

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, ENTRE LOS REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES Y LA EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS

Karla Guadalupe Ortiz Salazar
UPN
87ortizkarla@gmail.com

Juan Mario Ramos Morales
UPN
juanmarioramos@gmail.com

1

RESUMEN: El presente documento se desprende de una indagación vinculada a los profesores del tercer ciclo de educación primaria. En él nos interesa dar cuenta de cómo la estandarización de los procesos, las directrices normativas, los lineamientos de las autoridades (como requerimientos institucionales) y la experiencia de los sujetos inciden en la práctica de evaluar la comprensión lectora. Dadas las características del tópico asumimos una perspectiva cualitativa de indagación bajo los postulados del interaccionismo simbólico.

Inmersos en la tradición cualitativa recuperamos información en relación con la evaluación de la comprensión lectora a través de entrevistas a profundidad. El análisis nos condujo a la caracterización de las categorías con base en las principales preocupaciones expuestas por los profesores, en el texto recuperamos algunas como “el Otro en la práctica” y “los de arriba” denominaciones que nos permiten organizar el sentido que tiene para los docentes evaluar la comprensión lectora acompañada por un séquito de exigencias y demandas de estandarización de la competencia lectora.

Concebimos que en la producción de sentido el docente edifica y redifica conexiones interpretativas adecuadas al saber previo y a la interacción contextualizada en un hacer social, en este caso, la evaluación de la comprensión lectora en donde interactúan las relaciones y conexiones con el saber, con la normatividad, con los otros (institución, autoridades, pares, alumnos).

A partir de la palabra de los docentes damos cuenta de cómo su experiencia atraviesa la manera en que se apropian, interpretan y transforman las demandas de estandarización, la construcción y reconstrucción de las condiciones de juego (normas, pautas de evaluación, estándares) influyen tanto en la enseñanza como en el momento de valorar la

comprensión lectora. En este tenor el desarrollo del trabajo académico está compuesto por tres apartados titulados a.-Experiencia docente, b.-Pretensiones educativas: directrices normativas y ejes curriculares, c.- Evaluación, algunos cuestionamientos y la voz de los maestros.

En el primer apartado desplegamos parte de la práctica docente que movilizó el interés por indagar la perspectiva de los profesionales de la educación en torno a la evaluación de la comprensión lectora, describimos brevemente la experiencia docente de uno de los coautores para a través de sus interrogantes dar pie a la voz de otros docentes que en su cotidianidad se enfrentan a la tarea de valorar la competencia lectora. Ante diversas interrogantes éste testimonio pone sobre la mesa el choque que existe entre las necesidades de los alumnos y los planteamientos oficiales.

La dimensión inicial del texto pretende mostrar el surgimiento del interés por la temática, como se va construyendo el estudio y el acercamiento al campo empírico. A fin de develar más adelante como las normas inciden en la práctica del docente y en particular en la forma de adoptar los requerimientos institucionales y generar estrategias para la enseñanza y la evaluación.

Revelar los límites institucionales que delinean la experiencia docente nos lleva a la búsqueda de comprender el contexto en que los profesores desenvuelven la práctica valorativa, este trabajo presenta algunos planteamientos del Plan de Estudios 2011 en relación con la comprensión lectora, un acercamiento a las directrices normativas que trazan parámetros para la evaluación de la competencia como el Programa Nacional de Lectura y Escritura y algunas ideas básicas tanto del Programa Sectorial de Educación (2013-2018) como otros presupuestos de organismos supranacionales que matizan las pretensiones educativas en México.

Hacer un sutil puntillismo de los requerimientos institucionales: estandarización, directrices normativas y lineamientos de las autoridades nos permite distinguir la forma en que los docentes atienden a las exigencias del sistema y oscilan entre los márgenes de su experiencia. Con este propósito finalmente llegamos al tercer apartado donde damos voz a otros sujetos y vislumbramos como ponen en juego modos particulares de evaluar y la influencia de las normas y de los otros en su práctica cotidiana.

En el tercer espacio destacamos categorías de análisis centradas en entender cómo los requerimientos y la experiencia inciden en la práctica, procuramos mostrar cómo los

sujetos configuran los significados relacionados con la evaluación de la comprensión lectora y cómo se apropian o no de las recomendaciones de las directrices normativas, de los lineamientos y la estandarización de los procesos. Hallamos en los testimonios de los profesores que existen concepciones e interrogantes que permean la manera de evaluar. En la travesía de la práctica profesional se encuentra el eco de recomendaciones, imposiciones que generan, transforman o reconfiguran los modos de valorar la comprensión lectora.

Con base en las declaraciones de los entrevistados identificamos cierta oposición a las infinitas pretensiones de la institución escolar, del sistema educativo, de la colectividad escolar. Revelamos contraposiciones entre la expectativa docente y demandas curriculares, colocamos el reflector al sujeto constituido en relación con el medio, en la incorporación de la sociedad en su conjunto, con atención en lo que la comunidad espera de él.

De acuerdo al propósito del texto destacamos que los profesores frente a grupo se forman desde múltiples experiencias que permean su actuar en el mundo, constantemente en cambio y transformación. Encontramos, en sus palabras, que su práctica es atravesada por cambios, solicitudes, exigencias por parte de directrices normativas en relación con la dispersión y la multiplicidad de tareas con difusa prioridad en los aprendizajes fundamentales y ante la abrumadora amplitud de las pretensiones administrativas del sistema, que además parecen ser irrelevantes en el sentido formativo para sus estudiantes.

En seguimiento a lo expuesto por los entrevistados revelamos un desnivel entre las pretensiones educativas y los criterios que los profesores considerarían baluartes para valorar la comprensión lectora. Los propios constructores de sentido, los docentes, dirigen el faro hacia a las expectativas, deseos, anhelos, indicaciones, alusiones de otros situados en el contexto más amplio de Reformas Educativas impulsadas por el Gobierno Federal. De tal manera son ellos quienes describen como las pretensiones educativas y pautas administrativas, cada vez menos pedagógicas, se inscribe en su práctica cotidiana y la manera de apreciar la comprensión lectora.

En el último encuadre de la información recogida dejamos en el aire la interrogante de si la comprensión lectora es traducida en una competencia educativa, será que los docentes la viven de manera institucionalizada y, por lo tanto, el modo de enseñarla

corresponde y se centra en una evaluación estandarizada que deja de lado las necesidades de formación de los alumnos. La incógnita tal vez no sea resuelta en la presente exposición de datos, pero deja la puerta abierta para reflexionar cómo los actores reconfiguran su práctica al momento de valorar la comprensión lectora cuando están a la sombra de no sólo a requerimientos institucionales sino también a atender las necesidades de formación de sus estudiantes y si estas llegan a contraponerse.

La indagación desarrollada invita a comprender una parte de la experiencia vivida de los docentes de primaria expuesta narrativamente. Un relato situado desde los testimonios vividos de los sujetos contadores de historias que se hallan en situaciones sociales similares. Relacionar diversas voces sobre la experiencia vivida da pie a superar singularidades sin olvidar que toda acción muestra a la humanidad en su conjunto.

PALABRAS CLAVE:

INTRODUCCIÓN

El presente texto recupera la experiencia de uno de los autores como docente de educación básica, en particular, en relación con aspectos vinculados a la necesidad de distinguir las prácticas y políticas curriculares en torno a la evaluación estandarizada de la comprensión lectora. En esta experiencia reconocemos que, en ocasiones, por la premura de entregar reportes cuantitativos sobre los avances en comprensión lectora, perdemos de vista los medios por los cuales obtenemos los resultados y finalmente dejamos de lado evidencias en torno al aprendizaje, a las estrategias utilizadas y al conjunto de significados que atraviesan nuestro ejercicio como profesionales de la educación profesional en la escuela. En este texto nos interesa dar cuenta de cómo la estandarización de los procesos, las directrices normativas, los lineamientos brindados por las autoridades (como requerimientos institucionales) y la experiencia de los sujetos inciden en la práctica docente.

Con la intención de comunicar esta experiencia, en el desarrollo de este texto organizamos el relato en tres dimensiones. En un primer acercamiento desplegamos parte de la práctica docente que movilizó el interés por indagar la perspectiva de los docentes en torno a la evaluación de la comprensión lectora. Después, a fin de delinear temporalmente el objeto de estudio, hacemos un sutil puntillismo de las directrices normativas, ejes curriculares y estándares internacionales que permean la

manera de desenvolver el proceso de evaluación. Finalmente, matizamos algunas ideas expuestas por docentes que enfrentan la tarea de evaluar.

DESARROLLO

Experiencia Docente

La idea de la recuperación de la experiencia docente y reflexionar sobre ella proviene de Dewey (1989). Desde esta perspectiva, la reflexión surge de una experiencia vivida, propia o ajena, que nos brinda información sobre una situación desconcertante, problemática o confusa. En este apartado esbozamos parte del trayecto docente de Pera, nos permite acercarnos a su trayectoria, en particular, a su interés por el tema de la evaluación estandarizada en su práctica docente.

De los primeros años de servicio de Pera en el año lectivo 2010-2011 llamaba su atención que, en general, los docentes se quejaban en junta de consejo técnico, decían: “lo niños no leen”, como argumento a las bajas calificaciones en las pruebas escritas o ejercicios realizados en clase. Consideramos que una afirmación de tal nivel debe hacerse con mayor cautela, pues el hecho de que no comprendan lo que leen no implica que como tal los estudiantes no cuenten con la habilidad lectora.

El interés por indagar en torno a la evaluación de la comprensión lectora nace de escuchar las quejas de sus colegas y desde la inquietud de Pera, como docente frente a grupo, por identificar y analizar las diversas estrategias que llevan a cabo los profesores durante la evaluación. Fue entonces que nos preguntamos ¿cómo los docentes valoran la comprensión lectora para dar cuenta del nivel de dominio que tienen los estudiantes sobre la competencia?

Un aspecto más que incitó a la búsqueda fue la incongruencia entre los formatos de evaluación. Por un lado, el Plan Nacional de Lectura y Escritura ponía énfasis en valorar con base en preguntas sobre una lectura para determinar el nivel en el que se encuentra el alumno y, por otra parte, en la boleta de calificaciones aparece una lista de cotejo que especifica si un estudiante argumenta, relaciona dos textos sobre un mismo tema e identifica la idea principal de un texto.

En este sentido, nos parece que los formatos para evaluar la comprensión lectora, lejos de complementarse se contradicen, existe un gran distanciamiento entre los elementos a

identificar durante la lectura de los niños. Aun cuando cada docente puede desarrollar estrategias o instrumentos que respalden los formatos preestablecidos, difícilmente registran o generan evidencia sobre lo que hacen día a día para cumplir con los requerimientos. Sostenemos que vale la pena dar cuenta de cómo evalúan los profesores y cuáles son las herramientas que respaldan la definición de si un estudiante alcanza los estándares nacionales de comprensión y los aspectos relacionados a la lectura descritos en la boleta de calificaciones.

La experiencia de Pera y diversos cuestionamientos sobre la práctica docente nos llevan a indagar en torno a algunas dimensiones de la evaluación de la comprensión lectora. Desde su cotidianidad como profesora identificó que las estrategias e instrumentos impuestos por la propia Secretaría de Educación Pública, programas alternos, además de la realidad en el salón de clases implican una toma de decisiones constante en la manera en cómo evalúan los profesores, quienes llegan a poner al centro a sus alumnos y sus necesidades no sólo para la valoración de la comprensión lectora pues para ello también generan estrategias para la enseñanza, no necesariamente afines a los planteamientos oficiales.

El hecho de que los docentes se vean en el aprieto de entregar formatos que se traducen en datos cuantitativos puede implicar pasos erráticos en el proceso, al olvidar el fin último de la evaluación que sería, desde nuestro punto de vista, la retroalimentación, la mejora constante a través del seguimiento de las estrategias implementadas en consonancia con los objetivos planteados y los resultados favorables o no en la competencia lectora.

En el quehacer diario de Pera como docente identificamos las estrategias e instrumentos impuestos por la propia Secretaría de Educación Pública y programas alternos. No obstante, ella asevera: el día a día impulsa a tomar decisiones en la manera en cómo evaluamos, en ocasiones más acorde a nuestros estudiantes, a las necesidades que manifiestan y en relación con el significado que tiene para cada docente la enseñanza de la lecto-escritura, no precisamente en concordancia con directrices normativas.

Derivado de su práctica docente, Pera se propuso indagar el sentido que tiene la evaluación de la comprensión lectora para los docentes de tercer ciclo de educación primaria. Le interesó identificar saberes que los profesores tienen en torno a su interpretación de guías normativas, la enseñanza de la lecto-escritura y su forma de

valoración, a fin de comprender de forma integral los modos diferenciados de evaluar la comprensión lectora.

El acercamiento a la revisión bibliográfica y el trabajo de indagación realizado en relación con la temática, nos permiten afirmar que el sentido que los docentes han construido permea las formas de evaluación de la comprensión lectora. El ser humano, el docente, no sólo interpreta su mundo sino además es constructor de sentido, en palabras de Kaiser “el sentido representa una totalidad de conexiones interpretativas que hacen posible atribuir significado a sucesos individuales” (1994, p.80).

En este orden de ideas, nos interesó comprender cómo los docentes llevan a cabo el proceso de evaluación y cuáles son las herramientas que utilizan mediadas por los significados que conlleva la enseñanza de la lecto-escritura. Para vislumbrar el proceso de evaluación, y más allá de su propia trayectoria docente, Pera toma en cuenta la experiencia vivida de los profesores, vista como un mar que lleva en su corriente saberes, valores, prejuicios, relaciones, creencias, interpretaciones del mundo que crean una red de sentido y dan cauce a su actuar en el día a día.

Dadas las características del tópico que nos propusimos indagar y nuestro interés por comprender cómo los sujetos configuran los significados relacionados con la evaluación de la comprensión lectora, la indagación de la que se desprende este texto está inmersa en la tradición cualitativa. Asumimos la postura cualitativa de indagación pues resalta las experiencias y la propia perspectiva docente a fin de comprender los significados que están detrás de la acción y modos diversos de evaluar ante exigencias de valorar la comprensión lectora bajo la sombra de estándares y su apreciación con base en un porcentaje satisfactorio.

Pretensiones educativas: directrices normativas y ejes curriculares

A partir del interés de Pera en torno a la perspectiva de los docentes sobre la evaluación de la comprensión lectora, en este apartado exponemos las ideas básicas en relación con la evaluación de la comprensión lectora planteada por el organismo rector de la educación en México, en particular las pretensiones educativas y las directrices de evaluación que buscan el cumplimiento del estándar.

En un primer acercamiento a las directrices normativas, parece que el parámetro de comprensión lectora en el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) ha sido agregado a la evaluación de fluidez y velocidad, en similitud de condiciones sin valorarse por separado, aun cuando los resultados de las evaluaciones en los tres parámetros son cualitativamente distintos. A mayor proximidad, se sugiere que un estudiante que alcanza el estándar de velocidad señalado para quinto grado, de ciento quince a ciento veinticuatro palabras por minuto, también se encuentra en el modelo ideal de comprensión lectora.

El Plan de Estudios 2011 engloba y articula los tres niveles de educación básica y promueve, en particular, elevar la calidad de la educación en México a través de “fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora” (SEP, 2011, p. 9).

En este sentido, la postura de Castro (2004) plantea que, éste plan se fundamenta bajo un enfoque tecnológico positivista. El profesor tiene que centrar sus esfuerzos en el aprendizaje que los alumnos deben de alcanzar respecto a los contenidos impuestos de corte científico, según lo ahí plasmado, dotará al alumnado de habilidades y competencias para enfrentar la vida, en un mundo donde hasta el conocimiento ha sido reducido a un valor económico.

En ese enfoque curricular, la práctica consiste en programar, realizar y evaluar actividades de manera técnica en relación con los parámetros de control y realización científica. Lo que se busca es evaluar de manera cuantificable los aprendizajes que se esperan en cada uno de los cuatro campos formativos (a.-lenguaje y comunicación; b.-pensamiento matemático; c.-exploración y comprensión del mundo natural y social; d.-desarrollo personal y para la convivencia).

Desde esta perspectiva, consideramos que los contenidos de cada uno de los campos formativos están bajo el yugo de una racionalidad empirista, positivista, instrumental, científica y burocrática del conocimiento, y a favor de la globalización educativa, no sólo económica. Entonces, nos parece pertinente cuestionarnos si estas pretensiones educativas abonan al desarrollo integral de los estudiantes o sólo buscan contribuir a la economía nacional e internacional.

En relación con las directrices estandarizadas, en el actual Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se prevé, como primer objetivo, asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica. Sin embargo, vale cuestionar con qué herramientas cuentan los docentes para cubrir dicho objetivo o de qué forma se les apoyará, pues la calidad de los aprendizajes implica tanto la enseñanza como un proceso central, de seguimiento, la evaluación. Es fundamental reconocer el tipo de evaluación que realizan los docentes para definir el alcance de los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer, así como identificar los diversos instrumentos y estrategias implementados.

En quinto y sexto grado de primaria se presentan factores que sobresalen de los otros grados. De acuerdo con el Programa de estudio de 2011 de la Secretaría de Educación Pública, al concluir el tercer periodo escolar que comprende quinto y sexto grado, “[los estudiantes] tienen la posibilidad de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias como buscar, seleccionar, resumir y completar información” (SEP, 2011, p.17).

Por lo descrito en el programa de estudio, acorde a estándares de la asignatura de español, consideramos relevante destacar las prácticas de los docentes en relación con la evaluación de la comprensión lectora, ya que si se pretende que los estudiantes, al finalizar sexto grado, consoliden su aprendizaje sobre la lengua, es valioso distinguir qué hacen los profesores desde quinto grado para alcanzar los estándares establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

El proceso de obtención de datos respecto a la evaluación de la comprensión lectora, propuesto en el “Manual de Procedimientos para el Fomento y Valoración de la Competencia Lectora en el Aula”, consiste en que el estudiante lea un texto de alrededor de trescientas palabras y una vez que termina el profesor le hace cuatro preguntas y registra si contesta correctamente.

Las preguntas son propuestas por el mismo manual, de tal forma que limitan las posibilidades sobre qué leer y qué preguntar; la valoración se centra en que el estudiante alcance el patrón de velocidad correspondiente a los estándares nacionales, como señalamos, de ciento quince a ciento veinticuatro palabras por minuto para quinto grado de primaria.

Como sujeto con nombramiento de docente frente a grupo, Pera se ha desempeñado dentro de una escuela primaria oficial en la ciudad México, donde considero indispensable conocer los elementos y condiciones con que contaba para asegurar el aprendizaje, pues como aspiración no puede cimentarse únicamente en el discurso. Creímos, a la sazón, valdría la pena prestar atención en cada uno de los elementos que hacen viable la calidad del aprendizaje y en ese sentido la evaluación es notación para dar seguimiento y atención al logro de los aprendizajes esperados.

Generalmente, refiere Pera, los docentes observamos la dificultad que tienen algunos estudiantes para comprender tan sólo indicaciones escritas en exámenes. Este trance se agudiza en el momento en que el alumno se enfrenta a la resolución de problemas. Esto lo podemos identificar en los resultados que se obtienen en exámenes nacionales o internacionales como la prueba Programme for International Student Assessment (PISA) constantemente se obtienen estadísticas que evidencian la necesidad de que los estudiantes comprendan lo expuesto en pruebas escritas.

Hasta el momento hemos expuesto algunos de los estándares nacionales que orientan los fines de la evaluación de la comprensión lectora y parte de los objetivos estimados por directrices normativas. Ante ello, creemos pertinente contextualizar cómo se inscribe el asunto de la evaluación en la práctica docente influida por un organismo supranacional.

En 1994, las autoridades educativas mexicanas se incorporaron a la OCDE; con ello asumieron considerar diversas recomendaciones en lo que concierne al ámbito educativo, la intención era ajustarse a las encomiendas y propuestas de diversos organismos internacionales, con el propósito de incidir en la mejora de la educación. Las reformas educativas de los últimos años son la traducción de estas adecuaciones que, directamente, impactan las prácticas cotidianas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, enmarcadas en lo que se define como calidad educativa.

En esta línea de influencia tomamos como referencia una prueba internacional que ha expuesto y condicionado lo que los estudiantes deben conocer y, por lo tanto, lo que se les va a evaluar, aun cuando no siempre se es congruente con los instrumentos empleados y los criterios considerados. Impulsada en nuestro país cada tres años desde el 2000, PISA es el programa internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los

conocimientos y habilidades necesarias que deben tener para desempeñarse de forma competente a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento.

El currículum se apega a las recomendaciones internacionales para que los estudiantes egresen con las competencias deseadas, pero es ahí cuando se dan estas rupturas de dialéctica. Por un lado, el currículum se orienta al desarrollo de competencias para la vida a partir de la formación de seres críticos y reflexivos, pero por el otro, no toma en cuenta que el desarrollo de esas competencias y capacidad de análisis depende un proceso que a veces tarda más tiempo de lo que establece el plan. Esto conlleva a caer en simulaciones, como: qué hago, formo por competencias, qué implica el desarrollo de actitudes y habilidades, pero al mismo tiempo hago una evaluación que sólo se enfoca a qué tantos conocimientos tiene acumulados un estudiante.

11

Evaluación, algunos cuestionamientos y la voz de los maestros

Pretendemos mostrar cómo en este contexto normativo hay lineamientos que inciden, modifican, orientan y en ocasiones, ciñen la experiencia docente. A partir de lo que dicen los profesores distinguimos que hablan de formatos preestablecidos, de tiempos y formas de entregar resultados a las autoridades educativas y cómo estas exigencias permean la práctica del profesor al intentar trabajar en la comprensión lectora y más cuando ésta es valorada.

En contraste con las tendencias de investigación y evaluación centradas en estandarizar, medir capacidades, resaltar indicadores y encontrar variables, consideramos que los trabajos elaborados desde esta perspectiva pretenden en la educación producir pautas con base en procesos homogéneos. Si las necesidades tanto de aprendizaje como del contexto son diferenciadas, por qué dejar fuera las experiencias de los profesores si éstas influyen directamente en su experiencia docente, mediada por una red de creencias, cogitaciones, significados, atribuciones a los procesos, propuestas, relaciones y algunas predisposiciones ante cualquier alteración a su rutina u hábitos preconcebidos. Desde nuestro punto de vista vale un esfuerzo por volver a pensar sobre los modos de valorar el aprendizaje, apostar desde el sentido que tiene para los sujetos, los términos recurrentes en su práctica docente y la naturaleza de sus concepciones. En palabras de

Montero (2001) “más fiel a la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica profesional de la enseñanza” (en Jiménez, 2006, p. 105).

Dada la naturaleza del tipo de investigación propuesta los informantes no se delimitaron por ser una muestra representativa de la totalidad de profesores. No obstante, al explorar de lo qué hablan y cuál es el sentido de lo que dicen distinguimos existe un mundo compartido, construido en relación con otro y ligado culturalmente. A partir de las particularidades de algunos docentes y sus palabras fue posible comprender algunos rasgos del fenómeno que permean la práctica de muchos otros profesores.

En la indagación realizada, los docentes fueron seleccionados por estar incorporados a la Secretaría de Educación Pública con nombramiento de docente frente a grupo de educación primaria en el Distrito Federal y por ejercer su labor frente a quinto o sexto grado de primaria en el presente ciclo escolar o a lo largo de su trayectoria en escuelas oficiales de la ciudad de México. De tal forma, su ejercicio profesional se rige por directrices normativas; no obstante, reconocemos al docente de primaria como ente social, activo, constructor de su noción de evaluación de la comprensión lectora a través de la interacción con su mundo (cultural, educativo y profesional).

Las características de los agentes activos posicionados en el tercer ciclo de educación primaria están vinculados al desarrollo de prácticas de evaluación con marcos institucionales y estándares nacionales delimitados por recomendaciones de Organismos Internacionales. Aunado a ello, otro factor decisivo para delimitar la indagación en el tercer periodo escolar, es el propósito de la enseñanza del español en la educación primaria expuesto en el programa de estudio: “La escuela primaria debe garantizar que los alumnos lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (SEP, 2011, p.16).

El trabajo empírico significó un espacio entre dos alturas poco distantes, entre planear la ruta a seguir y recopilar los insumos sustantivos para documentar la experiencia. En total entrevistamos trece profesores de educación a primaria en dos escuelas de la Ciudad de México, todas las entrevistas fueron transcritas. Empero para el proceso de exploración de los datos únicamente se profundizó en siete testimonios.

Cabe señalar, que cimentamos el análisis sobre los supuestos básicos del interaccionismo simbólico (IS) . Concebimos que el sujeto no sólo adopta reglas (introyecta normas, pautas, de la sociedad), sino además las reinventa en el diálogo y la interacción con el otro. Como hecho inherente el sujeto es intérprete social, manipula y modifica los significados mediante un proceso interpretativo.

El análisis de esas entrevistas nos condujo a la caracterización de las categorías donde se amplían y articulan los preceptos, reiteraciones, pequeñas variaciones, elementos conectados y modos diferenciados enmarcados en niveles y subniveles de cualidades que permiten dar congruencia a las particularidades e incluir divergencias en torno a la evaluación de la comprensión lectora.

Con base en las principales preocupaciones expuestas por los profesores, para fines de éste texto, edificamos el asunto de la evaluación de la comprensión lectora en dos niveles de análisis, vinculados entre sí; primero localizamos la categoría denominada: “el Otro en la práctica ” para después ubicar un segundo nivel “los de arriba”, así finalmente mostramos desde la perspectiva docente lo que implica para el profesor frente a grupo la evaluación de la comprensión lectora en acción.

Partimos de la premisa de que los actores se apropian de manera particular las normas y las reglas, entendidas como condiciones de juego que en sí no desaparecen ni son alteradas en el contenido, pero sí son interpretadas y transformadas en la práctica. En relación con la práctica de enseñanza de la lecto-escritura, la profesora Krisseñala:

Pues sí, también me ciño a lo que dice el programa, se supone, en éste programa para incentivar la lectura comprende que en el salón de clases haya diez minutos de lectura, por parte del docente, y hay otros diez minutos de lectura libre y después se supone que a partir de esas lecturas pues los niños hagan también escritura libre. [...] entonces llevamos a cabo éstas acciones pero fuera de eso ¡eh! es difícil. Es difícil, tenemos ya un currículum que seguir, entonces, carga extra es demasiado abrumador tanto para los niños como para los docentes para evaluar ¿no?

En relación con la evaluación, en entrevista con el profesor Marlo expresó:

Hace mucho tiempo nosotros hacíamos con alto grado de dificultad los problemas [las tareas de lectura y comprensión] y vino la queja del gobierno que nos dijeron que no, ahora prácticamente ya no se puede reprobar aunque ellos dicen que sí, ¿por qué? Porque te piden esto, lo otro, aquello.

Más adelante enfatiza en la exigencia por parte de la dirección de la escuela de poner siete, como calificación mínima, “Prácticamente te van [director, supervisor] a psicoanalizar a ti para ver si estás bien ¿por qué los reprobaste? Entonces el niño pues ahora pasa como quiere, aquí nos están exigiendo que mínimo les tengamos que poner siete, mínimo...”

En este tenor, la denominación de “los de arriba” subyace en el diálogo con una de las entrevistadas, quién cuestionó las intenciones que atraviesa la manera en cómo se evalúa actualmente. La profesora Inés dirige sus interrogantes para quienes considera se encuentran en un nivel superior de toma de decisiones, mantenidos por el principio de autoridad y poder. En sus palabras:

Si se supone que estamos buscando que los niños hablen más abiertamente, que justifiquen, ¿por qué, entonces, al final tenemos que volver a recaer en algo cerrado? Yo creo que ahí las personas que están arriba y nos hacen todos esos documentos, deberían pensar ¿Por qué volver a caer después en algo numérico?

Como vemos en el párrafo anterior la profesora refiere como los otros inciden en su práctica a partir de formatos “cerrados”, incluso cuando ella vislumbra una enseñanza más abierta se tiene que ceñir a lo que piden. Nos parece que habla de que en el cumplimiento de la normatividad se ven forzados a utilizar instrumentos que se reducen a resultados cuantitativos.

Identificamos con la base de una articulación jerárquica de funciones o labores a cumplir por cada uno de los agentes educativos (profesores, director, ATP y supervisor), una red de posiciones subjetivas en relación con esas tareas escalonadas; paralelamente identificamos resistencia y una auto-condena en la manera en cómo los sujetos se apropian o no, de las pautas a seguir.

Concebimos que las solicitudes de, “los de arriba” en este caso del director o supervisor, actúan como guía para el propio actuar de los profesores, en una instancia reflexiva, señalamos cómo los profesores inscritos en un medio específico, la escuela, valoran lo que el otro espera de ellos y la forma particular en que abstraen la idea de un modelo de realización de la acción (evaluación de la comprensión lectora). La profesora Inés expresa cómo transita en ese proceso:

Desafortunadamente [lo veo] como algo administrativo. Creo que todos los que hemos estado en grupo sabemos que lo administrativo [rige las actividades en la escuela]. [La Directora nos urge con] lo administrativo y, entrégalo en tal fecha. En ocasiones se hace como un requisito... sí, lo he hecho como un requisito, te piden para tal día y dices, “[cumpló con lo administrativo] o saco mi resultado, reviso los cuadernos de escritura y hago [un trabajo formativo]. Porque cuando no te dan el tiempo suficiente, agarras una lectura y haces tus preguntas [planteadas en el programa]. Yo si recomendaría que lejos de las preguntas escritas dejes fluir al niño, si tú te das el tiempo, y ojalá nos diera, de preguntarle de manera verbal ¿qué entendiste? Te va a dejar mucho más [...] Si nos limitan el tiempo, es algo administrativo que hay que entregar. En ocasiones se hace, pero creo que con el trabajo diario y con estrategias te das cuenta que tanto entiende, comprende y aprende el niño.

Ante la articulación jerárquica de funciones y cómo se traduce el sentido de la comprensión lectora para los profesores destacamos palabras de la profesora Kris quien afirma “evaluar la comprensión lectora, como tal, en sí no está ese rubro contemplado en la evaluación que yo realizo, o sea si evaluó la comprensión lectora con el formatito que nos dan ¿no? O sea, cuando al mes [la directora] te pide tú lectura. Pero en general comprensión lectora que sea un rubro que yo evaluó no”. En este sentido, dentro del ámbito escolar Rockwell asevera (1995, p.26):

Frente a los maestros, el director, a su vez formado por su trayectoria en las escuelas, representa la normatividad. Él acata y transmite disposiciones oficiales que son una versión de las políticas educativas mediada por múltiples niveles burocráticos, y exige de sus maestros una actuación correspondiente

En relación con la comprensión lectora, los profesores narraron aquellos referentes que influyen en su modo de evaluar. Expusieron estrategias y criterios que, desde su perspectiva, consideran baluartes en la configuración de su noción de comprensión lectora, reconstruida al momento de ejercer su actividad profesional y cimentados en vista de muestras visibles de su pertinencia y funcionalidad para el reporte de resultados. En estos extractos los docentes resaltan que al momento de evaluar siguen las directrices planteadas por “los de arriba”, directivos, supervisores, autoridades educativas vía las exigencias “de no reprobar” o los formatos proporcionados. La profesora Krisañade:

Mes con mes tenemos que llevar un registro de la lectura [de los niños] de acuerdo a los estándares que maneja o que manda, pues la SEP, para ver cómo van los niños incrementándose en esa competencia. Mi propia perspectiva sobre esa forma de evaluar la lectura es que no es del todo adecuada porque la SEP, o bueno la institución, está más preocupada por evaluar si los niños tienen velocidad lectora y no si hay una verdadera comprensión y además es como bien subjetivo. Como docente te imponen a ti la evaluación de la lectura, Entonces, de alguna manera, si actúan tus prejuicios, porque ya conoces a tus alumnos, entonces de repente los evalúas con más comprensión o sea lo de las palabras ya lo determina el cronómetro o sea cuántas palabras lee, porque sí lo haces con un cronómetro y la comprensión si es más subjetiva... yo digo que ese instrumento que está diseñado para evaluar la comprensión ¡no está bien hecho! No nos dice realmente si los niños están, o sea, con base en tres preguntas no es posible determinar si hay comprensión lectora.

En ésta lógica de acción la profesora Inés destaca que para ella valorar la comprensión lectora implica que los estudiantes puedan dar su opinión sobre el texto, señala el argumento como un elemento para reconocer si sus estudiantes comprenden lo que leen. De esta manera plantea un objetivo determinado que se juega en la integración de un plan de acción global en el plantel escolar, como lo son reportes de lectura en cumplimiento de estándares nacionales, para ella, materializados en los instrumentos utilizados como rúbricas, listas de cotejo y formatos generales de toma de lectura y a los que denomina “concentrados”.

La entrevistada señala que en el actual reporte de evaluación lo que hacen los docentes es rellenar un ovalo que indica el nivel de lectura de los estudiantes. Sin embargo, considera que tanto para los estudiantes como para los papás puede no llegar a mostrar el esfuerzo y avance de los niños, afirma:

No me gustan tanto los concentrados porque te encierran, te encajonan en algo y así como “lee, justifica, Si-No” desde mi punto de vista no me gusta, te encajona. Si se supone que estamos buscando que los niños hablen más abiertamente, que justifiquen, ¿por qué, entonces, al final tenemos que volver a recaer en algo cerrado?

La docente asevera utilizar rúbricas o listas de cotejo para la evaluación de la comprensión lectora. Delimita en sus palabras “Las rúbricas que se manejan, pueden ser un estándar, si pones una lectura que “localiza”, por decir, personajes [...]”. El uso de estos instrumentos de evaluación parece evidenciar indicadores cuantificables en términos relativos y comparables, pero ignoran la comprensión lectora como un proceso que es posible valorar a largo del tiempo y en sentido cualitativo y no en razón a una ganancia inmediata.

La entrevistada considera hay diferentes fases para evaluar la comprensión lectora. “puedes iniciar desde la producción [...] cuando tus alumnos argumentan, predicen o anticipan, ya estás viendo si están comprendiendo, otra manera de manejar es también su punto de vista “tú, ¿qué opinas?”.

En relación con los objetivos descritos por la profesora Inés resaltamos los medios que genera para alcanzarlos como una estrategia que el actor define en su actuar cotidiano. Ella integra actividades en el día a día que le permiten identificar si sus estudiantes comprenden lo que leen, pero al final de la jornada no está exenta de entregar los reportes de lectura con formatos estandarizados.

A la luz de esta perspectiva metodológica en la que situamos la indagación argüimos, con base en las declaraciones de los docentes, que su práctica es atravesada por cambios, solicitudes, exigencias por parte de directrices normativas en relación con la dispersión y la multiplicidad de tareas con difusa prioridad en los aprendizajes fundamentales y ante la abrumadora amplitud de las pretensiones administrativas del sistema, que además parecen ser irrelevantes en el sentido formativo.

En seguimiento a lo expuesto por los entrevistados revelamos un desnivel entre las pretensiones educativas y los criterios que los profesores considerarían baluartes para valorar la comprensión lectora. Los propios constructores de sentido, los docentes, colocan el reflector hacia a las expectativas, deseos, anhelos, indicaciones, alusiones de otros situados en el contexto más amplio de Reformas Educativas impulsadas por el Gobierno Federal. De tal manera son ellos quienes describen como las pretensiones educativas y pautas administrativas, cada vez menos pedagógicas, se inscribe en su práctica cotidiana y la manera de evaluar la comprensión lectora.

REFLEXIONES FINALES

La indagación desarrollada invita a comprender una parte de la experiencia vivida de los docentes de primaria expuesta narrativamente. Un relato situado desde los testimonios vividos de los sujetos, docentes, contadores de historias que se hallan en situaciones sociales similares, profesores de quinto grado de primaria a cargo de la tarea de la enseñanza de la lecto-escritura y su valoración. Relacionar diversos testimonios sobre la experiencia vivida da pie a superar singularidades, sin olvidar que toda acción muestra a la humanidad en su conjunto y a la vez está atravesada por significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias.

Con base en el propósito del texto destacamos que los profesores frente a grupo se forman desde múltiples experiencias que permean su actuar en el mundo, constantemente en cambio y transformación. La experiencia de Pera permitió poner en relieve una usanza contextualizada en donde está en juego la negociación de significados y la acción del sujeto mediada por su intencionalidad.

Como pudimos ver, en el caso de Pera, su interés por el asunto de la evaluación de la comprensión lectora movilizó su reflexión en torno a las directrices normativas y lo encausó en una concepción renovada de la subjetivación; en sus palabras, concebida como un sumario que no se ve, que no está dicho, pero está profundamente anclado en la práctica, se forma en relación con órdenes simbólicas de la cultura, no es ajeno a las políticas, al devenir histórico de las relaciones sociales, mucho menos a la interacción continua con los otros y a las relaciones de poder que están en juego, éste proceso evoca indudablemente negociación de significados.

En la descripción del trabajo empírico matizamos la noción de sí mismo como aquella posibilidad que tiene el sujeto de realizar algo [la evaluación]; él configura, constituye, transforma, regula la experiencia con uno mismo. Como acción reflexiva aparece el diálogo interno que guía el actuar con base en la introyección del otro. En la entrevista con los profesores nos relacionamos con otro que tiene un encuentro intersubjetivo, esa situación propició una construcción reflexiva entre dos entes que mantienen un choque constante externo e interno sobre la enseñanza y la valoración de la lecto-escritura, y la forma como atienden y ponen en juego su experiencia con los requerimientos institucionales: estandarización, directrices normativas y lineamientos de las autoridades.

De acuerdo con las declaraciones de los entrevistados identificamos cierta oposición a las infinitas exigencias de la institución escolar, consideramos que sin acompañamiento ni reconocimiento al esfuerzo diario o bien a los resultados del registro y evidencias que lleven a una retroalimentación en su formación, nos parece que, hasta cierto punto, queda el sentir de que todo el trabajo que solicita la dirección de la escuela, es en amplitud a las pretensiones del sistema.

De acuerdo a lo que nos interesaba, dar cuenta de la perspectiva del docente en relación con el asunto de la evaluación de la comprensión docente, en el primer nivel de análisis, “el Otro en la práctica”, comprendimos la conducta autorregulada a través de una de las nociones del interaccionismo simbólico, el otro generalizado, bajo la luz del Yo constituido en relación con el medio, en la incorporación de la sociedad en su conjunto, con atención en lo que la comunidad espera del otro.

Expusimos algunas ideas de los profesores bajo la concepción del sujeto como ente intersubjetivo, quien construye significados en la interacción con los otros, comparte su mundo, no unitario, un mundo compartido en el que juega una relación simbólicamente mediada. En la producción de sentido el docente edifica y redifica conexiones interpretativas adecuadas al saber previo y a la interacción contextualizada en un hacer social, en este caso, la evaluación de la comprensión lectora en donde entran en juego las relaciones y conexiones con el saber, con la normatividad, con los otros (institución, autoridades, pares, alumnos).

De esta manera pasamos al segundo encuadre de la información obtenida, a esta altura dejamos en el aire la interrogante de si la comprensión lectora es traducida en una competencia educativa, será que los docentes la viven de manera institucionalizada y, por lo tanto, el modo de enseñarla corresponde y se centra en una evaluación estandarizada que deja de lado las necesidades de formación de los alumnos. La incógnita tal vez no sea resuelta en ésta exposición de datos, pero deja la puerta abierta para reflexionar cómo los actores reconfiguran su práctica al momento de evaluar la comprensión lectora cuando están a la sombra de no sólo a requerimientos institucionales sino también a atender las necesidades de formación de sus estudiantes y si estas llegan a contraponerse.

Existen tantos puntos de fuga como direcciones en el espacio. Asumimos que los datos empíricos de cualquier investigación conceden diversas lecturas, los apuntes presentados no son la excepción. Un punto de fuga correspondiente a una dirección dada en el espacio queda definido mediante la intersección entre el plano de proyección y un rayo con dicha dirección trazado desde el origen (o punto de vista).

REFERENCIAS

- Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. 1-45. Madrid: Hora.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Castro, F., Correa, M. E., y Lira, H. (2004). Concepciones Curriculares. Currículum y evaluación. (25-44). Chile: Universidad Bío, Bío.
- Jiménez, A.B y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. En Revista Española de Pedagogía, enero-abril (233), 105-122. Consultado el 4 de octubre de 2015 Disponible en: <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html> y en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973270.pdf>
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa: Caracteres, aplicación y evaluación. Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania, 49/50, 80-88.
- Programme for International Student Assessment (PISA), (2000). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: Un nuevo marco para la evaluación. MEC, INCE, 37.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell (Coord.), La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica. 13-57
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de Estudios 2011. Educación básica, primaria, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública SEP (2012). (20 de Septiembre de 2013) Manual para el Fomento y Valoración de la Competencia Lectora en el Aula. Consultado el 15 de agosto de 2014, Recuperado de: http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf

Secretaría de Educación Pública SEP (2013). (20 de Septiembre de 2013) Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica. Consultado el 27 de septiembre de 2014. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha

Secretaría de Educación Pública SEP (2013). Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Consultado el 10 de octubre de 2014. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/informes_para_impresion

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 Consultado el 9 de agosto de 2014. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf