



Ciencia y Poder Aéreo

ISSN: 1909-7050

cienciaypoderaaereo@epfac.edu.co

Escuela de Posgrados de la Fuerza
Aérea Colombiana
Colombia

Almeida Cantoni, Alicia

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO PRÁCTICA DOCENTE

Ciencia y Poder Aéreo, vol. 7, núm. 1, enero-diciembre, 2012, pp. 68-73

Escuela de Posgrados de la Fuerza Aérea Colombiana

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673571170008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO PRÁCTICA DOCENTE

rev.ciencia.poder.aereo.7: 68-73, 2012.

Autora
Alicia Almeida Cantoni¹

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2012
Fecha de aceptación: 17 de julio de 2012

READING COMPREHENSION EVALUATION AS A TEACHING PRACTICE

Resumen

Este trabajo de investigación tiene por objetivo determinar cómo evalúan los docentes de dos instituciones de educación superior de la Fuerza Aérea Colombiana la comprensión lectora en su práctica docente. Los resultados de la misma permiten aproximarse a la comprensión de cuál es el papel que los docentes le asignan a la evaluación en el proceso de comprensión lectora que llevan a cabo los estudiantes, a través del método cualitativo en una muestra por conveniencia de docentes de la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea Colombiana y del Instituto Militar Aeronáutico. Las conclusiones de la misma abren un camino de reflexión sobre la evaluación de la comprensión lectora en el aula por parte de los docentes de la Fuerza Aérea Colombiana que permita reconocer el rol fundamental que esta debe ocupar en el proceso de enseñanza – aprendizaje para lograr saberes duraderos en los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación, comprensión lectora, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This research aims to determine the way professors from two higher education institutions of the Colombian Air Force evaluate reading comprehension in their educational practice. Its results allow to understand the role of evaluation in the process of reading comprehension throughout a qualitative method in the Noncommissioned Officers Academy and the Aeronautical Military Institute. The conclusions open a path of pondering about reading comprehension evaluation in the classroom by professors of the Colombian Air Force. It permits to recognize the basic role of evaluation in the teaching – learning process to achieve permanent knowledge in the students.

Key words: Evaluation, reading comprehension, teaching-learning.

1. Ph. D. (c) en Psicología, Universidad del Salvador, Buenos Aires - Argentina; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia. Docente, investigadora y asesora de trabajos de investigación de la Fuerza Aérea Colombiana. Correos electrónicos: alicia.almeida@ima.edu.co, alialm@yahoo.com



1. Introducción

Analizar cómo se lleva a cabo la evaluación de la comprensión lectora en el aula de clase, implica considerar algunos aspectos de la evaluación como práctica docente. Generalmente, en las clases los docentes asignan lecturas a los estudiantes para afianzar un determinado tipo de aprendizaje y como una estrategia para facilitar la adquisición de conocimientos. Sin embargo, en ocasiones, no utilizan estas lecturas de manera intencionada y alineada con los demás aspectos del currículo (Biggs, 2005).

Los estudiantes se ven, por tanto, obligados a leer sin cuestionar el por qué de ese tipo de lectura, el para qué y la conexión de la misma con su aprendizaje. En ese sentido, según Rudduck, J. y Flutter, J. (2007) las escuelas y maestros se han dedicado a producir estudiantes pasivos, disciplinados, dóciles y constantes, que no cuestionan su proceso de aprendizaje; por ende se adaptan fácilmente a las exigencias del sistema educativo. Lo que evidencia el carácter poco democrático y ético de las prácticas de algunos docentes, además de mostrar que el interés del profesor no se centra en lograr aprendizajes profundos o epistémicos sino superficiales.

Por otra parte, existe una tensión entre la práctica docente de aula y los intereses institucionales; la cual es alcanzar puntajes altos en las pruebas estandarizadas de Estado, lo que obliga a enseñar y evaluar una serie de contenidos que no necesariamente responden al contexto social, político y cultural del país. Estos contenidos son obligatorios, pero se requiere que no prime la cantidad de información sobre los temas específicos que se aprenden para pasar un examen de manera exitosa, sino que se generen prácticas pedagógicas y didácticas que incluyan la evaluación en todo el proceso de aprendizaje y no únicamente en la fase final, donde se hace énfasis en el resultado. Además, se deben promover prácticas consensuadas y democráticas en la que se escuche la voz de todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

Muchas veces, las metas de enseñanza y los procedimientos de evaluación no se planean simultáneamente, o lo que se evalúa no corresponde a lo que se ha enseñado. Otras veces se usan métodos de evaluación que no le son familiares a los estudiantes o que no se han estado trabajando en la clase. Por ejemplo, se evalúa con pruebas estandarizadas con el fin de homogenizar y universalizar contenidos y prácticas de enseñanza que están lejos de la realidad educativa. Se evalúan acciones pragmáticas, datos descontextualizados; empleando técnicas inconexas y desprovistas de sentido. No se utilizan métodos tanto de enseñanza como de evaluación que promuevan la comprensión.

Pocas veces se le permite al estudiante hacer uso de la evaluación formativa como herramienta de aprendizaje o de reflexión sobre su propio proceso, garantizando así aprendizajes significativos o duraderos.

2. Problema

En la Fuerza Aérea Colombiana se ha detectado, por investigaciones anteriores (Jaimes, 2011), que la mayoría de los estudiantes de pregrado, no poseen un alto rendimiento lector, lo que obstaculiza su desempeño académico. En ese sentido, se han hecho esfuerzos por determinar, qué es lo que dificulta la comprensión lectora de los estudiantes, pero no se han realizado investigaciones que permitan identificar, cuál es la práctica docente en relación con la evaluación de dicha comprensión. El propósito de este trabajo es determinar cuáles son las prácticas que tienen los docentes al evaluar la comprensión lectora. Para el desarrollo de la misma se tomó una muestra de docentes por conveniencia de dos instituciones de educación superior de la Fuerza Aérea Colombiana.

Actualmente, los docentes asignan lecturas para promover el aprendizaje de los contenidos de diversas asignaturas (Pozo, 2008), pero no se hacen revisiones generales sobre la forma como evalúan los procesos implicados en la comprensión lectora. En ese sentido, este trabajo indaga sobre ¿qué tipo de evaluación realizan los profesores de educación superior de la comprensión de lectura de sus estudiantes? y ¿cómo evalúan la comprensión lectora de sus estudiantes los profesores de instituciones de educación superior de la Fuerza Aérea Colombiana?

3. Objetivos

En esta investigación se planteó como objetivo general: Determinar cómo evalúan los docentes de dos instituciones de educación superior de la Fuerza Aérea Colombiana la comprensión lectora.

En relación con este objetivo se establecieron los siguientes objetivos específicos: a) Identificar las estrategias que utilizan los docentes de dos instituciones de educación superior de la Fuerza Aérea Colombiana para evaluar la comprensión lectora; b) Establecer cuáles actividades promueven los docentes, de ambas instituciones educativas, en sus estudiantes cuando evalúan la comprensión lectora.

4. Fundamentación Teórica

4.1. Comprensión Lectora y Evaluación

Para este trabajo se tomó como referencia el concepto de comprensión lectora en relación con la evaluación de la misma por parte de los docentes. Las teorías y los modelos cognitivos actuales describen el proceso de comprensión como la construcción de una representación mental coherente, acerca de las relaciones semánticas que se establecen entre las ideas expresadas en el texto, entre dichas ideas y los conocimientos previos del lector (Vieiro y Gómez, 2004).

La actuación de los procesos de comprensión, según Vieiro y Gómez (2004), siguiendo a Kintsch, se desarrolla sobre diferentes niveles de significación, cada vez más elaborados que estructuran y organizan los contenidos procedentes del discurso en diversas representaciones, hasta alcanzar un modelo mental de la situación a la que evoca el texto. En este sentido, el lector, con base en los enunciados del texto, debe llevar a cabo distintas operaciones como: identificar las ideas que transmite explícitamente el escritor a través de las palabras y las oraciones en que estas se articulan; conectar semánticamente las ideas identificadas; organizar jerárquicamente las ideas principales y secundarias, atendiendo a su importancia relativa en el mensaje global; reconocer la trama de relaciones que conectan las ideas local y globalmente. Este tipo de operaciones implican procesos de naturaleza perceptiva, léxica, sintáctica y semántica que operan en forma interactiva y paralela, para que por medio de su actuación estratégica y autorregulada, el lector pueda extraer el significado del discurso e integrarlo con su base de conocimientos.

Por lo tanto, se espera que los docentes tengan en cuenta estas operaciones al momento de evaluar la comprensión lectora. La investigación en lectura según Singer (1990) se puede dividir en tres áreas principales: procesos psicológicos que incluyen una progresión que va de la percepción a la cognición; teorías sobre lectura que integran las investigaciones anteriormente mencionadas y algunas estrategias de instrucción.

La comprensión de lectura es una reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos que se justifica solo en la medida en que el lector es capaz de comprender los significados que están a su disposición. Leer es comprender, siempre que se lee, se hace para entender sino carecería de sentido. Para García (2006) un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado o ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.

En relación con la evaluación, esta se define como “justipreciar, valorar, apreciar, estimar un valor no material. En educación la evaluación se refiere a un proceso por medio del cual una o varias características de la educación reciben la atención del evaluador. Se analizan y valoran tanto características como condiciones en función de criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio relevante”. (Gimeno Sacristán y Pérez, 1992, p.2).

Este trabajo en particular se interesó por indagar sobre la evaluación en el aula de clase, es decir, “todas las actividades llevadas a cabo por el profesor (y por los alumnos al evaluarse a sí mismos) para obtener información que será utilizada como feedback a fin de modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación se convierte en “formativa” únicamente cuando el profesor utiliza la información para ajustar la enseñanza y responder a las necesidades de los alumnos” (Black & William, 1998, p.7).

En esta investigación se entiende la evaluación, como una práctica social, como una práctica educativa que implica “analizar el papel de la propia evaluación en la propia sociedad y el rol

de los evaluadores, entendidos estos como sujetos morales que toman decisiones en contextos complejos y diversos, cuya actividad tiene consecuencias significativas en otros sujetos, en programas e instituciones sociales, ya sea generando posibilidades de empoderamiento o de exclusión” (Cabra, 2007, citado en Cabra 2010, p.28).

5. Metodología

5.1. Método

El método que se utilizó es de tipo cualitativo, este permitió hacer una aproximación a las prácticas de evaluación de la comprensión lectora, se realizó una muestra (por conveniencia) de docentes de dos instituciones de educación superior de la Fuerza Aérea Colombiana. Para recopilar información se diseñó un instrumento que permitiera determinar dichas prácticas.

5.2. Muestra

Se tomó una muestra por conveniencia, un total de 12 docentes pertenecientes a instituciones de educación superior de la Fuerza Aérea Colombiana, todos ellos personal no uniformado con experiencia docente en universidades privadas y públicas. Los profesores evaluados trabajan tiempo completo o llevan más de cuatro años desempeñándose como docentes en la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea Colombiana², a nivel de pregrado, ubicada en Madrid, Cundinamarca, y en el Instituto Militar Aeronáutico, a nivel de posgrado, ubicado en Bogotá.

5.3. Instrumento

Se elaboró una encuesta de cinco preguntas, tres semi-cerradas y dos cerradas, esta se aplicó a nueve docentes de la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea Colombiana (ESUFA) que asistieron al Congreso de Ciencia y Tecnología en la Universidad Militar Nueva Granada el 12 de octubre de 2011 y a docentes del Instituto Militar Aeronáutico (IMA). En las preguntas se empleó la siguiente escala de Likert: Nunca (N), Casi Nunca (CN), A Veces (AV), Frecuentemente (F), Muy Frecuentemente (MF).

5.4. Procedimiento

Las encuestas se aplicaron inicialmente a los docentes de ESUFA, un total de nueve docentes y posteriormente a tres del IMA. El instrumento fue aplicado individualmente y contenía las siguientes categorías de análisis:

2. La Escuela de Suboficiales ofrece siete tipos de tecnologías, acreditadas por el Ministerio de Educación Nacional, para personas provenientes de todo el país con una edad entre los 16 y 24 años. El Instituto Militar Aeronáutico ofrece dos títulos de especialista a nivel de posgrado, en Logística Aeronáutica y en Gerencia de la Seguridad Aérea, para personal de toda la fuerza pública y personal civil relacionado con el medio aeronáutico, todos estos programas que tienen registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional.



- Importancia de las lecturas asignadas en clase para la evaluación
- Modalidad de evaluación de las comprensión lectora
- Formas de retroalimentación
- Actividades de aprendizaje
- Evaluación como proceso y producto

5.5. Análisis de los resultados

Para estudiar las categorías se empleó una matriz de análisis de contenidos que facilitó la sistematización de la información. A continuación se muestran los resultados con los datos de las preguntas analizadas.

Pregunta 1. ¿Valora las lecturas que realizan los estudiantes? y las tiene en cuenta para la calificación de la asignatura?, ¿Cómo lo hace y qué tan frecuentemente? (Ver Figura 1).

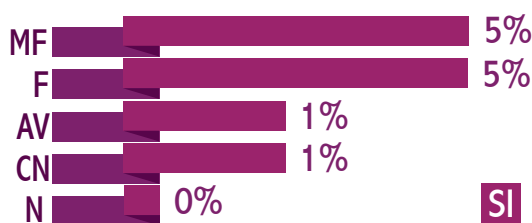


Figura 1. Valoración docente de las lecturas asignadas en clase.

En la categoría *importancia de las lecturas asignadas en clase para la evaluación* se encontró, como se puede observar en la Figura 1, que la mayoría de docentes (10) le confiere importancia a las mismas.

En la Tabla 1 se indican las respuestas dadas por los docentes sobre la forma y la frecuencia en que cada uno valora la lectura asignada.

Tabla 1. Forma y frecuencia de la valoración docente

Resp.	Forma de valoración	Frecuencia
1.	Desarrollo de guía	CN
2.	Ensayos	AV
3.	Ejercicios prácticos y dinámicas de integración	F
4.	Socialización de lectura en clase	F
5.	Mapa Conceptual	F
6.	Evaluación escrita individual y grupal	F
7.	Seminarios y relatorías	F
8.	Evaluación oral y escrita individual y grupal	MF
9.	Conversatorio, talleres, quiz, aplicación de conceptos en un trabajo	MF
10.	Extracción y deducción de ideas principales en evaluación escrita	MF
11.	Por medio del uso de una Rúbrica, título, ilación, generación de ideas, redacción	MF
12.	Evaluaciones orales, talleres, juegos, y pruebas tradicionales con preguntas V o F y opción múltiple	MF

Pregunta 2. ¿Con qué frecuencia emplea las siguientes maneras de evaluar lo que leen sus estudiantes? a. Pedir resúmenes, b. Pedir trabajos individuales, c. Pedir trabajos en grupo, d. Preguntar en clase, e. Preguntar en los exámenes, f. Realizar pruebas específicas. (Ver Figura 2)

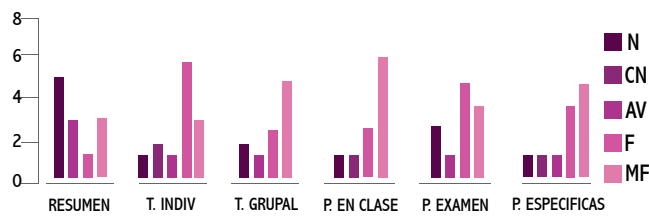


Figura 2. Modalidad de evaluación de la comprensión lectora.

En la categoría *modalidad de evaluación de la comprensión lectora* (Figura 2), se encontró que las formas de evaluar más empleadas son: trabajos en grupo, preguntas en clase, pruebas específicas; las que se usan con menor frecuencia son los resúmenes y los trabajos individuales.

Pregunta 3: Cuando entrega el resultado de la evaluación a sus estudiantes ¿Realiza algún tipo de retroalimentación? ¿Cuál y qué tan frecuentemente?

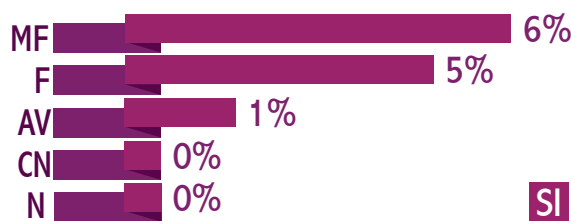


Figura 3. Retroalimentación de la evaluación.

En la categoría *formas de retroalimentación* se encontró que la mayoría de los docentes (Ver Figura 3) emplean alguna manera de retroalimentación. En la Tabla 2 se pueden observar las respuestas dadas por los docentes.

Pregunta 4: ¿Cuáles de estas actividades promueve usted que realicen los estudiantes cuando evalúa la comprensión lectora? a. Establezcan relaciones entre lo que saben y lo que leen, b. Recuerden la información esencial del texto; c. Construyan imágenes o mapas conceptuales a partir de lo leído; d. Realicen inferencias a partir de lo leído; e. Empleen estrategias en su lectura realizada de manera autónoma; f. Jerarquicen ideas, construyan proposiciones y compongan la progresión temática del texto; g. Incorporen lo leído a experiencias cotidianas (formas de pensar, de actuar, de resolver situaciones o problemas, entre otros).

Tabla 2. Formas de retroalimentación

Resp.	Tipo de Retroalimentación	Frecuencia
1.	Escribo en los trabajos entregados por los estudiantes qué estuvo acorde con la lectura y qué aspectos deben mejorarse	AV
2.	Hago comentarios y califico según la rúbrica establecida	F
3.	Exposición del tema o lectura dando una síntesis	F
4.	Socialización en clase presencial	F
5.	Se realiza una hetero y coevaluación para asegurarse de que aprendieron lo enseñado	F
6.	Se hace en grupo, todos participan y evidencian sus fallas	F
7.	Leo las respuestas correctas en la evaluación escrita, se comentan los resultados de casos y talleres	MF
8.	Permito que ellos tomen sus textos, guías y corrijan sus errores	MF
9.	Se resuelve la evaluación en la clase siguiente al examen	MF
10.	Se califica el resultado del cumplimiento de la guía y se explican las dudas	MF
11.	Se socializan las respuestas correctas	MF
12.	Se establecen las debilidades para su posterior refuerzo, se enfatizan las fortalezas	MF

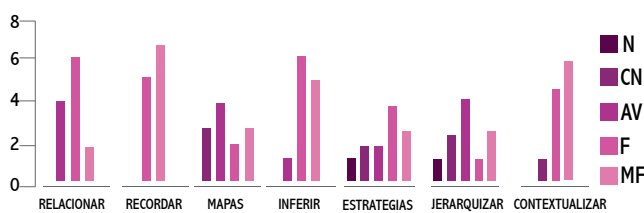


Figura 4. Actividades de aprendizaje para evaluar la comprensión.

En la categoría *actividades de aprendizaje* realizadas para la evaluación de la comprensión lectora se encontró que se llevan a cabo actividades centradas en el texto y de tipo memorístico, aun cuando se puede apreciar que se efectúan otras donde se favorece el uso de inferencias. Entre las actividades que menos se promueven están el empleo de estrategias metacognitivas, la elaboración de mapas conceptuales y la jerarquización de ideas o proposiciones a partir del texto (Ver Figura 4).

Pregunta 5: ¿Qué toma en cuenta usted al evaluar la comprensión lectora de un estudiante sobre un texto?

- El proceso que se llevó a cabo durante la lectura.
- El resultado final de la lectura.

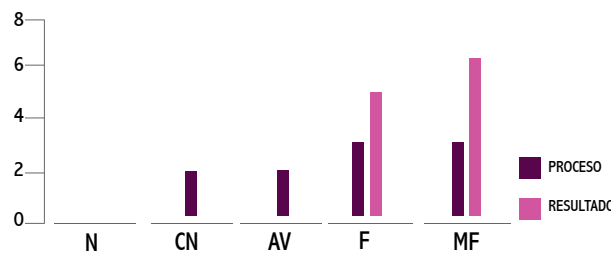


Figura 5. Evaluación como proceso o resultado.

En la categoría la evaluación de la comprensión lectora como proceso y producto se pudo determinar que los docentes le dan más importancia al resultado que al proceso mismo de comprensión, ya que esto es lo que evalúan con mayor frecuencia (Ver Figura 5).

Conclusiones

Es importante motivar a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente y el papel que juega la evaluación dentro de la misma, para que esta última pueda emplearse como un aspecto fundamental en el logro de aprendizajes duraderos o profundos por parte de los estudiantes.

Si bien es cierto, que los docentes realizan actividades relacionadas con la evaluación de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se mira la frecuencia con que estas se llevan a cabo, es notorio que no todos le asignan el mismo grado de valoración a la evaluación. Se observa que no se promueve con frecuencia el uso de estrategias metacognitivas, tampoco la elaboración de mapas mentales y no se realiza una evaluación que permita identificar la manera como el estudiante está aprendiendo un determinado tema o área de conocimiento. Por otra parte, la evaluación de la comprensión lectora realizada por los docentes está más centrada en el resultado que en el proceso de esta, lo que no permite evaluar las estrategias y el proceso mismo de la comprensión lectora en los estudiantes.

Finalmente, se determina la importancia de realizar futuras investigaciones relacionadas con este tema que permitan generalizar los resultados que se obtengan, ya que este trabajo presenta esta limitación. Así mismo, que las investigaciones que se puedan llevar a cabo incluyan no solo a los docentes civiles, sino también a los docentes militares. Lo anterior, en procura de lograr transformar la práctica docente de las instituciones educativas de la Fuerza Aérea Colombiana, con el propósito de que los estudiantes alcancen aprendizajes duraderos en las diferentes áreas de conocimiento y fortalezcan sus habilidades para resolver problemas; su capacidad de reflexión y su pensamiento crítico a través de la evaluación como práctica docente en el proceso formativo.

Recomendaciones

Es necesario orientar un proceso de formación con los docentes de educación superior de estas instituciones educativas sobre los fundamentos teóricos que subyacen a la evaluación de la comprensión lectora como práctica pedagógica, tomándola desde las dimensiones pedagógico - didáctica, socio-política y ética-moral.

Se recomienda generar procesos de cambio conceptual que permitan: a) Identificar los procesos cognitivos que fundamentan la evaluación de la comprensión lectora con el fin de proponer estrategias que permitan aprendizajes profundos y significativos basados en la comprensión; para potenciar cambios en las representaciones, tanto de docentes como de estudiantes, de tal forma que se pueda ver la evaluación de la comprensión lectora, como parte del proceso formativo y ético; b) Buscar estrategias que faciliten valorar no solo el “producto final” en sí, sino reflexionar y justipreciar cada uno de los procesos y exploraciones que llevaron al mismo.

Así mismo, se propone que se diseñen estrategias en clase que permitan lo siguiente: a) Valorar y reflexionar sistemática y constantemente sobre los procesos llevados a cabo para evaluar la comprensión lectora; b) Fomentar prácticas evaluativas democráticas en las que haya participación, tanto de docentes como de estudiantes, que ayuden a reforzar la dimensión ético-moral de la evaluación. Por ejemplo, utilizando co-evaluaciones y hetero-evaluaciones del proceso de comprensión lectora que tengan unos criterios claramente definidos y un carácter reflexivo, además de formador.



Referencias

- Biggs, J. (2005) Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo *Calidad del aprendizaje universitario*. Pp. 29-53. Madrid: Narcea.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Cabra Torres, F. (2007). La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Apuntes críticos para un concepto integrador*. Serie Formas en Educación, Número 8. Bogotá D.C.: Universidad Javeriana.
- _____ (2010). Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula. *Revista Académica y Científica del Gimnasio Los Andes*. Perspectivas en Educación, noviembre, No. 1., pp. 27-34.
- Cerda, H. (2001). *La evaluación como juicio de valor en la evaluación como experiencia total*. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, J. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Capítulo X. La evaluación en la enseñanza. Madrid: Morata.
- Glazman, R. (1999). Evaluación y valores. *Revista Sinéctica*, 14. En Cabra Torres, F. Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula. *Revista Académica y Científica del Gimnasio Los Andes*. Perspectivas en Educación, noviembre, No. 1., pp. 27-34.
- Jaimes, G. (2011). *La comprensión lectora en dos grupos de estudiantes a través de ambientes computarizados con base en estrategias de patrones textuales y en técnicas de lectura rápida*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pozo, J. (2008). Aprendices y maestros. *La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Prentice Hall.