendimiento académico en el área). Por un lado, los resultados del enunciado del gráfico n.º13 nos dan a entender la conciencia que tienen los/as estudiantes de la evaluación tipo -tradicional- que se aplica para la lectura de un texto determinado y la necesidad que tienen de ser abordados/as de manera significativa y auténtica en tanto lectores, contestando un 46,7% (7) estar muy de acuerdo y un 46,7% (7), de acuerdo con el enunciado. Por otro lado, sobre el enunciado del gráfico n.º14, un 60% (9) de los/as encuestados/as responde estar muy de acuerdo y un 33,3% (5), de acuerdo. Es decir, casi la totalidad del grupo (14) contesta de manera afirmativa sobre la importancia de enseñar los procesos de lectura para mejorar sus rendimientos. El conjunto de resultados de ambos gráficos nos demuestran que los/as estudiantes poseen creencias epistemológicas transaccionales que precisan de instancias evaluativas auténticas para ser desarrolladas, ya que identifican los factores ausentes o abordados de manera inadecuada, los que demandan ser mejorados o integrados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende- a la evaluación misma en tanto eje articulador de la democratización del conocimiento y las condiciones en las que este se construirá.

Estas creencias epistemológicas de carácter transaccional tienen relación con las dimensiones de conocimiento simple y habilidad fija establecidas por Schommer (citada por Hernández y Maquilón, 2011). En primer lugar, los/as estudiantes comprenden la lectura

como un conocimiento estructurado de manera compleja, cuyas etapas deben ser enseñadas y, por ende, aprendidas para mejorar el rendimiento en el área; esta comprensión puede ser intuitiva o por experiencias ajenas que conocen. Sin embargo, están lejos de concebir la lectura como un fenómeno simple, aun teniendo otras creencias transmisivas sobre la misma. Seguido a esto, las creencias sobre la necesidad de diversificar las instancias evaluativas a las afinidades del grupo-curso se relacionan con la dimensión de habilidad fija mencionada con anterioridad, puesto que conciben como posible el desarrollo de la habilidad lectora en la medida que las evaluaciones sean significativas según sus intereses, es decir, la temática del texto, la modalidad de la evaluación -autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación-, lo novedoso de una propuesta evaluativa que rompa con las normas de la prueba impresa con alternativas tradicional -una representación teatral, un ensayo, un debate, una interpretación moderna de un texto a través de una obra artística a gusto, un programa televisivo improvisado en clases, etc.- que permitan apelar al rol activo de los/as estudiantes como lectores/as y su capacidad de generar diversos significados a partir de la lectura de un texto determinado.

En base a los antecedentes que poseemos, ¿el sistema educativo y los/as docente apuestan, en las aulas chilenas, por actualización de las instancias evaluativas con el objetivo de mejorar el rendimiento de los/as estudiantes en el área de lectura? O, en otro sentido, ¿existe un redireccionamiento del quehacer pedagógico al desarrollo de habilidades de orden superior para que sean integradas de manera significativa y, por ende, perdurable en el tiempo, formando lectores/as integrales? Pareciera que las creencias epistemológicas transaccionales de los/as estudiantes no tienen mucha voz ni voto en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que la democratización de la evaluación está obstaculizada por la hegemonía de las formas evaluativas tradicionales, cuya naturaleza no responde, adecuadamente, a las necesidades del alumnado.

Capítulo VI: Conclusiones y Proyección

A la luz del trabajo realizado a lo largo de la presente investigación, podemos comprender las creencias epistemológicas de los/as estudiantes respecto de la lectura como un eje articulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en dicha área, puesto que conforman las visiones personales que tienen sobre la lectura como conocimiento y los procedimientos para llegar a ella, factor que condiciona el desarrollo de las habilidades lectoras de orden superior.

Las creencias epistemológicas están en constante cambio, puesto que se moldean según las experiencias que tengan con un determinado conocimiento. En el caso de la lectura, los y las estudiantes poseen creencias que comparten, debido a que se han enfrentado a similares instancias lectoras en los contextos educativos; pero también disienten en otras, las que develan gustos personales y concepciones de mundo particulares. En aquel sentido, el grupo entrevistado y encuestado demuestra tener creencias epistemológicas tanto sofisticadas, como simples. Por ejemplo, en la dimensión de conocimiento cierto de las creencias epistemológicas, algunos/as comprenden que la lectura posee un carácter objetivo y unidireccional, otros/as creen que la subjetividad e interpretación conforman parte esencial de la misma; asimismo, quienes poseen la creencia epistemológica transaccional/sofisticada anterior (lectura como conocimiento y proceso que da cabida a la subjetividad e interpretación) pueden necesitar de un tercero que guíe su lectura y la monitoree para realizarla de manera acabada, demostrando una falta de autosuficiencia como lector/a (creencia epistemológica transmisiva/simple en la dimensión de autoridad omnisciente). Es así como podemos comprender que ciertas creencias de distintas naturalezas encuentran lugar en un mismo sujeto lector, como también podemos dar cuenta de la evolución que tienen en la exposición de distintas experiencias evaluativas en el área. Dicha evolución tendrá relación, por ende, con las dimensiones de habilidad fija y de aprendizaje rápido establecidas por Schommer (citada por Hernández y Maquilón, 2011), puesto que las creencias no solo se perfeccionarán en el tiempo, sino que también es posible comprender que el aprendizaje es paulatino.

Por consiguiente, a partir de los datos recopilados, podemos dar cuenta de una variedad de creencias epistemológicas sobre la lectura en diversas aristas. No obstante,

existe un gran predominio de creencias de carácter transmisivo o simple que tienen relación con cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje lectores en el aula y, por ende, su evaluación, entendiendo la evaluación como factor imprescindible en la adquisición/internalización/construcción de un determinado conocimiento -en este caso, la lectura. El uso persistente de la prueba impresa con secciones de alternativas y desarrollo aplicada al final de un proceso lector y de manera calificada es evidente y da cuenta de la modalidad tradicional dominante en la evaluación, fenómeno común en las aulas chilenas. En la presente investigación, los y las estudiantes demuestran tener necesidad de diversificar las instancias evaluativas según sus preferencias, apelando a una implementación de evaluación auténtica en el sentido de generar instancias significativas de enseñanza-aprendizaje que permitan al estudiantado vincular el conocimiento con sus contextos y vivencias personales.

Sin embargo, dentro del aula, en la cotidianidad, el alumnado no muestra motivación frente a momentos de lectura. Esto debido a sus creencias epistemológicas de carácter transmisivo/simple generadas porque persiste un modelo tradicional, donde se considera el acto de leer como una mera decodificación de los textos escritos y no como un proceso complejo, con etapas esenciales -antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura-, que incluye activación de conocimientos previos, predicciones, levantamientos de preguntas y su resolución, etc. Asimismo, se le da énfasis al aprendizaje de conocimientos canónicos en conjunto con lecturas de textos clásicos que, si bien son importantes en la historia de la literatura -como lo son La Ilíada, La Odisea, El Quijote de la Mancha, Mío Cid Campeador, entre otros-, están muy alejados de la realidad inmediata de los y las estudiantes, generándose una brecha entre lo leído y lo que se aprende y se construye, en relación al desarrollo de las habilidades lectoras, al ser lejanas y externas a sus vivencias, truncando la comprensión, interpretación, análisis y concreción del mundo que el texto presenta. Tampoco se realiza el esfuerzo de hacer una transposición didáctica de aquellos saberes para que resulten más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los integrantes del alumnado o la necesaria contextualización o implementación de formatos modernos de obras literarias importantes. Respecto del tratamiento de textos no literarios, también es preciso que las temáticas representen una oportunidad para establecer conexiones con las afinidades del alumnado: noticias que traten de problemáticas que les conciernen, textos argumentativos en donde se hable sobre temas contingentes que pueden resultar importantes de trabajar dentro del aula, incentivando, de manera práctica, el

desarrollo de habilidades de orden superior como el análisis crítico, la interpretación y evaluación de un texto por parte de ellos/as mismos/as. El uso de textos multimodales tampoco queda atrás, puesto que representa una propuesta interesante y llamativa de utilizar en un contexto donde elementos audiovisuales son tan cotidianos con el manejo de las redes sociales.

Como es de importante la adecuación de los textos a trabajar en el aula y sus formatos, también lo es la enseñanza de los procesos lectores y la entrega de herramientas lectoras y evaluativas que permitan al alumnado ser lectores/as activos/as y autosuficientes, críticos y agudos al momento de enfrentarse a un texto. Esta medida es importante para diversificar los momentos evaluativos e incentivar la negociación de sus modalidades, por parte de los y las estudiantes, con el fin de convertirse en actores de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. El dominio de una evaluación, únicamente, tradicional, final y calificada obstruye la evaluación formativa en la que tenga cabida la participación de los/as discentes.

Es por este motivo que muchos/as estudiantes se ven agobiados ante la poca contextualización de las lecturas a tratar en la asignatura de Lengua y Literatura. Y, como también es usual, las evaluaciones de dichas lecturas son, generalmente, instancias finales, sumativas y estandarizadas, coaccionando la diversidad que existe de lectores/as dentro del aula, obviando que cada cual está inserto/a en un contexto sociocultural y económico determinado y que poseen formas distintas de interpretar, analizar, crear, resolver problemas o, incluso, la capacidad de evaluar un texto.

Existiría, entonces, un predominio de las formas tradicionales de evaluación respecto de la lectura, puesto que esta no integra los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que consiste y se centra, generalmente, en una instancia de heteroevaluación final y sumativa, obviando la importancia de las instancias de diagnóstico y formativas, como también las modalidades de coevaluación y autoevaluación en la lectura, delegando la responsabilidad de ese desarrollo al estudiante, considerándolo como un proceso ajeno a la labor pedagógica, donde el cumplimiento de esta depende, únicamente, del discente.

Asimismo, es imperante tener en cuenta, como docentes, el analfabetismo funcional en tanto las habilidades lectoras, a nivel nacional, decaen en situaciones cotidianas, condicionando el desempeño de los sujetos a desarrollarlas a un nivel de orden superior y, por sobre todo, las creencias epistemológicas que poseen los/as lectores/as, información que

nos permite ahondar en sus experiencias en el área y lo condicionante que resulta el tratamiento de las mismas en la construcción de conocimiento lector.

La comprensión de las creencias epistemológicas de los y las estudiantes nos permite, en el quehacer docente, tomar decisiones pedagógicas en tanto a los procedimientos que propondremos en el aula. El situarnos en el paradigma de la Evaluación Auténtica nos brindará una paleta de posibilidades y estrategias para el desarrollo de la lectura y la democratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje o, al menos en primera instancia, nos emplazará a buscar nuevos medios y hacer una revisión de nuestras prácticas como profesionales de la educación.

No basta, entonces, con comprender el desarrollo de las habilidades lectoras de los/as discentes y su desempeño desde el marco de lo establecido, meramente, desde el Ministerio de Educación y de la Formación Inicial Docente, sino que es preciso establecer puentes entre la práctica pedagógica personal y las realidades lectoras de los y las estudiantes, adecuando las lecturas a sus contextos y enfocar su tratamiento desde lo significativo y auténtico, abriendo puertas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la lectura.

La reflexión pedagógica resulta urgente al momento de comprender las creencias epistemológicas, ya que es preciso reconocernos como agentes facilitadores o reales obstáculos de los/as estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La autonomía, el sentido crítico y el rol activo se pulen en la medida que la figura de autoridad docente otorgue las herramientas para poder lograrlo. Pese a que se puede debatir respecto del concepto “figura de autoridad” pregonado históricamente por la educación tradicional y sus instituciones como algo incuestionable y sagrado, no podemos negar el nivel de impacto y el espacio de poder que un/a docente tiene dentro del aula, lugar en donde se convive y se forman, predominantemente, las subjetividades de los/as estudiantes, sus visiones de mundo y lo que consideran como verdaderos respecto de lo que los/as rodea.

Es preciso, entonces, considerar las distintas dimensiones de las creencias epistemológicas -conocimiento simple, conocimiento cierto, autoridad omnisciente, habilidad fija y aprendizaje rápido- para perfeccionar nuestro quehacer docente al momento de trabajar la lectura en el aula e implementar distintos tipos de textos en las instancias evaluativas, no tan solo como el medio para un fin, sino que también como fin en sí misma.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes OCDE*. Ministerio de Educación.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Buendía Eisman, L., & Berrocal de Luna, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Universidad de Granada: España.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. Recuperado, 11, 1-13.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. República de Chile: MINEDUC.
- Consejo Nacional del Libro y la Lectura. (2014). *Política Nacional de la Lectura y el Libro*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Coskun, M. y Grainger, P. (2014). The effect of epistemological beliefs on teaching-learning conceptions of pre-service teachers of religion. *Global Journal of Teacher Education*, 2(3), 176-184.
- Cuéllar-Fajardo, M. y Martínez-Olmo, F. (2017). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía: validación del cuestionario y análisis de diferencias. *Educación*, 26(51), 95-114. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.005>.
- Del Pino, M., Del Pino, A. y Pincheira, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía “Enlazando mundos”. *Revista Electrónica Educare*. EISSN: 1409-2458 Vol. 20.
- Del Río, P. (1993). *¿Usos cotidianos o usos enlatados? Enseñar y evaluar la lectoescritura a sujetos reales y mentes flexibles*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 5(19-20), 5-4.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y representaciones, 7(1), 201-229.
- Gallego, J., Figueroa, S. & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares desde la educación básica. *Lingüística y Literatura* N° 40. ISSN 0716-5811 / pp. 187-208.
- Gómez, N. (2002). *Tendiendo puentes. Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo*. Sinéctica: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Gonzal, L. (2015). *La evaluación según su normotipo*. Panamá: Manual de evaluación educativa.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2011). *Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias*. REIFOP, 14 (1), 165-175.
- Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Tasa de alfabetización, total de adultos (15 años o más)*. Banco Mundial.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.LITR.ZS>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación: Universidad de Huelva*
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. España: AKAL.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *RMIE, 2013, VOL. 18, NÚM. 57, PP. 437-459*.
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación, núm. 335, pp. 415-427*.

- Morán, P. (2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. Xochimilco, México: Reencuentro, núm. 48, pp. 9-19.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe de resultados TERCE*. UNESCO, Santiago.
- Piratoba, R. P., y Alarcón, M. (2011). *Importancia de la estadística en una investigación cualitativa*. 12° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Quindío, Colombia.
- Ramos, E. (2009). *Plan de Fomento de la Lectura en Chile: Un proceso de construcción participativa*. Serie Bibliotecología y Gestión de Información N° 45: UTEM. ISSN: 0718-1701.
- Revista de Educación. (16 de mayo de 2019). SIMCE 2018: “Esfuerzo, altas expectativas de los estudiantes y asistencia a clases mejoran el aprendizaje”. <http://www.revistadeeducacion.cl/simce-2018-esfuerzo-altas-expectativas-de-los-estudiantes-y-asistencia-a-clases-mejoran-el-aprendizaje/>
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., & Hernández-Pina, F. (2012). *Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores* *Epistemological and learning beliefs of trainee teachers studying Education*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 465-474.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (s.f.). *Bibliotecas Escolares CRA*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecas-cra.cl/>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombre del entrevistado/a:

Fecha de entrevista:

El presente instrumento de recopilación de datos se diseñó para la memoria de título *Comprensión sobre las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica*. Las preguntas a realizar responden a los tres objetivos específicos en los que se enmarca la investigación, con el fin de obtener los resultados que se precisan. La entrevista semiestructurada se aplicará mediante la plataforma de Google Meet, en consideración a la modalidad del contexto escolar.

1° Objetivo específico: Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.

1) Para ti, ¿en qué consiste leer?

2) ¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?

3) ¿Crees que la lectura debe desarrollarse, exclusivamente, en el colegio?

4) ¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?

2° Objetivo específico: Describir la naturaleza de las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.

5) Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?

6) Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?

7) ¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?

8) ¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?

3° Objetivo específico: Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras en relación a la evaluación de estas.

9) Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más recurrentemente la lectura domiciliaria?

10) Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?

11) ¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?

12) ¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?

13) ¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?

14) Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?

15) ¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?



CUESTIONARIO CON ESCALA DE LIKERT

Fecha de aplicación del cuestionario:

El presente instrumento de recopilación de datos se diseñó para la memoria de título *Comprensión sobre las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica*. Los enunciados a responder se condicen con los tres objetivos específicos en los que se enmarca la investigación, con el fin de obtener los resultados que se precisan, a través de una escala de apreciación de cinco niveles: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y, finalmente, Muy en desacuerdo. Dicho cuestionario será aplicado a través de los formularios de Google, puesto que estos permiten una difusión más amplia e instantánea en consideración a la modalidad online del contexto escolar.

1º Objetivo específico: Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.

1. Considero que la lectura, por gusto o por deber académico, tiene procesos complejos, pero necesarios para desarrollar habilidades cognitivas.
 - a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo
2. Creo que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio.
 - a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo
3. Creo que es necesario que alguien monitoree o complemente mi lectura, por gusto o deber académico, para poder realizarla de mejor forma.
 - a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo

2° Objetivo específico: Describir las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.

4. Cuando leo, hago una relación entre lo que el texto relata y mis vivencias para poder darle un sentido más profundo a la lectura.
- a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo

5. Cuando leo, analizo de forma profunda los hechos y problemáticas expuestas en el texto.
- a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo

6. Creo que es importante reflexionar en torno a lo leído para poder comprenderlo de mejor forma.
- a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo

7. Considero que es importante realizar una interpretación personal de los textos.
- a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo

8. En el colegio, me han hecho creer que es más importante la intención del autor que mi interpretación personal del texto.
- a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo

3° Objetivo específico: Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras en relación a la evaluación de estas.

9. Creo que afecta negativamente en mi desempeño como lector la forma en que evalúan la lectura en el colegio solo para comprobar si leí.
- a. Muy de acuerdo
 - b. De acuerdo
 - c. En desacuerdo
 - d. Muy en desacuerdo

10. Considero que la lectura por gusto conlleva procesos igual de complejos que la lectura por obligación académica. a. Muy de acuerdo b. De acuerdo c. En desacuerdo d. Muy en desacuerdo
11. Considero que evaluar la lectura, únicamente, al final de una unidad, mediante una prueba con calificación, afecta mi gusto por ella. a. Muy de acuerdo b. De acuerdo c. En desacuerdo d. Muy en desacuerdo
12. Creo que es importante diversificar la evaluación de la lectura en relación a las afinidades del grupo-curso. a. Muy de acuerdo b. De acuerdo c. En desacuerdo d. Muy en desacuerdo
13. Creo que es importante que nos enseñen los procesos de la lectura para mejorar mi rendimiento académico en el área. a. Muy de acuerdo b. De acuerdo c. En desacuerdo d. Muy en desacuerdo
14. Creo que la lectura por gusto es menos metodológica que la lectura por deber académico. a. Muy de acuerdo b. De acuerdo c. En desacuerdo d. Muy en desacuerdo



PAUTA DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo General: Comprender las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica.				
Objetivos Específicos	Categorías Preestablecidas	Subcategorías Preestablecidas	Preguntas auxiliares	Observaciones
Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.	Creencias epistemológicas sobre la lectura		• Para ti, ¿en qué consiste leer? • ¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti? • ¿Crees que la lectura debe desarrollarse, exclusivamente, en el colegio? • ¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?	
Describir la naturaleza de las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.	Naturaleza de las creencias epistemológicas	Creencias transmisivas (creencias simples o ingenuas en torno a la lectura)	• Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces? • Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto? • ¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?	
		Creencias transaccionales (creencias sofisticadas o maduras en torno a la lectura)		

			• ¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?	
Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras en relación a la evaluación de estas.	Experiencias de evaluación de lectura	Tipo de evaluación de lectura	• Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más recurrentemente la lectura domiciliaria? • Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio? • ¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura? • ¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué? • ¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué? • Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué? • ¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?	
		Experiencias positivas de evaluación de lectura		
		Experiencias negativas de evaluación de lectura		



PAUTA DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: CUESTIONARIO CON ESCALA DE LIKERT

Los enunciados a tratar en el presente cuestionario tendrán una escala de apreciación de cuatro niveles: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y, finalmente, Muy en desacuerdo.

Objetivo General: Comprender las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica.			
Objetivos Específicos	Variables	Enunciados	Observaciones
Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.	Creencias epistemológicas sobre la lectura	• Considero que la lectura, por gusto o por deber académico, tiene procesos complejos, pero necesarios para desarrollar habilidades cognitivas. • Creo que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio. • Creo que es necesario que alguien monitoree o complemente mi lectura, por gusto o deber académico, para poder realizarla de mejor forma.	
Describir la naturaleza de las creencias		• Cuando leo, hago una relación entre lo que el texto relata y mis vivencias para poder darle un sentido más profundo a la lectura.	

epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.	Naturaleza de las creencias epistemológicas en torno a la lectura (Creencias transmisivas o Creencias transaccionales)	● Cuando leo, analizo de forma profunda los hechos y problemáticas expuestas en el texto. ● Creo que es importante reflexionar en torno a lo leído para poder comprenderlo de mejor forma. ● Considero que es importante realizar una interpretación personal de los textos. ● En el colegio, me han hecho creer que es más importante la intención del autor que mi interpretación personal del texto.	
Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras en relación a la evaluación de estas.	Experiencias de evaluación de lectura	● Creo que afecta negativamente en mi desempeño como lector la forma en que evalúan la lectura en el colegio solo para comprobar si leí. ● Considero que la lectura por gusto conlleva procesos igual de complejos que la lectura por obligación académica. ● Considero que evaluar la lectura, únicamente, al final de una unidad, mediante una prueba con calificación, afecta mi gusto por ella. ● Creo que es importante diversificar la evaluación de la lectura en relación a las afinidades del grupo-curso. ● Creo que es importante que nos enseñen los procesos de la lectura para mejorar mi rendimiento académico en el área. ● Creo que la lectura por gusto es menos metodológica que la lectura por deber académico.	



REGISTRO DE COLABORACIÓN JUICIO DE EXPERTO

Yo, _____, R.U.T
_____, académico del Departamento
_____ de la Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, en el cargo de _____, he colaborado en la
revisión, evaluación y validación de los instrumentos de recopilación de datos -entrevista
semiestructurada y cuestionario con escala de Likert- que se aplicarán en el desarrollo de la
investigación de Rebeca Esperanza López Arias, estudiante de Pedagogía en Castellano,
titulada *Comprensión sobre las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año
básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el
marco de la Evaluación Auténtica*, memoria para optar al título profesional de Profesora de
Castellano, investigación guiada por el profesor Erwin Frei Concha, académico del
Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE.

Firma

Fecha



AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

CUESTIONARIO CON ESCALA DE LIKERT SOBRE CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DE ESTUDIANTES DE SÉPTIMO AÑO BÁSICO, DE UN LICEO BICENTENARIO DE LA REGIÓN METROPOLITANA, EN EL ÁREA DE LECTURA DESDE EL MARCO DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Estimado (a) apoderado (a):

Mi nombre es Rebeca López Arias, estudiante de último año de Pedagogía en Castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y memorista de la tesis *Comprensión sobre las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica*, cuyos objetivos son los siguientes:

Objetivo general

Comprender las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico de la Región Metropolitana, en el área de lectura, desde el marco de la Evaluación Auténtica.

Objetivos específicos

- a) Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura y su evaluación.
- b) Describir las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.
- c) Analizar las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.

Para cumplir con los objetivos elaborados para la memoria de título, se ha diseñado el presente cuestionario con una escala de Likert para recopilar datos sobre las experiencias

de los y las estudiantes de séptimo año básico de la Región Metropolitana, en el área de lectura.

Les invitamos, tanto a apoderados/as como a estudiantes a ser parte de esta investigación. La participación es voluntaria, por lo que pueden negarse a hacerlo. Si aceptan participar, tienen la opción de desertar, sin ninguna explicación y en cualquier momento, de no querer seguir completándolo. Esto no afectará de ninguna manera negativa hacia el/la posible participante.

En el caso de aceptar, te pediremos responder una encuesta sobre tus experiencias como lector/a en el área de lectura, seleccionando tu nivel de apreciación respecto de 14 enunciados; esta no tomará más de 10 minutos.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación y estará protegida con código, encriptada y resguardada en una oficina.

Solo yo, en calidad de memorista del proyecto, y los académicos involucrados en dicho proceso podremos acceder a ella. Asimismo, seré yo quien custodiará la información y guardaré los datos personales por 5 años; posteriormente se destruirán.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto la investigadora principal, como el profesor guía de la memoria de título Erwin Frei Concha, académico del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, estaremos disponibles para aclarar tus consultas. Para ello puedes contactarnos: memorista Rebeca López Arias, teléfono 964466503, correo electrónico rebeca.lopez2016@umce.cl; profesor Erwin Frei, teléfono 957587587, correo electrónico erwin.frei@umce.cl.

De antemano, muchas gracias por participar en esta investigación. Serás de mucha ayuda para llevar a cabo mi memoria de título.

Atentamente,

Rebeca López Arias



TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Estudiante n°1

1. Para ti, ¿en qué consiste leer?

No sé explicarlo bien, porque yo mucho, mucho, mucho no he leído. Me he leído dos o tres libros. Pero yo pienso que también sirve para aprender, para estimular tu cerebro y no dejar que vayas decayendo, algo así.

2. ¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?

Bastante. Porque la mayoría de las cosas las hacemos leyendo. Si yo no estudiaría, si yo no leería, no podría usar mi celular o usar la computadora. Nos sirve para el día a día.

3. ¿Crees que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio?

No. También se puede utilizar en todos lados, por las mismas razones que dije antes.

4. ¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?

No. No todo completo me va a gustar, solamente, por mis intereses porque también yo no sé de qué pueda tratar la lectura, pero la puedo leer y me puede gustar. Estoy dispuesta a leer algo porque me puede gustar y puedo aprender una cosa nueva.

5. Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?

Bueno, pues, sí. Cuando leo, la mayoría del tiempo me gusta leer un tipo de lectura que se asocie a mí. Yo he pasado por muchas cosas duras en mi vida y con la lectura que más me he conectado es *Bajo la misma estrella*; esa lectura me hizo acordar de

mi tía, que era como una mamá para mí, porque ella estuvo mucho tiempo con oxígeno, tuvo cáncer y al final ella murió. Cuando leí el libro, reviví todo lo que había pasado con ella.

6. Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?

Sí, porque, o si no, no entendiera nada de lo que dice. De qué serviría leer si yo no hiciera un análisis ni entendiera nada.

7. ¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?

Bastante. Porque, no sé, vamos a poner el ejemplo de un libro. Siempre, siempre que yo leo un libro, yo tengo que reflexionar sobre eso. Sabe qué, no me sé la respuesta, así, concreta; no encuentro las palabras. Jaja. Pero creo que es importante reflexionar.

8. ¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?

Influye mucho. Si un autor busca que yo me emocione al leerlo, lo más probable es que lo logre.

9. Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más frecuentemente la lectura domiciliaria?

Ellos nos mandan a leer y ellos ya lo han leído antes, obviamente. Entonces, ellos nos hacen preguntas. No sé, *Bajo la misma estrella*, un libro “x”. Y nos preguntan de qué se trata y qué te hizo sentir, para ver si de verdad lo leímos o si de verdad nos influyó y cosas así.

10. Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?

Como un examen normal. Nos hacen poner las preguntas en una hoja, nos dan la hoja... son varias, varias preguntas. El año pasado todo fue que nos hicieron exámenes sobre eso. También ha sido oralmente, cuando tenemos que leer los libros en el colegio o en la casa.

11. ¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?

Casi siempre estamos en una clase normal y la profesora dice “me ayudan a leer o leo yo”. Entonces, alguna parte del texto la lee la profesora, después un amigo, después otro compañero y así se va rotando toda la lectura. Así todos participan en la clase y así. También puede leer el texto uno solo o, si son varios textos, cada alumno lee cada una de las hojas. Después de la lectura. tenemos que responder en las guías, en el libro o el cuaderno o, también, respondemos oralmente para que la profesora vea que estamos prestando atención a la lectura. Nos pregunta qué significó, qué entendimos.

- 12.** ¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?

No sé, en todas las asignaturas hacemos lo mismo. Ahora, en las clases virtuales, creo que hacemos lo mismo y cuando estamos en clases presenciales también. Los profesores llevan la misma modalidad: que leemos entre todos, que lee el profesor y, si son varias hojas, leen uno cada uno. Es cansador que sea siempre lo mismo: leer, leer y solo leer.

- 13.** ¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?

La evaluación de *Matilda*, sin duda alguna. Esa película ha sido la favorita en toda mi vida y creo que fue el mejor examen que he hecho en toda mi vida también. Leí el libro y he visto la película. El libro lo he leído dos veces y la película la he visto un millón. Esa experiencia fue significativa porque me gustaba mucho la película y el libro y la evaluación fue distinta: nos pusieron en pareja. A mí los exámenes en pareja me encantan, porque podemos compartir ideas y tenemos más posibilidades de pasar con buenas notas, nos podemos ayudar y así. La prueba fue en hoja como siempre, pero fue en pareja y de un libro que me gustaba.

- 14.** Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?

Cuando yo llegué, me pusieron uno... el libro de Neruda. Tuve que leerlo en dos días y me salió pésimo el examen. Creo que fue un 4,2 o algo así. Y fue un desastre

porque yo no entendía nada y era mi primer examen aquí en Chile. Era *Ardiente paciencia*. No lo alcancé a leer completo. Yo llegué un lunes y el miércoles había que dar la prueba. La profesora estaba muy enferma y la otra profesora era nueva y no iban a dar más chance por la profesora nueva. Entonces, se suponía que ella me la iba a dar por videollamada, pero se complicó. Entonces, yo preferí, para no darle más preocupaciones de las que ya tenía, yo una niña nueva... Así que mi mamá me compró el libro, se lo leí, pero no lo leí completo. Fue muy frustrante. No conocía a nadie, nadie me explicaba las cosas así.

15. ¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?

Pienso que hay muchísimas diferencias. En una estaba frustrada, en la otra me había preparado mucho. En una tuve tiempo para leer el libro, en la otra no tuve tiempo. Y creo que fue que la hicimos en pareja y fue lo que más me agradó, porque a mí, comunicarme con las personas me encanta, me encanta compartir ideas. Y lo que pienso de la otra que no me gustó fue que fue difícil no conocer a nadie, que nadie me pudiera explicar, que nadie me pudiera decir “no, mira, tienes que hacer esto”, y la profesora, las palabras diferentes, porque en Venezuela hablamos muy diferente de cómo hablamos aquí. Entonces, una experiencia me encantó y la otra no me gustó para nada.

Estudiante n°2

1. Para ti, ¿en qué consiste leer?

Leer es como aprender sobre un texto, saber sus características y todo eso.

2. ¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?

Tiene un valor muy importante porque con eso sabemos expresarnos. Porque hay personas que saben hablar todo el idioma, pero que no saben escribir y eso también influye en la lectura. La lectura es importante porque tiene que ver con la escritura y con cómo la gente se comunica.

3. ¿Crees que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio?

No solo en el colegio, sino que, también, como, por ejemplo, en otros lados, en bibliotecas donde tú vai viendo libros, en la casa. Incluso, muchas de las películas que vemos hoy en día están basadas en libros.

4. ¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?

Sí, la verdad es que sí, porque lo que a uno le gusta le da ganas de leer eso, entonces uno se motiva más para leer.

5. Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?

Sí. Muchas de las cosas que van pasando en la historia como que me traen recuerdos de algo que me pasó a mí. No recuerdo el nombre, pero creo que fue en cuarto que nos dieron un libro que se trataba de fútbol y era de un campeonato como del colegio. Entonces, el niño pateó el último penal, el cual lo falló y eso también me pasó a mí acá en el colegio, también jugando.

6. Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?

No, solo me centro en lo que viene siendo la historia, lo que va pasando, solo eso.

7. ¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?

Sí y no. En mi caso, que me centro más en la historia de un texto, no me importa mucho. Pero, si ya en la clase te hacen un punto de vista, por ejemplo, “si tú hubieras sido Juanito, ¿qué hubieras hecho en este caso?” igual es importante. Entonces, es importante reflexionar, pero no siempre hay que hacerlo.

8. ¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?

Influye en cómo leo, en sí me parece o no lo que leo, pero también creo que con la crítica que uno le hace al autor también puedo influenciarlo, aunque tendría que ser de forma más pública.

9. Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más frecuentemente la lectura domiciliaria?

Nos dan de plazo un mes para leernos un libro. Y para saber más o menos cómo fue, cómo saber si tú lo leíste o no, nos hacen preguntas que son muy detallistas, por ejemplo “durante toda la historia, ¿qué ropa ocupó cierto personaje?” o “¿qué color le gustaba a Pedrito?”, también el nombre del autor, todo. Esas preguntas las hacen en la prueba del libro o, a veces, en las clases.

10. Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?

En pruebas escritas con alternativas “a”, “b” y “c”. Viene por partes, por ejemplo, la página uno y dos son de alternativas y de ahí viene la escritura que es de desarrollo.

11. ¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?

Eligen a uno para que lea en voz alta y, así, cosa de que todos escuchen. También, a veces, nos hacen preguntas al inicio o al final de la lectura. Antes, para la misma prueba de los libros, nos solían poner la película del libro, pa’ que, cosa de que nosotros tuviéramos también el punto de vista de la película, pero nos dijeron que no nos quedáramos con eso, porque muchas veces, la historia del libro es diferente al de la película, que ellos no iban a preguntar sobre la película, sino que van a preguntar sobre el libro.

12. ¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?

Sí. Creo que, más que nada, nos ayuda. Por ejemplo, en historia nos dictan. Entonces, tenemos que estar rápidamente escribiendo y, ahí, uno tiene que recordar cosas claves, como, por ejemplo, dónde se ubica la coma, dónde va la tilde, cosas así. Entonces, nos hacen leer y escribir. Cuando leemos, es un párrafo por estudiante. Luego de leer, hacemos las actividades del libro.

13. ¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?

Por temas de costumbre y porque hay más plazo, la prueba de los libros. Ahí nos tenemos que esforzar más en recordar las cosas, tener cosas ya grabadas en la mente. En cambio, cuando damos una prueba y el texto viene ahí mismo, ya se facilita más porque están las cosas explícitas que podemos sacarlas de ahí mismo del texto. En cambio, cuando leemos un libro que ya tenemos que darlo como prueba, no van a salir cosas en la guía o en la prueba. Entonces, son cosas que se nos tienen que quedar sí o sí grabadas en la mente. Por ejemplo, el nombre del autor, detalles mínimos, pero que uno tiene que plantearse “ah, esto puede salir en la prueba”. Entonces, siento que es más significativo porque aprendemos más al prepararnos más para la evaluación y tenemos que retener más información.

14. Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?

Bueno, por temas de que es como un detalle en el que yo no me fijo. Las mismas pruebas que le dije que traían el texto, yo, por ejemplo, no tengo problemas con responder las preguntas que son comunes, pero hay preguntas que tienen un detalle que se me pasa. Por ejemplo, “cuál no era el color de la camisa de Pedro”. El “no” que hay ahí como que a veces se me pasa de largo. Entonces, ese tipo de preguntas me hacen fallar, porque en mi cabeza estoy contestando bien. Pero, de cierta forma, es justo que hagan esas preguntas si el texto está ahí mismo.

15. ¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?

Está como a la mitad, porque por ambos lados tengo una crítica buena y una crítica mala. Por ejemplo, de los libros, cuando el texto son ya cuatrocientas páginas se hace como estresante porque no [terminai] nunca el libro. Y más cuando ya vas avanzando a octavo, la media, ya son cada vez más páginas por leer. Y ese sería el punto. Pero, si ya la historia es buena y te [quedai] concentrado en, no sé po', leer unas sesenta páginas diarias, ahí ya vai bien. Pero igual es difícil. Aunque creo esforzarnos en eso difícil puede ayudarnos a aprender más.

Estudiante n.º3

1. Para ti, ¿en qué consiste leer?

Aprender algo.

2. ¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?

Es muy importante porque es como información.

3. ¿Crees que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio?

Yo creo que sí, pero también afuera del colegio, en la casa.

4. ¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?

Yo creo que sí.

5. Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?

Sí. Con las palabras y los temas importantes que se relacionan con mi vida. A mí me encanta leer cuentos de hadas y de música. Entonces, lo conecto con lo que me gusta.

6. Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?

Sí.

7. ¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?

Es importante porque así puedo entender lo leído.

8. ¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?

Creo que igual influye mucho.

9. Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más frecuentemente la lectura domiciliaria?

No sé. Solo hay que pedir libros en la biblioteca para la prueba del libro y eso leemos en la casa.

- 10.** Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?

Es una prueba de una hoja con alternativas y partes de desarrollo donde hay que escribir sobre el libro.

- 11.** ¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?

En el colegio leemos cuando llega la tía del CRA con los libros para poder hacer después la prueba del libro.

- 12.** ¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?

No. Porque es solo leer.

- 13.** ¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?

No sé. Es que solo nos hacen las pruebas del libro que ya dije. Pero sería la prueba en hoja.

- 14.** Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?

No me gusta no tener el libro en la prueba o que el libro sea muy largo o que no me guste.

- 15.** ¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?

Si la prueba en hoja me gusta es porque me gusta el libro, pero, cuando no, es porque el libro no me agrada.



Análisis de contenido: entrevista semiestructurada estudiante n.º1

Objetivo General: Comprender las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica.			
Objetivos Específicos	Categorías Preestablecidas	Subcategorías Preestablecidas	Frases codificadas
Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.	Creencias epistemológicas sobre la lectura		• <i>Para ti, ¿en qué consiste leer?</i> No sé explicarlo bien, porque yo mucho, mucho, mucho no he leído. Me he leído dos o tres libros. Pero yo pienso que también sirve para aprender, para estimular tu cerebro y no dejar que vayas decayendo, algo así. • <i>¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?</i> Bastante. Porque la mayoría de las cosas las hacemos leyendo. Si yo no estudiaría, si yo no leería, no podría usar mi celular o usar la computadora. Nos sirve para el día a día.

			• <i>¿Crees que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio?</i> No. También se puede utilizar en todos lados, por las mismas razones que dije antes. • <i>¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?</i> No. No todo completo me va a gustar, solamente, por mis intereses porque también yo no sé de qué pueda tratar la lectura, pero la puedo leer y me puede gustar. Estoy dispuesta a leer algo porque me puede gustar y puedo aprender una cosa nueva.
Describir la naturaleza de las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.	Naturaleza de las creencias epistemológicas	Creencias transmisivas (creencias simples o ingenuas en torno a la lectura)	• <i>¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?</i> Influye mucho. Si un autor busca que yo me emocione al leerlo, lo más probable es que lo logre.
		Creencias transaccionales (creencias sofisticadas o maduras en torno a la lectura)	• <i>Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?</i> Sí, porque, o si no, no entendiera nada de lo que dice. De qué serviría leer si yo no hiciera un análisis ni entendiera nada.

			• <i>¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?</i> Bastante. Porque, no sé, vamos a poner el ejemplo de un libro. Siempre, siempre que yo leo un libro, yo tengo que reflexionar sobre eso. Sabe qué, no me sé la respuesta, así, concreta; no encuentro las palabras. Jaja. Pero creo que es importante reflexionar. • <i>Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?</i> Bueno, pues, sí. Cuando leo, la mayoría del tiempo me gusta leer un tipo de lectura que se asocie a mí. Yo he pasado por muchas cosas duras en mi vida y con la lectura que más me he conectado es <i>Bajo la misma estrella</i>; esa lectura me hizo acordar de mi tía, que era como una mamá para mí, porque ella estuvo mucho tiempo con oxígeno, tuvo cáncer y al final ella murió. Cuando leí el libro, reviví todo lo que había pasado con ella.
--	--	--	---

Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras en relación a la evaluación de estas.	Experiencias de evaluación de lectura	Tipo de evaluación de lectura	● <i>Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más recurrentemente la lectura domiciliaria?</i> Ellos nos mandan a leer y ellos ya lo han leído antes, obviamente. Entonces, ellos nos hacen preguntas. No sé, <i>Bajo la misma estrella</i>, un libro “x”. Y nos preguntan de qué se trata y qué te hizo sentir, para ver si de verdad lo leímos o si de verdad nos influyó y cosas así. ● <i>Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?</i> Como un examen normal. Nos hacen poner las preguntas en una hoja, nos dan la hoja... son varias, varias preguntas. El año pasado todo fue que nos hicieron exámenes sobre eso. También ha sido oralmente, cuando tenemos que leer los libros en el colegio o en la casa. ● <i>¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?</i> Casi siempre estamos en una clase normal y la profesora dice “me ayudan a leer o leo yo”. Entonces, alguna parte del texto la lee la profesora, después un amigo, después otro compañero y así se va rotando toda la lectura. Así todos participan en la clase y así. También puede leer el texto uno solo o, si son varios textos, cada alumno lee
--	--	--------------------------------------	---

			cada una de las hojas. Después de la lectura. tenemos que responder en las guías, en el libro o el cuaderno o, también, respondemos oralmente para que la profesora vea que estamos prestando atención a la lectura. Nos pregunta qué significó, qué entendimos.
		Experiencias positivas de evaluación de lectura	• <i>¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?</i> La evaluación de <i>Matilda</i>, sin duda alguna. Esa película ha sido la favorita en toda mi vida y creo que fue el mejor examen que he hecho en toda mi vida también. Leí el libro y he visto la película. El libro lo he leído dos veces y la película la he visto un millón. Esa experiencia fue significativa porque me gustaba mucho la película y el libro y la evaluación fue distinta: nos pusieron en pareja. A mí los exámenes en pareja me encantan, porque podemos compartir ideas y tenemos más posibilidades de pasar con buenas notas, nos podemos ayudar y así. La prueba fue en hoja como siempre, pero fue en pareja y de un libro que me gustaba.

		Experiencias negativas de evaluación de lectura	• <i>¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?</i> No sé, en todas las asignaturas hacemos lo mismo. Ahora, en las clases virtuales, creo que hacemos lo mismo y cuando estamos en clases presenciales también. Los profesores llevan la misma modalidad: que leemos entre todos, que lee el profesor y, si son varias hojas, leen uno cada uno. Es cansador que sea siempre lo mismo: leer, leer y solo leer. • <i>Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?</i> Cuando yo llegué, me pusieron uno... el libro de Neruda. Tuve que leerlo en dos días y me salió pésimo el examen. Creo que fue un 4,2 o algo así. Y fue un desastre porque yo no entendía nada y era mi primer examen aquí en Chile. Era <i>Ardiente paciencia</i>. No lo alcancé a leer completo. Yo llegué un lunes y el miércoles había que dar la prueba. La profesora estaba muy enferma y la otra profesora era nueva y no iban a dar más chance por la profesora nueva. Entonces, se suponía que ella me la iba a dar por videollamada, pero se complicó. Entonces, yo preferí, para no darle más preocupaciones de
--	--	---	---

			las que ya tenía, yo una niña nueva... Así que mi mamá me compró el libro, se lo leí, pero no lo leí completo. Fue muy frustrante. No conocía a nadie, nadie me explicaba las cosas así.
			• <i>¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?</i> Pienso que hay muchísimas diferencias. En una estaba frustrada, en la otra me había preparado mucho. En una tuve tiempo para leer el libro, en la otra no tuve tiempo. Y creo que fue que la hicimos en pareja y fue lo que más me agradó, porque a mí, comunicarme con las personas me encanta, me encanta compartir ideas. Y lo que pienso de la otra que no me gustó fue que fue difícil no conocer a nadie, que nadie me pudiera explicar, que nadie me pudiera decir “no, mira, tienes que hacer esto”, y la profesora, las palabras diferentes, porque en Venezuela hablamos muy diferente de cómo hablamos aquí. Entonces, una experiencia me encantó y la otra no me gustó para nada.



Análisis de contenido: entrevista semiestructurada estudiante n.º2

Objetivo General:			
Comprender las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica.			
Objetivos Específicos	Categorías Preestablecidas	Subcategorías Preestablecidas	Frases codificadas
Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.	Creencias epistemológicas sobre la lectura		• <i>Para ti, ¿en qué consiste leer?</i> Leer es como aprender sobre un texto, saber sus características y todo eso. • <i>¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?</i> Tiene un valor muy importante porque con eso sabemos expresarnos. Porque hay personas que saben hablar todo el idioma, pero que no saben escribir y eso también influye en la lectura. La lectura es importante porque tiene que ver con la escritura y con cómo la gente se comunica.

			• <i>¿Crees que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio?</i> No solo en el colegio, sino que también, como por ejemplo, en otros lados, en bibliotecas donde tú [vai] viendo libros, en la casa. Incluso, muchas de las películas que vemos hoy en día están basadas en libros. • <i>¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?</i> Sí, la verdad es que sí, porque lo que a uno le gusta le da ganas de leer eso, entonces uno se motiva más para leer.
--	--	--	--

Describir la naturaleza de las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.	Naturaleza de las creencias epistemológicas	Creencias transmisivas (creencias simples o ingenuas en torno a la lectura)	• <i>Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?</i> No, solo me centro en lo que viene siendo la historia, lo que va pasando, solo eso. • <i>¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?</i> Sí y no. En mi caso, que me centro más en la historia de un texto, no me importa mucho. Pero, si ya en la clase te hacen un punto de vista, por ejemplo, “si tú hubieras sido Juanito, ¿qué hubieras hecho en este caso?” igual es importante. Entonces, es importante reflexionar, pero no siempre hay que hacerlo.
---	--	--	---

		Creencias transaccionales (creencias sofisticadas o maduras en torno a la lectura)	● <i>Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?</i> Sí. Muchas de las cosas que van pasando en la historia como que me traen recuerdos de algo que me pasó a mí. No recuerdo el nombre, pero creo que fue en cuarto que nos dieron un libro que se trataba de fútbol y era de un campeonato como del colegio. Entonces, el niño pateó el último penal, el cual lo falló y eso también me pasó a mí acá en el colegio, también jugando. ● <i>¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?</i> Influye en cómo leo, en sí me parece o no lo que leo, pero también creo que con la crítica que uno le hace al autor también puedo influenciarlo, aunque tendría que ser de forma más pública.
--	--	---	---

Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras en relación a la evaluación de estas.	Experiencias de evaluación de lectura	Tipo de evaluación de lectura	● <i>Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más recurrentemente la lectura domiciliaria?</i> Nos dan de plazo un mes para leernos un libro. Y para saber más o menos cómo fue, cómo saber si tú lo leíste o no, nos hacen preguntas que son muy detallistas, por ejemplo “durante toda la historia, ¿qué ropa ocupó cierto personaje?” o “¿qué color le gustaba a Pedrito?”, también el nombre del autor, todo. Esas preguntas las hacen en la prueba del libro o, a veces, en las clases. ● <i>Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?</i> En pruebas escritas con alternativas “a”, “b” y “c”. Viene por partes, por ejemplo, la página uno y dos son de alternativas y de ahí viene la escritura que es de desarrollo. ● <i>¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?</i> Eligen a uno para que lea en voz alta y, así, cosa de que todos escuchen. También, a veces, nos hacen preguntas al inicio o al final de la lectura. Antes, para la misma prueba
--	--	--------------------------------------	---

			de los libros, nos solían poner la película del libro, pa' que, cosa de que nosotros tuviéramos también el punto de vista de la película, pero nos dijeron que no nos quedáramos con eso, porque muchas veces, la historia del libro es diferente al de la película, que ellos no iban a preguntar sobre la película, sino que van a preguntar sobre el libro.
		Experiencias positivas de evaluación de lectura	• <i>¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?</i> Por temas de costumbre y porque hay más plazo, la prueba de los libros. Ahí nos tenemos que esforzar más en recordar las cosas, tener cosas ya grabadas en la mente. En cambio, cuando damos una prueba y el texto viene ahí mismo, ya se facilita más porque están las cosas explícitas que podemos sacarlas de ahí mismo del texto. En cambio, cuando leemos un libro que ya tenemos que darlo como prueba, no van a salir cosas en la guía o en la prueba. Entonces, son cosas que se nos tienen que quedar sí o sí grabadas en la mente. Por ejemplo, el nombre del autor, detalles mínimos, pero que uno tiene que plantearse “ah, esto puede salir en la prueba”. Entonces, siento que es más

			significativo porque aprendemos más al prepararnos más para la evaluación y tenemos que retener más información. • <i>¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?</i> Sí. Creo que, más que nada, nos ayuda. Por ejemplo, en historia nos dictan. Entonces, tenemos que estar rápidamente escribiendo y, ahí, uno tiene que recordar cosas claves, como, por ejemplo, dónde se ubica la coma, dónde va la tilde, cosas así. Entonces, nos hacen leer y escribir. Cuando leemos, es un párrafo por estudiante. Luego de leer, hacemos las actividades del libro.
		Experiencias negativas de evaluación de lectura	• <i>Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?</i> Bueno, por temas de que es como un detalle en el que yo no me fijo. Las mismas pruebas que le dije que traían el texto, yo, por ejemplo, no tengo problemas con responder las preguntas que son comunes, pero hay preguntas que tienen un detalle que se me pasa. Por ejemplo, “cuál no era

			el color de la camisa de Pedro”. El “no” que hay ahí como que a veces se me pasa de largo. Entonces, ese tipo de preguntas me hacen fallar, porque en mi cabeza estoy contestando bien. Pero, de cierta forma, es justo que hagan esas preguntas si el texto está ahí mismo.
			• <i>¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?</i> Está como a la mitad, porque por ambos lados tengo una crítica buena y una crítica mala. Por ejemplo, de los libros, cuando el texto son ya cuatrocientas páginas se hace como estresante porque no [terminai] nunca el libro. Y más cuando ya vas avanzando a octavo, la media, ya son cada vez más páginas por leer. Y ese sería el punto. Pero, si ya la historia es buena y te [quedai] concentrado en, no sé [po’], leer unas sesenta páginas diarias, ahí ya [vai] bien. Pero igual es difícil. Aunque creo esforzarnos en eso difícil puede ayudarnos a aprender más.



Análisis de contenido: entrevista semiestructurada estudiante n.º3

Objetivo General: Comprender las creencias epistemológicas de estudiantes de séptimo año básico, de un liceo bicentenario de la Región Metropolitana, en el área de lectura desde el marco de la Evaluación Auténtica.			
Objetivos Específicos	Categorías Preestablecidas	Subcategorías Preestablecidas	Frases codificadas
Identificar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de la lectura.	Creencias epistemológicas sobre la lectura		• <i>Para ti, ¿en qué consiste leer?</i> Aprender algo.
			• <i>¿Qué grado de importancia tiene la lectura para ti?</i> Es muy importante porque es como información.
			• <i>¿Crees que la lectura debe desarrollarse exclusivamente en el colegio?</i> Yo creo que sí, pero también afuera del colegio, en la casa.
			• <i>¿Consideras que la lectura es llamativa cuando tiene, únicamente, relación con tus intereses?</i> Yo creo que sí.

Describir la naturaleza de las creencias epistemológicas de estudiantes en el área de lectura en relación a la evaluación de esta.	Naturaleza de las creencias epistemológicas	Creencias transmisivas (creencias simples o ingenuas en torno a la lectura)	• <i>¿Cuán influyente crees que es la intención literaria de un autor en tu interpretación personal de su texto?</i> Creo que igual influye mucho.
		Creencias transaccionales (creencias sofisticadas o maduras en torno a la lectura)	• <i>Cuando lees, ¿realizas algún tipo de conexión de tus vivencias con lo presentado en el texto? ¿Cómo cuáles conexiones? ¿Con cuál lectura lo haces?</i> Sí. Con las palabras y los temas importantes que se relacionan con mi vida. A mí me encanta leer cuentos de hadas y de música. Entonces, lo conecto con lo que me gusta.
			• <i>Cuando lees, ¿realizas análisis respecto de los hechos y problemáticas expuestas en el texto?</i> Sí.
			• <i>¿Cuán importante es para ti reflexionar en torno a un texto leído?</i> Es importante porque así puedo entender lo leído.

Determinar las creencias epistemológicas de estudiantes respecto de sus experiencias lectoras en relación a la evaluación de estas.	Experiencias de evaluación de lectura	Tipo de evaluación de lectura	● <i>Según tu experiencia, ¿cómo evalúan más recurrentemente la lectura domiciliaria?</i> No sé. Solo hay que pedir libros en la biblioteca para la prueba del libro y eso leemos en la casa. ● <i>Según tu experiencia, ¿cuál es la modalidad más recurrente de prueba del libro en el colegio?</i> Es una prueba de una hoja con alternativas y partes de desarrollo donde hay que escribir sobre el libro. ● <i>¿De qué manera se trabaja la lectura en las clases de Lengua y Literatura?</i> En el colegio leemos cuando llega la tía del CRA con los libros para poder hacer después la prueba del libro.
		Experiencias positivas de evaluación de lectura	● <i>¿Consideras que afecta tu desempeño como lector/as el cómo trabajan la lectura en otras asignaturas fuera de Lengua y Literatura? Por ejemplo: historia, ciencias naturales, etc. ¿Por qué?</i> No. Porque es solo leer.

		Experiencias negativas de evaluación de lectura	• <i>Por otro lado, ¿qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más frustrante para ti? ¿Por qué?</i> No me gusta no tener el libro en la prueba o que el libro sea muy largo o que no me guste.
			• <i>¿Qué experiencia de evaluación de lectura ha resultado más significativa para ti? ¿Por qué?</i> No sé. Es que solo nos hacen las pruebas del libro que ya dije. Pero sería la prueba en hoja. • <i>¿Cuál es tu percepción respecto de las diferencias entre las experiencias de lecturas que te agradaron y las que no?</i> Si la prueba en hoja me gusta es porque me gusta el libro, pero, cuando no, es porque el libro no me agrada.