

## Comprensión lectora desde la perspectiva de la Evaluación Para el Aprendizaje (EPA)

Ámbito Narrativo	Evaluación
Unidad narrativa	Necesidad de hacer explícitos los objetivos de aprendizaje y utilizar diversos instrumentos para su evaluación.
Identificación de Quién Relata	Profesora de educación básica de un colegio vulnerable de Puente Alto.
Preguntas	¿Basta, simplemente, con explicitar los objetivos de aprendizaje para que los estudiantes se vuelvan “críticos” y los profesores dejen de ser “reproductores”?

La presente propuesta didáctica se aplicó a alumnos/as pertenecientes [a un colegio] de la comuna de Puente Alto, los cuales se encuentran cursando actualmente quinto año de enseñanza básica (NB3). El grupo curso que fue sometido a esta experiencia es de carácter mixto y está constituido por 22 niñas y 16 niños, conformando un universo de 38 estudiantes, que fluctúan entre los 9 y 10 años de edad; asistiendo al colegio durante la jornada de la mañana.

[...] Muchos estudiantes pasan gran parte de la tarde solos, lo que se ve reflejado en la constante falta de responsabilidades en los deberes escolares. Los estudiantes justifican estas actitudes aludiendo a que en casa nadie los ayuda con sus trabajos y tareas cuando no comprenden alguno de ellos o que, simplemente, no entienden porqué deben aprender o asistir al colegio si después trabajarán junto a sus padres.

Como consecuencia del razonamiento expuesto por los estudiantes y la poca estimulación intelectual en cursos anteriores, el trabajo relacionado con el área de lenguaje y Comunicación es especialmente difícil. Los estudiantes no comprenden por qué y para qué es necesario leer, y más aún, demuestran un evidente descontento cada vez que deben participar en instancias que permitan expresarse a través de la lectura. A su vez, los estudiantes no manejan estrategias que les permitan reflexionar y hacerse consciente de lo que leen, cómo lo leen y para qué lo leen.

Por estas razones, es que el presente trabajo buscó generar un desarrollo metacognitivo que incida directamente en la composición lectora de los estudiantes, entregándoles pautas que les permitan comprender su proceso lector, explicitando en todo momento lo que se requiere de ellos, lo que van a aprender y cómo lo van a aprender. De esta manera, los alumnos/as le otorgarán un sentido a su hacer en el aula, comprendiendo que a través de una evaluación permanente pueden obtener información que les permita comprender la importancia de poseer una buena comprensión lectora para el desarrollo de cualquier trabajo posterior. [...]

### Reflexiones pedagógicas a partir de la evaluación para el aprendizaje

[...]

La aplicación de diversos escenarios y estrategias metacognitivas asociadas al desarrollo de habilidades específicas de comprensión lectora, permiten que los alumnos y

alumnas logren apropiarse y reflexionar en torno al conocimiento desarrollado por ellos mismos, en base a una serie de etapas bien delimitadas que potencien el pensamiento divergente de cada uno de los estudiantes. De esta manera, los jóvenes no realizan actividades pensadas porque sí o porque les parecen entretenidas, más bien, ejecutan acciones bien pensadas y planificadas como herramientas o pasos para alcanzar un objetivo determinado, el cual conocen, comprende y buscan cumplir “a toda costa”.

Es por esta razón, que los estudiantes constituyen el eje central de su propio hacer educativo, reflexionando en torno a sus fortalezas y debilidades, y es en este último punto, donde la labor docente cobra su real sentido. Gracias a esto, los alumnos y alumnas participantes de la presente aplicación didáctica, lograron captar el “sentido real” que implica analizar un texto, relacionándolo con diversas interpretaciones para un mismo hecho, las implicancias de esta metodología fueron transversales al desarrollo de los estudiantes, tanto a nivel académico como en lo relacionado con la construcción de sus relaciones interpersonales.

Lo más importante fue destacar el avance, a modo general que tuvieron los estudiantes. Cuando se realizó la aplicación el diagnóstico, los resultados obtenidos no fueron muy alentadores. Casi el 67% de los alumnos/as no alcanzó a superar la nota mínima exigida para la evaluación, es más, un alto porcentaje de ellos (33%) estuvo cerca del 4.0 y 4.5 como notas máximas alcanzadas. Esto presentó un gran desafío para la docente involucrada en este proyecto, puesto que el nivel era muy por debajo de lo esperado. A partir de este diagnóstico se comenzó a trabajar de manera muy lenta y detallada, para generar un buen sustento para las actividades posteriores, lo más importante fue instaurar un pensamiento más amplio y divergente en los jóvenes. El acercamiento desde los textos y hechos cercanos permitió que los estudiantes lograran vincular el conocimiento teórico con los diversos estímulos presentados, mayoritariamente, los referidos a elementos audiovisuales. Cabe destacar que este grupo había tenido, hasta el momento, un mínimo contacto con este tipo de recursos, utilizando películas más como entretenimiento que como elemento propio del hacer educativo. Esto deja en evidencia la poca preparación o, en su defecto, el desconocimiento de muchos docentes frente a las nuevas tecnologías, con las cuales, los alumnos y alumnas logran comprometerse aún más con las actividades que como mediadores les podemos presentar, es de suma urgencia por lo tanto, instaurar este tipo de elementos motivacionales para anclar un aprendizaje realmente significativo para los estudiantes.

Otro punto, que llamó realmente la atención, por parte de los jóvenes, eran todas aquellas instancias, al comienzo y al final de cada clase, que permitían realizar una retroalimentación efectiva (a parte de la desarrollada durante el proceso) de lo realizado en cada sesión. Los estudiantes, al comienzo consideraban una pérdida de tiempo el recordar y generar en conjunto el objetivo de la clase y por sobretodo, hacer un “resumen” de las actividades realizadas el día anterior. Sin embargo, con el correr de las actividades subsiguientes, comprendieron que ese inicio de clase era primordial para establecer las metas a alcanzar durante cada sesión. Es más, casi al finalizar la aplicación de la propuesta didáctica, ellos mismos decidieron colocar con plumón permanente la palabra “objetivo” en la pizarra, de esa forma siempre recordarían que cada clase debía comenzar con la explicación de un para qué. Esta iniciativa, por parte de los alumnos y alumnas, constituyó una fuerte intervención dentro de las dinámicas establecidas dentro del grupo curso y del establecimiento educacional, debido a que fueron ellos mismos quienes explicaron al resto del cuerpo docente el propósito que cumplía el objetivo de la clase y lo importante que era señalarlo y consensuarlo al comienzo de ésta.

Por otra parte, otro aspecto favorable a destacar, corresponde al vivenciado al comienzo de la segunda semana de aplicación. Este correspondió al nivel de participación y motivación presentada por parte de los estudiantes. A pesar de considerar difíciles las preguntas realizadas en cada una de las lecturas analizadas y, en muchas ocasiones, no lograr acertar en su primera respuesta, se podía recibir el entusiasmo y empeño que otros colocaban por resolver adecuadamente las preguntas presentados, y por otro lado, poco a poco fueron cambiando su percepción frente al aprendizaje pasivo al cual estaban acostumbrados. A partir de ese momento, lograron enfrentar sus miedos y verbalizar cada una de las dudas que se les presentaban. Lo más importante fue que, al realizar las preguntas, los estudiantes hacían una pausa en su trabajo para escuchar la respuesta dada por la docente, de esta manera, la información presentada permitía un aprendizaje o reafirmación general de los objetivos que se estaban trabajando en ese momento y una retroalimentación efectiva para todo el grupo curso.

Una de las debilidades presentadas durante las actividades, fue asumir que los estudiantes manejaban y comprendían el uso de los mapas conceptuales. Para la clase n° 4, se pedía que los alumnos y alumnas confeccionaran un mapa conceptual que sintetizara las interpretaciones realizadas. Asumir este conocimiento, significó una gran pérdida de tiempo al tener que enseñar el funcionamiento de este tipo de estrategia. Esta reflexión es importante considerarla, debido a que como docentes, debemos “manejar” la mayor cantidad de información respecto a lo que los estudiantes conocen, utilizan y comprenden. De esta forma, no se “perderá” tiempo y energías en introducir un conocimiento que se daba por dominado. A su vez, esto provocó cierto desconcierto en los estudiantes, debido a que tuvieron muchas dificultades en confeccionar la actividad que se les estaba solicitando, por esta razón, se les tuvo que otorgar más tiempo y dedicación para obtener los resultados esperados.

Consecuentemente con lo explicado anteriormente, la exposición constituyó otro desafío, puesto que el tiempo que necesitamos para terminar esta actividad fue mayor al presupuestado, y al mismo tiempo, no tenían certeza de estar haciendo lo correcto. Para subsanar esta situación, se les explicó a los jóvenes que no se iba a evaluar la adecuada confección del mapa conceptual, sino que más bien, el tipo de interpretaciones realizadas y su vinculación con la información aportada por el texto. Esta aclaración permitió calmar la ansiedad del grupo curso y volver a enfocarlos en el objetivo de la misma.

Por otro lado, las actividades vinculadas con las sesiones 6 a 9, constituyeron un verdadero desafío en su ejecución, tanto para la docente como para los estudiantes. Erróneamente, se pensó que los alumnos y alumnas ya estaban capacitados(as) para realizar un análisis personal e independiente de diversos textos, enfocándose a las habilidades requeridas, sin embargo, cambiar bruscamente desde la aplicación de un trabajo muy guiado y delimitado por la docente a un análisis más “libre” y personal de los textos, hizo que los alumnos y alumnas se “perdieran” dentro de la actividad a realizar.

Si bien es cierto, los estudiantes participaron, resolviendo las preguntas y requerimientos de forma oral, y a su vez, manifestaron sus inquietudes; al momento de elaborar la respuesta de forma escrita y organizar el papelógrafo para su posterior explicación, las dificultades se presentaron, principalmente en la instancia de producir el mapa conceptual, esto se puede explicar debido al poco conocimiento y manejo en el uso de esta herramienta de trabajo, el poco tiempo que existe para explicitar este nuevo conocimiento y el hecho de sumir habilidades que los estudiantes debieran manejar sin investigar si realmente es así.

Otra dificultad presentada en esta parte de la sesión correspondió a la instancia donde los estudiantes debían exponer sus trabajos y enseñar a los alumnos y alumnas más pequeños los aprendizajes adquiridos y desarrollados durante esta aplicación. A pesar de ser alumnos cronológicamente superiores, la sola idea de salir de su entorno cercano y acudir a otra sala de clases a explicar un determinado texto, perturbó muchos los jóvenes. No se explicaban cómo y por qué debían acudir a estos cursos. Debido a esta gran ansiedad, fue necesario retomar el objetivo de las sesiones realizadas y tranquilizarlos. Fue muy importante infundirles confianza y reforzar el hecho que iban a explicar algo que ellos ya sabían y manejaban.

Una actividad de reforzamiento para esta instancia, fue realizar ensayos previos frente a los mismos compañeros y compañeras, para poder afianzar y respaldar el trabajo realizado mediante críticas constructivas de parte de la docente y el resto de los compañeros. Esta parte del trabajo (anexo a lo planificado), se constituyó en una excelente oportunidad de generar nuevos aprendizajes, tanto conceptuales como transversales. La atmósfera de respeto, confianza y fraternidad proporcionó un clima idóneo para que los estudiantes explicitaran sus dudas y temores. Lo más satisfactorio fue comprobar que los alumnos y alumnas incorporaron a sus explicaciones las críticas realizadas, las cuales fueron recepcionadas de buena forma por los estudiantes.

Posteriormente, cuando los grupos debieron exponer sus respectivos análisis a los cursos más pequeños, los estudiantes demostraron un mayor nivel de seguridad y confianza en sí mismos, lo cual quedó demostrado al momento de responder las preguntas formuladas por los niños y niñas que constituyeron su público. Lo más importante de toda esta aplicación, fue observar cómo un grupo bien guiado, bajo objetivos claros y precisos logró alcanzar y demostrar una serie de aprendizajes que influyen directamente en su desarrollo escolar y en el desarrollo de habilidades y capacidades para desenvolverse en la vida.

A pesar de los buenos resultados obtenidos a modo muy general, al aplicar la prueba de cierre de esta unidad, los resultados obtenidos no fueron tan auspiciosos como se esperaban. Al contabilizar y cuantificar los resultados, éstos no demostraron el avance esperado. Lo cual es un tanto contradictorio, puesto que los estudiantes, de forma oral, lograron desenvolverse muy bien. Cada una de las preguntas realizadas, en base a los objetivos propuestos, fueron, de una u otra forma, resueltas exitosamente por el grupo curso. Quizás, los problemas externos influenciaron mucho el desarrollo de los niños y niñas, puesto que a partir de la clase nº 6 en adelante, la docente tuvo que ausentarse de algunas sesiones, dejando a los estudiantes con la instrucción de las actividades a realizar, quedando custodiados por un inspector. Esto puede explicar algunos de los vacíos que los jóvenes pudieron presentar al momento de responder la evaluación de cierre. A su vez, debido a las características del grupo curso y de las deficiencias presentadas a consecuencia de años anteriores, el tiempo dedicado a este tipo de trabajo fue muy breve para lograr abismantes cambios en ellos.

Sin embargo, los avances presentados por los estudiantes a pesar de ser incipientes, reflejan de todas formas, un cambio en la manera de enfrentarse a la clase de Lenguaje y Comunicación y a la forma en cómo ejercer el conocimiento previo. Gracias a la claridad de la propuesta, el constante recordatorio de lo que había que hacer y para qué hacerlo, permitieron que los estudiantes se apropiaran realmente del conocimiento, constituyéndose en seres activos, reflexivos y “devoradores” de la información que se les presentaba, puesto que lograron comprender y apropiarse del contenido expuesto, formulando respuestas críticas y basadas en los datos y marcas textuales entregados por el propio texto.

De esta manera, el texto o la guía de trabajo dejó de ser considerada como un pedazo de papel que sólo debe ser leído por “obligación” y pasó a transformarse en una herramienta para conocer y comprender nuevos mundos, puntos de vista y realidades en las cuales ellos pueden interceder, generando instancias que les permitan expresar y hacer valer una opinión con sentido y eficacia.

Por lo tanto, finalmente cabe preguntarse, ¿por qué aún existen miles de docentes “reproductivos” que sólo, bajo el régimen de la disciplina escolar, transmiten definiciones descontextualizadas y sin sentido aparente?, ¿por qué los profesores tienen tanto pavor de potenciar a sus estudiantes hasta el límite de generar seres autónomos, críticos e intelectualmente estimulados?, por otro lado, ¿Cómo superar tantos años de vacío, relacionado con el desarrollo de habilidades en el área de Lenguaje y Comunicación?, ¿Cómo lograr un cambio de mentalidad, tanto en docentes como en estudiantes, respecto a la percepción de sus fortalezas y debilidades?, ¿Cómo transmitir la importancia de la EPA a todos los estamentos educativos de manera real y concreta?, ¿Cómo transformar las debilidades en fortalezas sin que las personas malentiendan el proceso? Interrogantes que definen las nuevas inquietudes del profesor crítico de su hacer, el cual pretende, constante y periódicamente innovar sus prácticas en beneficio de las miles de personas que, bajo su tutela, desarrollarán y afianzarán su rol dentro de esta sociedad.