



UNA E

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico-artístico para la
concreción de los niveles de lectura

Trabajo de titulación previo a la obtención del título
de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autoras:

Thalía Beatriz Carrión Carrión

CI: 1105988123

Doménica Charlotte Toledo Cabrera

CI: 0350148862

Tutor:

PhD. Rolando Juan Portela Falgueras

CI: 0151131190

Azogues, Ecuador

14-08-19

“Ya no se puede admitir que el profesor continúe siendo el sabio por profesión frente al joven ignorante por definición, el profesor informador y el alumno oyente tendrán que ser reemplazados por el profesor animador y por el alumno investigador”.

Correo de la UNESCO, Una educación para el Siglo XXI. Aprender a aprender, p. 9

RESUMEN

La evaluación es un proceso que a través del tiempo ha sido considerado un instrumento de cuantificación de las destrezas, sin embargo, en la actualidad, debe utilizarse fundamentalmente como proceso de retroalimentación y mejora de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Para la obtención de datos relevantes sobre el comportamiento de este aspecto, en el presente trabajo se propone estudiar la influencia que puede tener la evaluación crítico-artístico en el desarrollo de la comprensión lectora, la cual se valora desde la consideración de la concreción de sus tres niveles de lectura: literal, inferencial y la crítica valorativa. Cada uno de ellos es fundamental para lograr lectores que comprendan lo que leen y, por consiguiente, puedan desafiar las situaciones reales de la vida, el entorno y la sociedad. Para favorecer el tránsito de los estudiantes por estos niveles y asegurar un desarrollo eficiente de la comprensión lectora, se propone considerar las posibilidades de este modelo evaluativo a partir de la aplicación y evaluación de un sistema de actividades evaluativas que también pueda favorecer el componente emocional de los estudiantes. Metodológicamente se desarrolló un diagnóstico para comprender los procesos y estrategias evaluativas que se realizan en la Unidad Educativa La Inmaculada a sus estudiantes y docentes.

Palabras clave: evaluación, modelo de evaluación crítico artístico, comprensión lectora, niveles de lectura.

ABSTRACT

Evaluation is a process that over time has been considered an instrument for quantifying skills, however, currently, it should be used primarily as a feedback process and improvement of the entire teaching-learning process. In order to obtain relevant data on the behavior of this aspect, in this paper we propose to study the influence that critical-artistic evaluation can have on the development of reading comprehension, which is valued from the consideration of the concretion of its three levels of reading: literal, inferential and evaluative criticism. Each of them is fundamental to achieve readers who understand what they read and, therefore, can challenge the real situations of life, the environment and society. In order to favor the transit of students through these levels and ensure an efficient development of reading comprehension, it is proposed to consider the possibilities of this evaluative model based on the application and evaluation of a system of evaluative activities that may also favor the emotional component of the students. Methodologically, a diagnosis was developed to understand the processes and evaluative strategies that are carried out in the Unidad Educativa La Inmaculada to its students and teachers.

Keywords: evaluation, artistic critical assessment model, reading comprehension, reading levels.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1.1. Definición del problema..... | 10 |
| 1.2. Justificación..... | 12 |
| 1.3. Pregunta de investigación..... | 14 |
| 1.4. Objetivos | 14 |
| General: | 14 |
| Específicos:..... | 14 |
| 2. DESARROLLO | 15 |
| 2.1 Marco Teórico..... | 15 |
| 2.1.1. La evaluación educativa. Breve recuento histórico | 15 |
| 2.1.2. La evaluación del aprendizaje. Características, funciones y requisitos..... | 19 |
| 2.1.3. La evaluación educativa en el contexto ecuatoriano | 24 |
| 2.1.4. Modelos de evaluación. El modelo crítico-artístico como alternativa | 25 |
| 2.1.5. La comprensión lectora y los niveles de lectura como retos para el mejoramiento de la evaluación | 27 |
| 2.2. Marco Metodológico | 32 |
| 2.2.1. Enfoques, paradigmas y métodos de la investigación empleados en la investigación..... | 32 |
| 2.2.2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación utilizados | 33 |
| 2.3. Análisis de datos. Resultados | 36 |
| 2.3.1. Resultados de la encuesta | 36 |
| 2.3.2. Resultados de la revisión documental | 41 |
| 2.3.3. Resultados de la observación participante | 43 |
| 2.3.4. Resultados de la entrevista | 43 |
| 2.3.5. Triangulación de la información..... | 46 |

| | |
|---|----|
| 2.4. Propuesta de intervención educativa como resultado investigativo del trabajo de titulación..... | 47 |
| 2.4.1. Sistema de actividades basado en el Modelo Evaluativo Crítico Artístico como alternativa derivada del proceso investigativo..... | 47 |
| 2.4.2. Resultados valorativos de la propuesta teórico-metodológica resultante de la investigación..... | 60 |
| 3. CONCLUSIONES | 65 |
| 4. RECOMENDACIONES..... | 66 |

1. INTRODUCCIÓN

El proceso educativo garantiza el futuro y desarrollo de cada país. Se respalda en una ética de la educación con pensamientos epistemológicos concretos, teniendo en cuenta los intereses sociales y políticos que prevalecen; pero con independencia de ello, en el proceso de concreción de la educación en cada institución, aula, comunidad, siempre deberá existir la posibilidad de que el hecho educativo se organice y desarrolle en correspondencia con las características, intereses y posibilidades de los estudiantes, profesores, grupos y demás factores.

La educación, como parte de la superestructura social, recibe múltiples influencias de todas las organizaciones e instituciones que la conforman. Los profesionales de la educación deben desarrollar un modo de actuación que, desde la teoría y la práctica, impulse y movilice el desempeño de cada sujeto participante en el logro de los objetivos que la sociedad se propone con la educación de sus ciudadanos, en general, y se su reflejo específico en cada institución docente.

En tal sentido, el proceso educativo de todos los niveles del Sistema Nacional de Educación del Ecuador deberá planificarse, organizarse, ejecutarse y controlarse de acuerdo a los requerimientos del desarrollo social del país. Ello implica, según se recaba en los documentos rectores de la Educación Ecuatoriana, la búsqueda y aplicación de teorías, normas y metodologías más dinámicas, que pongan al estudiante en el centro del proceso de construcción de conocimientos, significados y experiencias que lo capaciten para tomar un rol protagónico en el progreso socioeconómico del país. En este sentido resulta de gran valor la precisión de las competencias a lograr mediante las destrezas con criterio de desempeño que se han establecido curricularmente para cada nivel y área del conocimiento, lo que posibilita desarrollar el proceso desde un enfoque activo, productivo y desarrollador de los componentes de dichas competencias: conocimientos, habilidades, valores, modos de actuación y emociones.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe científicamente para apoyar con el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, de sus estructuras mentales, de sus valores. Si el proceso asume un enfoque constructivista de desarrollo, el profesor debe actuar como orientador y guía, y propiciar las vías para que el estudiante aprenda a aprender, partiendo de sus características, potencialidades y necesidades, y creando las condiciones que posibiliten

las interacciones entre todos los participantes implicados entre sí y de estos con el objeto del conocimiento.

En correspondencia con estos requerimientos del proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación ha de propiciar también espacios de construcción y desarrollo de los educandos. El tema de la evaluación se ha dimensionado internacionalmente y, desde las últimas décadas, constituye un tema de significativo interés para los docentes, directivos y entidades vinculadas con la educación en el caso del Ecuador. De ahí la importancia y necesidad de que se realicen investigaciones sobre diferentes aspectos de este componente curricular, de modo que se propicien transformaciones que se correspondan con los cambios educativos proyectados en el país, en correspondencia con su desarrollo social.

Partiendo de los requerimientos planteados por el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) en el Instructivo de Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa, acerca de los objetivos del sistema educativo ecuatoriano, se evidencia que el país se encamina hacia el goce de los derechos establecidos en pro del individuo, dirigidos hacia su desarrollo integral. La responsabilidad de este encargo social recae sobre el Ministerio de Educación, que es el que establece los parámetros que, por medio de los estándares de calidad educativa, “orientan, apoyan y monitorean la gestión del sistema educativo para su mejoramiento continuo” (MINEDUC, 2017, p.12).

Los estándares de calidad son recursos que tienen la finalidad de orientar las aspiraciones a las que se pretende y se debe llegar. El presente trabajo de titulación se configura desde este punto de partida, donde se pretende proponer un resultado investigativo que contribuya al desarrollo de una cultura evaluativa orientada a la retroalimentación de los procesos, tanto de la actuación pedagógica del docente como de los aprendizajes de los estudiantes, en correspondencia con lo establecido ministerialmente en esos estándares de calidad. “La evaluación se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de reforzar e introducir adaptaciones precisas y adecuadas acordes a las necesidades reales de cada estudiante” (MINEDUC, 2017, p.3).

Los sistemas de educación tradicionales utilizan a la evaluación como estrategia que asigna una calificación por los aprendizajes, generalmente memorísticos y casi siempre al final de un tema o curso. Cuando se escucha el término evaluación lo primero en que se piensa es en el examen y en la nota al final del proceso. Esta concepción se ha establecido, desde hace mucho tiempo, a partir de la finalidad de clasificar y distinguir a los estudiantes.

Si en correspondencia con las proyecciones curriculares del Ministerio de Educación, el proceso de enseñanza aprendizaje en todo el sistema debe ajustarse a un modelo socio-constructivista, la evaluación debe tener este enfoque y, desde él, favorecer, potenciar y encausar el desarrollo integral de los educandos como exigencia de la educación. En este sentido, la evaluación permite al docente poder constatar los avances y dificultades de aprendizaje de los educandos y saber si se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje, pero con un marcado enfoque retroalimentador que posibilite verificar si su actuación pedagógica y metodologías de enseñanza se orientan adecuadamente al aseguramiento del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. "La evaluación debe inducir al docente a un proceso de análisis y reflexión valorativa de su trabajo como facilitador de los procesos de aprendizaje, con el objeto de mejorar la efectividad de su gestión" (MINEDUC, 2017, p.6).

En cada área del conocimiento se aplican instrumentos evaluativos para dar seguimiento y tratamiento a las debilidades y potencialidades de los estudiantes. Así ocurre en el caso del área de Lengua y Literatura, específicamente en el contenido relativo a la comprensión lectora, en el que las metodologías de evaluación se deben orientar al fortalecimiento, desde enfoques más actuales y desarrolladores, al aprendizaje y desarrollo de las destrezas que deben alcanzar los estudiantes en cada etapa de su formación como lector.

Al considerar la importancia de los niveles de lectura en el aprendizaje de todas las áreas de la Educación General Básica (EGB) y sus implicaciones sociales, dadas las dificultades existentes en la evaluación de este contenido en la práctica educativa, es relevante señalar que ambas variables de estudio: los niveles de lectura y la evaluación, son de gran significación para la continuidad de las reformas educativas proyectadas en el Currículo Nacional Ecuatoriano 2016. La correlación de estas dos categorías, a partir de la profundización teórico-metodológica, se proyecta como base para establecer alternativas que favorezcan cambios positivos en la enseñanza-aprendizaje de este contenido.

El presente trabajo de titulación es del tipo proyecto de investigación y se orienta desde la línea investigativa de la Universidad Nacional de Educación (UNAE): Diseño, desarrollo y evaluación del currículo, aunque por su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, de la asignatura Lengua y Literatura de la EGB, también se vincula y contribuye al desarrollo de la línea Didácticas de las materias curriculares y la práctica didáctica. El proyecto pretende generar conocimientos de carácter teórico-metodológico acerca de la correlación entre la evaluación, como proceso y componente del proceso de

enseñanza-aprendizaje, y la concreción de los niveles de lectura como base de la comprensión lectora, en particular de los escolares del subnivel medio de la EGB. Para ello se estudiará, desde un posicionamiento crítico analítico, la realidad educativa, específicamente en lo relativo a la evaluación, para así derivar una propuesta consistente en un sistema de actividades evaluativas.

La realidad educativa estudiada en el presente proyecto de investigación es la Unidad Educativa Fiscal Mixta "La Inmaculada", de la ciudad de Cuenca, en la provincia Azuay. Este centro fue seleccionado para el desarrollo del proceso investigativo teniendo en cuenta que es la institución de EGB en la que las autoras desarrollaron sus prácticas preprofesionales durante tres semestres y el contexto en el que se ha explorado con mayor profundidad la problemática que determina el presente estudio. La institución cuenta con 10 administrativos y 44 docentes, actualmente cuenta con una matrícula de 534 estudiantes en la sección matutina: 281 del sexo femenino y 253 del masculino, mientras que en la sección vespertina son 546: 343 y 203, respectivamente.

El Proyecto Curricular Institucional (PCI) establece el diseño de un modelo de evaluación que valore los conocimientos y la reflexión de los estudiantes y en el que cada docente pueda efectuar adecuaciones de acuerdo a los diferentes contextos áulicos y de asignaturas. Es pertinente profundizar en la correlación que se establece entre la evaluación y el desarrollo de los niveles de lectura correspondientes a la comprensión lectora, para proponer una alternativa que contribuya a que esta proyección del PCI constituya una realidad en el desarrollo de las clases de la asignatura Lengua y Literatura en el subnivel medio de la referida institución.

Atendiendo a la necesidad de adaptar la evaluación a la perspectiva desarrolladora de la educación, según la proyección nacional y su concreción institucional, surge la presente investigación: Sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico-artístico para la concreción de los niveles de lectura.

Castro (1999) plantea que la evaluación es uno de los componentes que debe ser entendido como subsistema del sistema de educación, como elemento integrante e integrador del proceso de enseñanza aprendizaje, que lo dinamiza y retroalimenta. Desde este enfoque, la evaluación debe implicar poder establecer los criterios necesarios para poder encaminar y reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje desde acciones que, en correspondencia con el enfoque constructivista y desarrollador asumido, favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

El proceso de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser estudiado desde diversas dimensiones: la evaluación del profesor y sus acciones de enseñanza; la evaluación del estudiante y sus acciones de aprendizaje; la evaluación de los directivos educacionales; entre otras. Vista la evaluación desde una perspectiva desarrolladora, Castellanos D. y otros. (2000) reconocen que esta debe incluir todos los sujetos y variables que se involucren en dicho proceso y activar las dimensiones de lo desarrollador: su significación, motivación y posibilidades de autorregulación. La evaluación en tal sentido debe favorecer la orientación, el diseño y rediseño de las estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas que deben utilizarse para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, siempre con una orientación a su mejoramiento.

Por medio de la presente investigación se pretende dar a conocer la influencia de aplicar una alternativa evaluativa diferente del aprendizaje de los estudiantes, quienes han estado acostumbrados a la evaluación tradicional, en la que, por lo general, son sometidos a un examen casi siempre consistente en una hoja con un solo tipo de preguntas. Se intenta demostrar cómo una evaluación basada en la crítica artística puede favorecer el aprendizaje y mejorar el componente emocional de los estudiantes, en particular de los contenidos relativos a los niveles de lecturas necesarios para lograr una comprensión lectora adecuada a los requerimientos sociales, según las destrezas con criterio de desempeño planteados por el Ministerio de Educación.

La correlación de la evaluación con la comprensión lectora en el presente trabajo de investigación responde a las evidencias de que constituye uno de los temas y áreas del conocimiento que, desde el punto de vista curricular y didáctico, presenta mayores falencias en la EGB, generalmente expresadas en que los estudiantes alcanzan niveles de lectura inferiores al correspondiente a su año y subnivel educativo.

1.1. Definición del problema.

La evaluación y su concepto tradicionalista han sido considerados como uno de los aspectos más temidos por los educandos en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto sucede por la forma monótona y tradicional predominantemente con la que se evalúa, limitando este proceso a la mera medición de los conocimientos regidos por una calificación. Este factor ha sido apreciado en escuelas de Azogues y Cuenca en las que las autoras han vivido experiencias relevantes de indagación y desarrollo de propuestas de intervención educativa durante las prácticas preprofesionales, particularmente en la

institución La Inmaculada, donde predominan formas tradicionales de desarrollar y evaluar el contenido relativo a la comprensión lectora y los niveles de lectura en que esta se expresa.

Dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Inmaculada, correspondiente al periodo 2013 - 2018, específicamente en el apartado relativo a la autoevaluación, se plantea el análisis de los resultados de aprendizajes de los estudiantes de primero a séptimo año, donde se describe que existe un menor porcentaje de percepción del cumplimiento de las competencias requeridas en las asignaturas de Matemáticas y Lengua y Literatura. La investigación centra la atención en las destrezas que se requiere cumplir en esta última asignatura, en particular en lo relativo a la comprensión lectora.

Esta situación se corresponde con la que se aprecia a nivel general. Los estudiantes de cada año de la EGB del país se encuentran en un proceso convocado por el Ministerio de Educación, orientado a fortalecer el desarrollo de las destrezas propuestas en el Currículo Nacional y lograr la concreción de los niveles de lectura que ellos requieren. A pesar de que cada subnivel plantea las destrezas imprescindibles que deben adquirirse, esto no se evidencia en su totalidad, por lo que los estudiantes van arrastrando vacíos cognitivos de un año a otro hasta el final de este nivel educativo, e incluso hasta el Bachillerato, por lo que, en general, obtienen muy bajos resultados en las evaluaciones de comprensión lectora.

A pesar de la realización de proyectos institucionales y nacionales para fomentar la lectura, los índices de comprensión lectora son insuficientes respecto a las aspiraciones curriculares. Los niveles de lectura permiten determinar las destrezas que se deben desarrollar; para ello se requiere contar con el compromiso de los docentes en la búsqueda de metodologías y alternativas para su concreción en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente, en el proceso de evaluación, tanto en su alternativa formativa como sumativa, de tal manera que se pueda verificar que los aprendizajes se desarrollan de acuerdo a lo previsto nacionalmente.

El Sistema Educativo Ecuatoriano requiere urgentemente el predominio de una evaluación continua y sumativa que considere la diversidad, la reflexión y la crítica del estudiante al momento de ser evaluado, pero en la práctica, esto no se evidencia en la realidad educativa. Por lo general, los docentes se rigen por paradigmas evaluativos tradicionales donde unifican los ítems sin darle relevancia a las condiciones emocionales, los conocimientos previos, las destrezas, los objetivos propuestos en los estándares de calidad

educativa, entre otros factores que, de una u otra forma, reflejan resultados insuficientes en la concreción de las destrezas en cada uno de los niveles de lectura.

Lo antes planteado expresa una contradicción bastante generalizada, que en el caso específico de la Unidad Educativa La Inmaculada, determina la problemática expresada en la necesidad de nuevas alternativas evaluativas que puedan favorecer la concreción de los niveles de lectura que aseguren la comprensión lectora. Esas alternativas, tanto a nivel nacional como en el caso de esta institución, como unidad de análisis de la presente investigación, deben ajustarse a los requerimientos establecidos en el Currículo Nacional, a las particularidades del contexto, los conocimientos previos de los estudiantes y favorecer el desarrollo de todos los componentes implicados en las destrezas requeridas en la comprensión lectora, incluyendo el componente emocional del aprendizaje. Esta aspiración constituye una necesidad y un reto para dicha institución, en particular para los estudiantes del subnivel medio de EGB.

1.2. Justificación

La evaluación constituye un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas; es un instrumento básico para la mejora de la calidad pedagógica y didáctica que favorece el aprendizaje escolar. El objetivo de la evaluación va mucho más allá de cuantificar destrezas, es parte de la metodología de quien la aplica para conocer si los resultados de aprendizaje que se esperan han sido cumplidos y, en correspondencia, poder retroalimentar el proceso para favorecer su mejora continua.

Como ya se mencionó, la evaluación es un recurso de mejoramiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más no una asignación de aciertos o desaciertos en una hoja con preguntas. La evaluación, como proceso, constituye un recurso fundamental de reforma y perfeccionamiento educativo. El docente ha de jugar un papel decisivo en la introducción de alternativas evaluativas, fundamentalmente de carácter formativo, donde logre que los estudiantes reflexionen de manera crítica acerca de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y sentimientos implicados en los contenidos de las diferentes asignaturas.

Actualmente predominan docentes que utilizan la evaluación como mero recurso de cuantificación para asignar una calificación, por lo general al final de cada unidad temática. La evaluación posibilita la comprobación del cumplimiento de los objetivos planteados en el currículo. Sin embargo, esto no es totalmente medible, ya que la evaluación sumativa no

considera las emociones, las destrezas pre-concretadas, el contexto y otras circunstancias que afectan al estudiante al rendir una evaluación. Planteada esta proposición es relevante considerar a la evaluación desde una perspectiva diferente, donde no sea una hoja y un lápiz lo que constituya y defina la existencia o ausencia de aprendizajes.

Cuando el docente se siente comprometido con el cumplimiento de una educación integral de calidad, procura innovar constantemente sus metodologías y formas de evaluación. Eisner (2002) propone tres aspectos que pueden identificarse en la evaluación y que son asumidos como parte de la propuesta del presente trabajo: la descripción, su carácter interpretativo y el juicio de valor. La aplicación de actividades que impliquen formas evaluativas innovadoras, que contribuyan a la motivación, la autorregulación, la contextualización y el logro de aprendizajes significativos y verdaderamente desarrolladores por parte de los estudiantes, constituye el reto asumido en el presente trabajo de titulación.

Desde la experiencia práctica durante tres semestres en la Unidad Educativa La Inmaculada, se ha constatado la existencia predominante de formas evaluativas tradicionales que no contribuyen al progreso de la labor docente y del aprendizaje de los estudiantes. Este criterio se ha podido constatar en las clases orientadas principalmente al desarrollo de la comprensión lectora en los diferentes niveles de la EGB, en particular del subnivel medio.

En los procesos evaluativos de la comprensión lectora, diferentes autores proponen distintos modelos. En particular se considera la guía para docentes, establecida por el Ministerio de Educación, en la que se detalla cómo los estudiantes pueden desenvolverse en tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico valorativo en los diferentes subniveles de la EGB. Los criterios planteados al respecto son asumidos en la investigación, juntamente con las consideraciones teóricas y metodológicas del modelo de evaluación crítico artístico que se asume. Desde estas bases se propondrá un sistema de actividades alternativo para la evaluación de estos niveles de lectura, adecuado a las percepciones y características de los estudiantes del subnivel medio de la institución.

Si se logra una adecuada aplicación de los procesos evaluativos en cada nivel de lectura, se debe aspirar que se incrementen las probabilidades de cumplir con los objetivos de la concreción de las destrezas requeridas para la comprensión lectora en cada uno de los grados del subnivel medio. De ahí la importancia de la presente investigación, que pretende lograr una contribución al mejoramiento, primero a nivel institucional, y posteriormente a nivel nacional, a partir de proponer el resultado del presente trabajo como posible alternativa que

contribuya al propósito nacional de desarrollar la lectura y los niveles de comprensión lectora.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cómo contribuir al mejoramiento de la práctica evaluativa en la concreción de los niveles de lectura de los estudiantes del subnivel medio de la Unidad Educativa La Inmaculada?

1.4. Objetivos

General:

- Proponer un sistema de actividades evaluativas basado en el modelo de evaluación crítico-artístico, que contribuya a la concreción de los niveles de lectura en los estudiantes del subnivel medio de la Unidad Educativa La Inmaculada.

Específicos:

- Fundamentar las bases teóricas y metodológicas de la evaluación y los niveles de lectura, como referentes de una propuesta de intervención que contribuya a la concreción de la comprensión lectora.
- Diagnosticar la práctica evaluativa y su influencia en la concreción de los niveles de lectura.
- Proponer un sistema de actividades que, basado en el modelo evaluativo crítico artístico y las características de los estudiantes, favorezca el desarrollo de los niveles de lectura necesarios para el desarrollo de la comprensión lectora.
- Aplicar la propuesta de actividades evaluativas diseñadas.
- Valorar la aceptación y pertinencia de la propuesta como contribución al desarrollo de los niveles de lectura y el desarrollo de la comprensión lectora en el subnivel medio de EGB en la Unidad Educativa La Inmaculada.

2. DESARROLLO

2.1 Marco Teórico

2.1.1. La evaluación educativa. Breve recuento histórico

Al hablar sobre evaluación se hace referencia a un concepto inherente a la vida de todas las personas, ya sea en el ámbito académico como en el social. La evaluación es circunstancial a la propia vida del hombre y constituye un factor fundamental dado el papel que juega en el proceso educativo.

El término evaluación etimológicamente proviene del vocablo francés "évaluer", que significa valorar. La evaluación está vinculada a la práctica educativa; se vinculó al proceso de enseñanza y aprendizaje desde que surgió como una actividad social. En las universidades medievales confirman que existe una estrecha comparación y relación del término con los procesos progresivos de escolarización que tuvo lugar en esa época, como efecto de la fuerte influencia contextual social e ideológica.

Dividir a las instituciones por aulas de clases según determinadas características, para una mayor vigilancia de los estudiantes y la precisión de los contenidos y métodos de enseñanza, dan la pista de reconocer los comienzos de las reformas pedagógicas que influyeron en el control y la supervisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje quedando en evidencia hasta la actualidad.

Muchos autores coinciden en que las complejidades crecientes de la producción, la diversificación de los mercados de trabajo, asociados al proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos, junto al desarrollo de las ciencias como fuerza productiva, fueron los factores que más influyeron en el perfeccionamiento de la educación y en la incorporación de la evaluación en el discurso científico de la educación. Estos factores no sólo modificaron la organización social, sino que contribuyeron a que la escuela se adecuara a las nuevas exigencias productivas que fueron imperando. (Portela, 2001, p.3)

La introducción de ciertos términos como: tecnología de la educación, diseño curricular y evaluación educativa, reflejan la influencia de los procesos productivos en un proceso que condicionó la necesidad de perfeccionar la evaluación como medio para orientar la educación. De esta manera, estos términos, junto a otros más específicos como rendimiento académico, eficiencia y control, se extrapolaron a las escuelas como principios orientadores de las tareas pedagógicas (Portela, 2001).

Con el surgimiento de la teoría de los test, la escuela adquirió el instrumento definitivo que permitió realizar la cuantificación científica del rendimiento. El éxito obtenido con el empleo de los test en el entrenamiento de las fuerzas armadas de los Estados Unidos posibilitó que éstos fueran rápidamente aplicados a la educación. (Díaz, 1987. p.3)

A partir de la primera guerra mundial, donde se instauraron las pruebas psicométricas, tuvo una marcada influencia en la evolución conceptual de la evaluación. Al finalizar la guerra, los test “empiezan a ser utilizados en el ámbito educativo para evaluar destrezas escolares” (Ministerio de educación y cultura dirección nacional de mejoramiento profesional [MEC-DINAMEP], 2005). Cuando apareció y utilizó masivamente los test psicológicos se instituyó otra causa importante en el apareamiento de la evaluación educativa, porque otorgó a las instituciones un instrumento para medir los aprendizajes del estudiante. Esto evidencia la facilidad de adecuación y reforzamiento en el modelo pedagógico de manera rígidamente cuantitativo y tradicional que se impuso en el proceso.

A comienzos de la década de los 50, basado en un modelo evaluativo desde los objetivos, Ralph Tyler contribuyó a la definición de evaluación instaurando la correlación entre los resultados y los objetivos. El proceso permite determinar el grado en que han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos. En el denominado período tyleriano este autor transformó la evaluación a un enfoque curricular (Alcaraz, 2015), considerándola como “proceso que consiste en determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos” (MEC-DINAMEP, 2005). El modelo curricular de Tyler enfatiza en la organización y planificación de los contenidos y estrategias para evaluar el logro de los objetivos.

Posteriormente se añadieron otras definiciones cuyos elementos fueron involucrándose en los conceptos actuales de evaluación. Así, por ejemplo, se correlacionó a la evaluación con la práctica pedagógica cuando ésta requiere una toma decisiones por parte de los docentes, de tal manera que Díaz (1987) la considera como: “la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p.7).

Se fue introduciendo otros elementos que permitió otorgar un enfoque más integral a la evaluación. Simultáneamente se fueron considerando aspectos que posteriormente favorecieron la corrección del proceso pedagógico acorde a las exigencias que la sociedad fue imponiendo a la escuela.

En las últimas décadas comenzaron a sobresalir nuevos modelos para evaluar, pero estos han sido opacados por el tradicionalismo, quedándose reducidos a simples propuestas. A pesar de que los sistemas educativos tratan de proponer nuevas alternativas de evaluación, en el momento de evaluar dentro de las aulas, generalmente los docentes caen en el tradicionalismo de siempre. No obstante, el acto de concebir a la evaluación como un momento que permite medir, ha ido evolucionando hacia un criterio más actual en el que se considera como un proceso sistemático de análisis y valoración de los cambios constantes que sufren los estudiantes según el ejercicio educativo y como vía de obtención de información para la toma de decisiones hacia el mejoramiento del proceso educativo.

Luego de diversos aportes a la evaluación, María Casanova (1998), añadió que la evaluación debe exponer las causas que repercuten en el proceso de enseñanza acorde a las necesidades del estudiante y aumentó elementos que están implícitos, tales como el proceso que se lleva a cabo para el cumplimiento del objetivo y la consideración del contexto (Casanova, 1998).

En la actualidad, desde el punto de vista teórico, se privilegia el criterio de considerar a la evaluación como un proceso integrador e integral dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Zilberstein y Portela, 2004). En correspondencia, se reconoce el valor de la definición de evaluación planteada por Castro, y que se asume en el presente trabajo, en el que la considera como “proceso de análisis de las transformaciones sistemáticas de la personalidad del alumno durante un ciclo de enseñanza, para su perfeccionamiento a partir de reajustes en el trabajo pedagógico” (Castro, 1996, p.7).

Esta definición se corresponde, en alguna medida, con lo que establece el Reglamento General de la Ley de Educación del Ecuador (2005), donde manifiesta que la evaluación es “un proceso integral, permanente, sistemático y científico” (MEC-DINAMEP, 2005, p.28), que forma parte de los procesos educativos.

Es importante destacar que los modelos evaluativos que proliferaron, principalmente en la década de los setenta, se encuentra el que se centra en la crítica artística, desarrollado por Eisner, quien le confirió un enfoque a la evaluación basada no hacia la demostración de algo, sino a mejorarlo desde una visión que permita la cimentación de los conocimientos y el perfilamiento de los aprendizajes. Según este autor, la evaluación debe tener una visión diferente, con una mirada hacia los intereses de los estudiantes y sus potencialidades. El

modelo de evaluación cualitativo crítico-artístico radica en trazar un cambio en la monotonía educativa, porque reconoce a la enseñanza como un acto artístico y al docente como el artista.

En América Latina la educación se dio en varias dimensiones, concibiéndose circunstancialmente como una entrega de atribución y compromiso desde los regímenes principales hacia las demandas singulares (Perassi, 2008). En particular, en Argentina, país en el que se han realizado diferentes reformas educativas, en los años noventa consideró la educación del estado como un arte pleno y en el que se proyectó la búsqueda de nuevos modelos de evaluación, entre ellos la evaluación crítico-artística, con resultados positivos en el sistema educativo del país.

Las teorías que han servido de guía y establecimiento de los distintos modelos evaluativos se presentaron en un debate bastante rígido entre lo teórico y lo técnico. El análisis del debate da a conocer el movimiento y progreso histórico, en el que enfatiza las contradicciones de las categorías evaluativas, por ser considerada como un componente, como proceso y/o como resultado (Portela, 2001).

Una somera revisión de las propuestas de evaluación elaboradas a partir de los años setenta permite afirmar que en el desarrollo teórico y práctico de la evaluación se reflejan tendencias que obedecen a:

- La existencia de una unidad conceptual derivada de los enunciados del campo de la administración científica, en su continua búsqueda por incrementar la eficiencia productiva.
- La búsqueda de modelos y estrategias de evaluación que respondan a una lógica que hace énfasis en lo cognoscitivo y acepta como conocimiento sólo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado mediante valores numéricos. (Portela, 2001, p.8)

Estos aspectos constituyen ideas que resaltan a la exteriorización como parte de la evolución histórica de la pedagogía. Es importante enfatizar las tendencias que resume Castro (1999) como las que han resistido al paso del tiempo, éstas son:

La evaluación en sentido reduccionista: tiene un sentido de cuantificación que limita el proceso, pero también tiene una noción que se ve reflejada en:

la enajenación de los sujetos participantes directa o indirectamente en el proceso evaluativo, al hiperbolizar el papel de las notas o calificaciones como elemento que clasifica, etiqueta,

sojuzga, sanciona o premia al estudiante y lo acredita, con lo que se justifica la repercusión individual y social que esta ha alcanzado. (Castro, 1999, p.7)

Esta tendencia se manifiesta de diferentes formas, como la de considerarla como una cuestión netamente técnica, limitada sólo al rendimiento académico, generalmente restringido a lo cognoscitivo, reducida a indicadores y valores cuantitativos que tributen confiabilidad y validez, entre otras.

La evaluación como centro del proceso: Están muy relacionada con la tendencia anterior, aunque aparentemente es opuesta a ella. Ella releja la posición de simplificar todo el proceso pedagógico a la evaluación, lo que se revela en la sobredimensión de la evaluación implícita en la tendencia a estudiar para aprobar o promover, en la modificación de los programas en función de lo que debe ser evaluado, en la organización del proceso sobre la base de la evaluación, entre otras manifestaciones.

La evaluación como exigencia intrínseca del acto educativo: Constituye un cambio encaminado a considerar la evaluación en el lugar y papel que le corresponde dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, en contraposición a las tendencias anteriores. El criterio de esta tendencia se proyecta en la práctica con enfoques más integradores, holísticos y cualitativos, los que, con énfasis en su carácter personal y desarrollador, involucran la actividad evaluativa del docente y de los alumnos en estrecha interrelación.

El análisis de estas tendencias permite profundizar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos desde dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, en sus características y funciones, desde un enfoque que se corresponda con esta última tendencia.

2.1.2. La evaluación del aprendizaje. Características, funciones y requisitos

En un análisis más interno de la evaluación como componente intrínseco del proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación del aprendizaje se dimensiona como proceso de análisis y valoración de las transformaciones sistemáticas que tienen lugar en los estudiantes como resultado de las influencias pedagógicas, es decir del trabajo pedagógico que tiene lugar durante un ciclo de enseñanza determinado.

Considerar todo el conjunto de transformaciones que de forma sistemática y gradual ocurren en el educando, orienta el análisis hacia una concepción de evolución como proceso de valoración, fundamentalmente cualitativa, en el que adquiere una mayor significación, no sólo los resultados en términos de rendimiento, del aprendizaje en sí, sino de todo el conjunto

de atributos y recursos que también son resultados e indicadores del nivel de desarrollo de la personalidad de los escolares. La evolución debe dimensionar la unidad entre la instrucción y la educación implícita en el alcance que debe tener todo proceso de enseñanza aprendizaje.

Partiendo de la concepción de la enseñanza aprendizaje como proceso formativo en el que el alumno, al mismo tiempo que se instruye, se educa y se desarrolla, como un todo único, en el presente trabajo se asume y considera un enfoque evaluativo que también sea integral, que se caracterice por asegurar que, al mismo tiempo que se evalúen los conocimientos, se evalúen los hábitos, las habilidades, los valores, las cualidades, los comportamientos y las emociones que caracterizan el desarrollo de la personalidad de los educandos, en un verdadero equilibrio entre lo instructivo y lo formativo.

En el presente trabajo se considerará a la evaluación, en su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, como un proceso, función o propiedad del mismo, que está presente durante todos sus momentos o eslabones. Este criterio destaca las múltiples funciones que cumple la evaluación, lo que además de contrarrestar la connotación reduccionista con que se desarrolla en la práctica, viabiliza el análisis de aquellas funciones que trascienden al propio proceso de enseñanza aprendizaje y se proyectan al ámbito de la sociedad, como el personal y familiar del educando. Ello también resalta el vínculo de la evaluación, no solo con los objetivos, sino con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación se constata en todas las dimensiones o componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en la instructiva, en la desarrolladora y en la educativa. Estas dos últimas, sin embargo, no se logran como consecuencia de la acción de una asignatura o disciplina, sino de todas ellas en estrecha relación con el resto de las influencias del proceso que tiene lugar en la escuela. Ellas se aprecian, fundamentalmente, en el comportamiento diario de los escolares, en su desempeño social, lo que exige vías y formas evaluativas que, en correspondencia con lo instructivo, aseguren una evaluación integral de los educandos.

Como se aprecia, la evaluación cumple diferentes funciones y requisitos que viabilizan su puesta en práctica en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido se consideran de gran valor las que resume Castro (1996):

a) Función pedagógica:

Esta función guía el proceso evaluativo porque se centra en el cumplimiento de los objetivos, considera al estudiante como sujeto protagonista y este es consciente de la meta



que va a llegar y los requisitos necesarios para lograrlo. El autor lo asume desde la dimensión formativa, ya que su verdadera esencia radica en “la valoración del progreso del interesado” (Arribas, 2017, p.383), es decir la satisfacción intrapersonal por la asimilación del conocimiento y el cumplimiento del objetivo.

b) Función Innovadora:

Esta función se enfoca desde una dimensión formativa, donde la evaluación también se convierte en un componente que da continuidad a los conocimientos que han adquirido los estudiantes. Los métodos, técnicas e instrumentos usados para evaluar deben estar enfocados hacia el desarrollo del pensamiento crítico de tal manera que “deben propiciar juicios alternativos, soluciones algorítmicas y no algorítmicas, reformulación de los problemas o la elaboración de otros nuevos” (Castro, 1996, p.12).

Todo el sistema pedagógico y didáctico empleado por el docente en la evaluación debe estar dirigido al desarrollo de la crítica del estudiante. Este planteamiento no solo permitirá el seguimiento de los conocimientos que estos alcancen, sino también de su concreción e influencia en su desarrollo integral.

c) Función de Control:

Esta es una de las funciones que ha tenido más reconocimiento entre los pedagogos, pues pretende mantener la funcionalidad estructural durante todo el proceso de evaluación hasta llegar a los resultados finales. Tiene una sistematicidad bastante lenta, debe estar en continua ejercitación para poder observar cambios. La máxima intención es que, a través de la direccionalidad que plantea el docente, los estudiantes puedan ser conscientes de lo que están aprendiendo y puedan desarrollar “la habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y lo que necesita conocer; de manera que desarrolle la necesidad de autoformación” (Mora, 2004, p.4).

La función de control es asumida por las autoras, ya que en este punto se refiere a la evaluación desde un proceso de reflexión hasta conseguir la autocrítica. Donde los errores son tomados como experiencias de formación y crecimiento. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en un instrumento que da continuidad a los aprendizajes en coordinación con los contenidos curriculares.

Diferentes autores han profundizado en los requisitos que debe cumplir todo proceso evaluativo del aprendizaje. Según Castro (1996) los requisitos más reconocidos son:

- *Objetividad:* Debe medir, analizar y concluir sobre los hechos tal y como éstos se presentan en la realidad.
- *Validez:* Debe medir, de manera demostrable, lo que trata de comprobar o validar.
- *Fiabilidad:* Aplicada al mismo nivel, grupo o actividad en diferentes ocasiones, debe dar unos resultados iguales o parecidos.
- *Practicidad u operatividad:* Debe ser viable su aplicación para servir al proceso de toma de decisiones con el objetivo de optimizar la acción a nivel normativo, directivo y ejecutivo.
- *Informativa:* Debe permitir conocer en forma descriptiva, explicativa, cuantitativa y cualitativamente, el estado de logro de los objetivos, de avance del programa y de desarrollo de los estudiantes.
- *Formativa:* Debe conllevar al aprendizaje necesario, así como el refuerzo de operaciones cognitivas y de adquisición de destrezas.

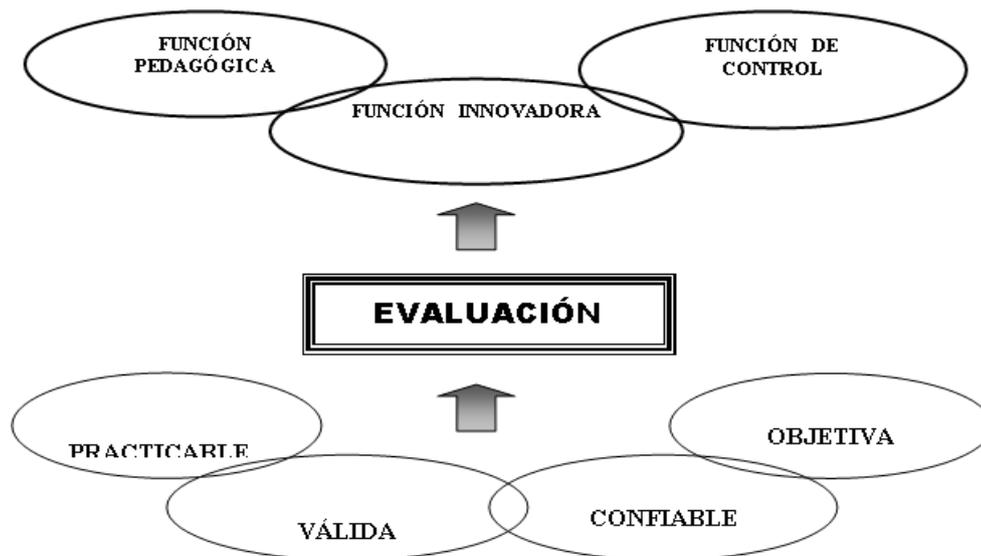


Figura. 1: Funciones y requisitos de la evaluación. Fuente: Portela (2001).

La consideración de las relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación del aprendizaje, permite comprender la naturaleza interactiva de la evaluación. En este sentido se refieren los componentes y relaciones más generales, según refiere González (2000):

- El estudiante que es evaluado y que a la vez se autoevalúa. Esta doble dirección, que hace al estudiante sujeto y objeto de evaluación, tiene la tendencia a incrementar la condición de sujeto, aunque sigue prevaleciendo la posición de objeto de evaluación.

- El profesor y demás estudiantes como evaluadores. La evaluación de los otros sujetos de la enseñanza tiene una marcada influencia formativa y como portadores, sobre todo en el caso del profesor, de la misión y función social de la educación.
- Lo que se debe aprender (objeto de aprendizaje) que se refleja en los objetivos y contenidos de enseñanza y se selecciona para su evaluación.
- Las condiciones concretas en su sentido más amplio, que incluye los aspectos espacio-temporales, los medios físicos, las vías de interacción, el clima sociopsicológico, hasta las características del vínculo de la situación concreta de aprendizaje y de evaluación del mismo, con los sistemas mayores donde se inserta.

Las relaciones entre dichos componentes se pueden presentar como sigue:

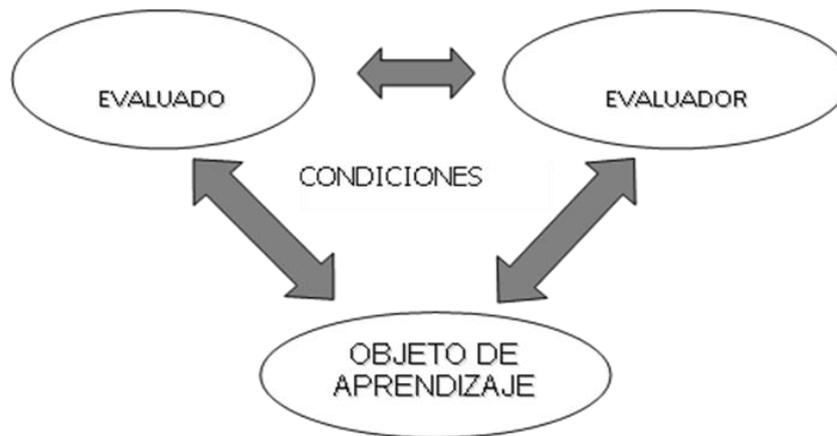


Figura. 2: Relaciones de los componentes del proceso evaluativo. Fuente: González (2000).

El análisis de los componentes de la evaluación del aprendizaje y sus relaciones permite valorar que los resultados evaluativos no solo dependen del estudiante como sujeto de aprendizaje. Según González (2000) esto se explica, entre otras razones, por las siguientes:

- El aprendizaje emerge de la relación que se da entre los distintos componentes presentes en la situación de aprendizaje. Lo que queda en el alumno, lo que se ha transformado o está en transformación, está en función de las características del propio estudiante y de la actividad que realiza; pero además, de las del profesor y de la relación que se establece entre ambos; y de los atributos del objeto, y del modo que se le presenta y de la forma que lo recibe el estudiante; y de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. En fin de cada uno de los elementos y sobre todo de las relaciones que se establecen entre ellos.

- Un estudiante puede avanzar más de lo supuesto, quizás, porque la forma en que se ha desarrollado un curso dado, su organización, la posibilidad de acceder a la literatura correspondiente, el modo que se estructuró el objeto de conocimiento, la forma en que se desarrolló las clases, la posibilidad de interacción con otros estudiantes y con el profesor, los medios disponibles y muchos otros aspectos, permiten o facilitan dicho avance. O, por el contrario, hasta un límite y no más, precisamente porque los elementos mencionados hayan impuesto dichos límites. La evaluación no puede desconocer este hecho, por lo que se debe incorporar como base de las decisiones metodológicas para realizar la evaluación y para argumentar una calificación cuando proceda.
- La evaluación está en función de las relaciones que se establecen entre dichos componentes, donde aparece con especial fuerza la relación de comunicación entre los implicados en la actividad evaluativa: ¿Qué relación se establece entre evaluado y evaluador?, ¿cómo influyen sus percepciones mutuas y cuáles son sus intenciones?, ¿cómo conciben la evaluación unos y otros?, ¿qué importancia le conceden y para qué?, ¿qué se evalúa, por ejemplo, qué se selecciona del contenido de enseñanza para que sea objeto de evaluación?; entre otros aspectos.

La visión de las múltiples relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en la evaluación y la toma de conciencia sobre la variabilidad que introduce en la misma, el evaluado, el evaluador, lo que se aprende, la situación concreta y las condiciones de la evaluación, permite comprender por qué sus resultados no dependen solo de las características del contenido que se evalúa. Además, para entender por qué no hay una fórmula única para la evaluación desde una óptica metodológica.

2.1.3. La evaluación educativa en el contexto ecuatoriano

Los sistemas educativos de diferentes países adoptan y reforman estándares evaluativos para monitorear todo el proceso que se lleva a cabo, hasta comprobar si los resultados se dan de la forma esperada. Los estándares son “criterios que establecen los parámetros de lo que los alumnos pueden y deben saber y saber hacer en cada una de las asignaturas de los planes de estudio correspondientes a los diferentes niveles educativos” (García, 2010, p.4). Los estándares constituyen una guía para que el sistema educativo pueda completar los objetivos que se plantea y haya prosperidad en la calidad de las reformas educativas.

El concepto que se asume para la investigación es el que propone el Ministerio de Educación en el Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad

Educativa: “Los estándares de calidad educativa son parámetros de logros esperados. Tienen como objetivo, orientar, apoyar y monitorear la acción de los grupos de actores que conforman el Sistema Nacional de Educación para su mejora continua” (MINEDUC, 2017, p. 14).

Existen tres tipos de estándares propuestos por el MINEDUC:

- *Los estándares de gestión escolar:* es el conjunto de parámetros que se establecen para el funcionamiento de la práctica institucional sobre sus procesos de gestión.
- *Los estándares de desempeño profesional directivo:* son componentes que tienen relación con las distintas gestiones como la administrativa, la pedagógica, convivencia y seguridad escolar (MINEDUC, 2017). Son fundamentales para llevar a cabo los procesos internos de la institución.
- *Los estándares de desempeño profesional docente:* se relacionan con los componentes microcurriculares que el docente desempeña dentro de su contexto áulico, los "aspectos disciplinares, pedagógicos, éticos y los procesos de enseñanza- aprendizaje" (MINEDUC, 2017). Este último aspecto será el sustento que determinará los estándares pertinentes para la investigación, pues dentro de los procesos pedagógicos y metodológicos es donde se instaura la evaluación.

Relacionados con los estándares están los indicadores, términos que se pueden llegar a confundir por la cercanía de sus acepciones. Sin embargo, los indicadores se diferencian de los estándares porque son las características descritas que permiten valorar los juicios del proceso que se está dando. “Los indicadores educativos tienen, en general, como punto de referencia un estándar contra el cual pueden efectuarse los juicios de valor correspondientes” (García, 2010, p.5).

En el caso de la presente investigación, la propuesta de un sistema de actividades como propuesta teórico-metodológica, se basa y asume los criterios que acerca de la evaluación plantea el Ministerio de Educación y se asumen los indicadores planteados por este nivel, ya que gracias a ellos se puede asignar una cuantificación y una cualificación de las actividades que se proponen, según las destrezas de desempeño que se desagregan en este estudio.

2.1.4. Modelos de evaluación. El modelo crítico-artístico como alternativa

Diferentes países han considerado cambiar los métodos tradicionales de la evaluación por otros que cambien la forma de pensar y actuar de los estudiantes y docentes y que implican

el empleo de estrategias evaluativas innovadoras. Es aquí donde se consideran los valores que aporta el modelo de evaluación cualitativo denominado crítico artístico.

Los modelos de evaluación orientados a las características artísticas y críticas fueron propuestos principalmente por Elliot Eisner en la década de 1970. Esta alternativa evaluativa consiste en que los procesos de evaluación son procesos artísticos en el que el docente considera todos los componentes factoriales que están implicados en el proceso y eso lo sitúa en una postura de experto dentro del contexto en que está evaluando. El docente debe tomar en cuenta “el carácter descriptivo, su carácter interpretativo y, la realización de juicios de valor acerca de los méritos educativos” (Fonseca, 2007, p.428).

Elliot Eisner y la Universidad de Standford definen al modelo crítico artístico como la opción de “reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas educativos” (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2009).

Este modelo constituye una de las alternativas más cuestionadas debido a que involucra aspectos descriptivos y reflexivos por parte de ambos participantes educativos: docente y estudiante. Desde este modelo la evaluación implica considerar la observación de situaciones o acciones transformadoras, donde el docente aplique estrategias activas, desarrolladoras y motivacionales y los estudiantes realicen acciones innovadoras.

Los sistemas nacionales de evaluación referentes a la crítica artística que se han instalado en varios países han comenzado a transitar una segunda etapa de revisión, reajuste y fortalecimiento. Hoy no se cuestiona la existencia de una evaluación nacional tradicional, se interpela su precisión técnica y su pleno aprovechamiento por parte de los actores involucrados. (Perassi, 2008)

En lo anteriormente citado se puede entender que ya no se debate la evaluación clásica, sino que se busca renovarla aprovechando nuevos métodos y modelos de evaluación, donde quizás se dé más la propagación de una interpretación crítica.

La tarea del docente, de modo vicario, es ayudar a los alumnos en la participación de sucesos que no han experimentado directamente. Se reconoce el papel que juegan las emociones en la comprensión, el aprendizaje y en la construcción del conocimiento. Se justifica el empleo del lenguaje como herramienta que coadyuva a revelar la riqueza del proceso a través de las emociones y de la representación de los hechos. (Fonseca, 2007, p.429)

En Colombia, a partir del año 2012 y continuado en el 2013, se estableció un modelo de evaluación formativa basado en la crítica artística dentro del aspecto literario. Este estudio surgió en correspondencia a la construcción narrativa de la realidad, donde se reconoció el valor de la educación literaria anexada a una evaluación totalmente transformadora, desde la expresión de la subjetividad, a través de diversas situaciones que crearían una conciencia artística y literaria.

Esto lleva a plantear la evaluación de la creación literaria (y con ella, su didáctica y el currículo) en que se configura un modelo formativo, crítico y artístico, cuya meta esencial es la valoración de los escritos de los estudiantes a través de criterios ligados al arte de su composición con intencionalidad estética. Esto es una evaluación crítica porque configura una visión divergente de la realidad y a través de su construcción intersubjetiva, configura un ambiente democrático de discusión que, despoja al maestro de la investidura de único lector y evaluador válido. (Saavedra, 2013, p.171)

Este tipo de evaluación es una actividad crítica de aprendizaje, debido a que respalda el abastecimiento de conocimiento en cada agente. Además, pretende que el estudiante aprenda por medio de la retroalimentación que se genera en el diálogo argumentado y crítico con su docente (Saavedra, 2013). Este nuevo enfoque evaluativo trajo consigo varias mejoras, entre ellas el incremento de la expresividad del estudiante y su relación con la acción significativa.

Según la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009), Eisner se remite a tres componentes constitutivos del modelo: su carácter descriptivo, su carácter interpretativo y los juicios de valor. Todos son necesarios para desarrollar este tipo de modelo evaluativo, lo que, desde el punto de vista curricular, permite brindar al estudiante una experiencia de aprendizaje en la que se concreten los contenidos a través de su aplicación en diferentes contextos, según sus conocimientos y aptitudes.

2.1.5 La comprensión lectora y los niveles de lectura como retos para el mejoramiento de la evaluación

Es importante saber que el leer es más que simplemente recorrer con los ojos las palabras de texto. Leer es establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente, es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito. Esta capacidad se desarrolla a medida que se frecuenta y ejercita esta habilidad intelectual. (Lasso, 2006)

En el presente trabajo se considera a la definición de lectura propuesta por el Ministerio de Educación en el Currículo 2016, como "proceso cognitivo de gran complejidad en el que intervienen numerosas operaciones mentales, por medio de los cuales cada lector construye significados y da sentido al texto". El reto del Sistema Educativo Ecuatoriano es que los estudiantes sean conscientes de los procesos metacognitivos que se requieren para su desarrollo integral, donde ellos mismos regulen los recursos, el tiempo y calidad de lectura para su comprensión y recreación.

Leer es comprender y el propósito de la educación es formar personas capaces de autorregular su proceso de comprensión de textos mediante el uso discriminado y autónomo de diversas estrategias de lectura (MINEDUC, 2016). Se conoce que comprender un texto es entender o encontrarle significado a todo aquello que está escrito y poder establecer o relacionar lo que ya sabemos con la intención que el autor plantea que conozcamos. Para poder comprender una lectura es necesario que sepamos leer correctamente, de esta manera se nos hará más fácil apropiarnos del tema.

Saber leer, comprensiva y reflexivamente, para un niño es un reto que lo adentra en un mundo desconocido por explorar. Para ello se deben priorizar métodos didácticos eficaces que garanticen que el estudiante aprenda y no mediante métodos tradicionales que privan a los niños de la recompensa más importante de la lectura: el deseo de comprender más allá del simple reconocimiento de lo que ya sabe.

Los pedagogos y los sociólogos consideran a la comprensión lectora como un componente fundamental para el desarrollo de la sociedad en la actual etapa de la información, donde se exige procesarla de una manera eficiente para su asimilación crítica y evolución. "Las exigencias del mundo actual demandan lectores competentes, con la capacidad de procesar grandes cantidades de información. Ante esta situación, la demanda apunta a la formación de lectores competentes, críticos, constructores de saberes y transformadores de sociedades" (Durango, 2017, p.158).

Para lograr el objetivo de una lectura crítica y competente es importante valorar los aportes de varios autores que proponen los niveles de lectura como parámetros o criterios que expresan la comprensión lectora.

En el presente trabajo se reconoce la existencia de diferentes niveles de lectura por los que deben transitar los estudiantes en su función lectora para desarrollar gradualmente las destrezas implicadas en la comprensión lectora. En el Currículo Nacional (2016) se plantean

tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico valorativo. Estos se caracterizan a continuación:

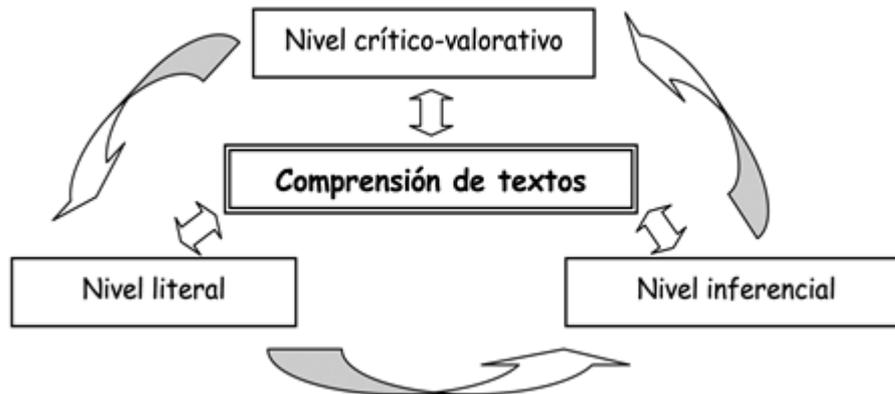


Figura. 3. Relaciones entre los niveles de lectura. Fuente: Ministerio de Educación (2011)

Nivel literal:

Es el nivel básico de la lectura que pretende el enriquecimiento del vocabulario. Se comienza con la comprensión de las grafías de las letras que conforman las palabras, que a su vez pertenecen a una o varias frases (MEC, 1998). Este nivel asegura la comprensión de todas las palabras que aparecen en el texto. Para su comprensión, "el lector recurre a todo el vocabulario que posee y que ha venido adquiriendo desde cuando nació" (MINEDUC, 2011, p.10), además los conocimientos previos y los significados de las palabras en el contexto del que fueron escritas.

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. (Gordillo y Flórez, 2009, p.97)

Nivel inferencial:

En el nivel inferencial "comprender un texto significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar" (MINEDUC, 2011, p.11), es aquí donde aparecen con mayor fuerza contenidos explícitos e implícitos que el autor pretende comunicar. El lector debe retomar los elementos explicados en el texto, relacionarlos y finalmente inferir las ideas que no están en el texto pero que el autor sí pretendía comunicar.

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es

decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. (Gordillo y Flórez, 2009, p.98)

Para poder llegar a este nivel los estudiantes deben haber comprendido o dominado el nivel literal, además deben empezar a reconocer lo que está escrito claramente, así como también entender lo que el autor quiere comunicar. El lector lee corrido un texto sin detenerse y lo va interpretando a medida que avanza, sin embargo, existen ocasiones en las que se les hace difícil entender por lo que se dedican más a ciertos puntos. Este nivel es más complicado debido a que no todos pueden comprender aquellos elementos implícitos que se trata de conocer.

Nivel crítico valorativo:

Según el MINEDUC (2011) en el nivel crítico valorativo, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, implicar sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto y relacionar con sus experiencias de vida; para de esta manera tomar una posición frente a lo que el autor expresa en el texto y hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto.

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. (Gordillo y Flórez, 2009, p.98)

En este tipo de nivel de lectura influye mucho la experiencia, porque a partir de las vivencias, la cultura y los conocimientos del tema que se tenga, se logra dar lugar a interpretaciones con tendencias subjetivas, es decir criterios personales sobre la temática (López, 2015). Este nivel en muchos de los casos lleva a la reflexión, a dar un valor acerca de lo que expresa el autor, si estamos o no de acuerdo con la postura de éste. Para fomentar el pensamiento crítico, el lector emite juicios y valoraciones captando primeramente inferencias implícitas como explícitas, vistas en los niveles anteriores, de esta manera podrá argumentar sus opiniones analizando la intención del autor.

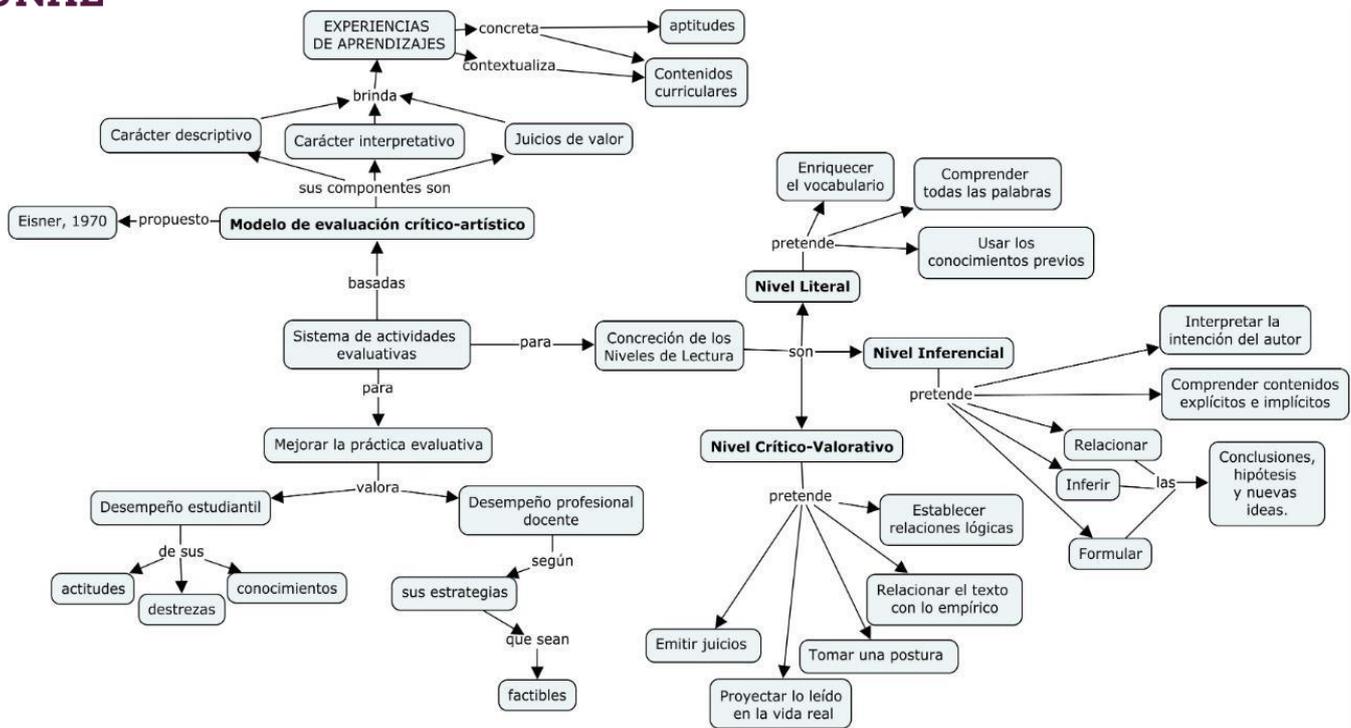


Figura. 4. Relaciones entre el modelo de evaluación crítico-artístico y los niveles de lectura. *Fuente: Elaboración propia (2019)*

Como se representa en la figura 4, el tránsito por los niveles de lectura es una condición necesaria para lograr los niveles de comprensión lectora que se requieren social y culturalmente. Estos, como se puede apreciar, pueden ser correlacionados con los diferentes criterios de la evaluación crítico artístico, para lo que se propone un sistema de actividades como resultado investigativo del presente trabajo de titulación.

A partir de la consideración de las definiciones, características y particularidades que se han referido sobre la evaluación, la evaluación del aprendizaje, la evaluación del aprendizaje desde el modelo crítico-artístico y los niveles de lectura que expresan la comprensión lectora, resulta conveniente plantear que **el mejoramiento de la práctica evaluativa en la concreción de los niveles de lectura**, como **objeto de investigación** en este estudio, se define como *el proceso que, mediante acciones, actividades y/o recursos, se favorece el desarrollo de la evaluación como proceso componente de la enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora, que contribuya al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a las regularidades del proceso formativo integral y los requerimientos planteados por la sociedad, en particular para lograr la concreción y el tránsito de estos por los niveles de lectura necesarios para asegurar la comprensión lectora, planteados por el Ministerio de Educación.*



2.2. Marco Metodológico

2.2.1. Enfoques, paradigmas y métodos de la investigación empleados en la investigación

El paradigma utilizado fue el socio-crítico, basado en la exploración y transformación de la evaluación de la comprensión lectora, en particular, del tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de lectura. Este paradigma lo que busca es transformar la realidad educativa a partir de la intervención orientada por los objetivos y desde la problemática planteada. Además utiliza la autorreflexión para interpretar las experiencias vividas por medio de una explicación crítica.

Los métodos a utilizar corresponden al enfoque mixto de la investigación educativa, ya que se pretende combinar técnicas e instrumentos empíricos y otros de carácter teórico, cuyos resultados se combinan desde la vinculación de valoraciones cuantitativas y cualitativas. Este enfoque es seleccionado por las investigadoras ya que posibilita efectuar una mejor exploración y explotación de datos obtenidos y profundizar en sus relaciones en el estudio del objeto de investigación.

A partir de las consideraciones teóricas, los métodos teóricos empleados permitieron la interpretación de los resultados obtenidos en las indagaciones empíricas en la realidad educativa estudiada. Estos datos empíricos fueron analizados, interpretados y correlacionados en la investigación, lo que permitió establecer las pautas teórico-metodológicas necesarias para la solución de la problemática.

Entre los métodos de carácter empírico utilizados se encuentran los métodos, técnicas e instrumentos que permitieron diagnosticar la realidad educativa, los que aportaron información sobre el comportamiento de la evaluación de la comprensión lectora y sus niveles de lectura, en correspondencia con las características y particularidades en el subnivel medio de la EGB y los requerimientos que, para este contenido, se especifican curricularmente por el Ministerio de Educación.

En la investigación se consideró la población conformada por los estudiantes de la Educación Básica en el Subnivel Medio de la Unidad Educativa La Inmaculada de la ciudad de Cuenca. Los tres cursos (quinto, sexto y séptimo) que conforman este subnivel se desarrollan durante la jornada matutina. Éste subnivel está organizado mediante 2 paralelos de quinto, 2 paralelos de sexto y 2 de séptimo. La **muestra** corresponde al subnivel medio con los 38 estudiantes de sexto año, paralelo B, conformado por 19 niñas y 19 niños que

oscilan entre 9 y 11 años de edad, la que se seleccionó de forma intencional, considerando que es el paralelo en el que las autoras desarrollaron las actividades de las prácticas preprofesionales y constituir un grado intermedio en el que se encontraron algunos puntos de coincidencia en parámetros de comparación, como el promedio de edad, el nivel socio cultural de origen y la proporción por sexos. En este paralelo se desarrolló un pilotaje para valorar la efectividad de la propuesta resultante de la investigación.

2.2.2. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación utilizados

En el desarrollo de las tareas implícitas en los objetivos específicos del presente trabajo se emplearon métodos de investigación, teóricos y empíricos del conocimiento, los cuales se expresan a continuación en relación con las actividades realizadas:

Métodos del nivel empírico.

Estos parten de datos evidenciables en la práctica educativa en que se desarrolló la investigación. "Usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (Del Canto y Silva, 2013, p.28).

A continuación se especifican los métodos empíricos utilizados y se destacan los criterios que se asume de cada uno, sus características de acuerdo a los instrumentos utilizados, en los que se consideraron determinados indicadores previamente establecidos sobre la base de las precisiones teóricas referidas en relación con las variables implicadas en el objeto de estudio.

Encuesta:

López y Fachelli en su tesis acerca de la Metodología de la investigación social cuantitativa expuesta en el 2015, expresan que: "la encuesta permite la recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida." (p.8). Para la presente investigación se elaboró una encuesta orientada a valorar la evaluación de aptitudes, conocimientos y destrezas. Ésta incluyó 13 ítems que permitieron obtener información relevante para la proyección, elaboración y aplicación de la propuesta.

Análisis documental:

El análisis documental permite la extracción de la información de algún documento en específico para procesar datos relevantes a una investigación, distinguiendo los elementos más abordados con sus esquemas observacionales. Este nos permite diferenciar aquellos propósitos y estándares que tanto el Ministerio de Educación como la institución pretenden llegar a desarrollar en relación a la evaluación. El instrumento utilizado para la realización del análisis documental fue el resumen, donde se recogió las características más relevantes referidas al estudio realizado.

Observación:

Consiste en “la recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad” (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014, p.7). Por medio de la observación realizada se pudo precisar aquellos aspectos de la evaluación en su comportamiento en la práctica, en particular para destacar detenidamente la manera de evaluar de las docentes y los métodos utilizados. El instrumento usado fue la guía de observación, el cual fue diseñado a partir de los parámetros de actitudes, conocimientos y destrezas tenidos en cuenta en las evaluaciones.

Entrevista estructurada:

Es una técnica de mucha ventaja en la investigación para recolectar datos. Se precisa como un diálogo con un fin determinado, cuyas interrogantes se establecen previamente con un rotundo orden y con determinados indicadores y opciones. (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). A partir del diseño de la guía de entrevista, que fue el instrumento utilizado, se estimó llegar a conocer aquellas características de la manera de evaluar y las razones por las cuales se sigue utilizando el modelo tradicional de evaluación en la Unidad Educativa La Inmaculada. Los parámetros en que se basó fueron tipos de evaluación, estrategias evaluativas utilizadas, aptitudes y conocimientos.

Métodos del nivel teórico.

Los métodos teóricos “tratan de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la relación y estructura dinámica” (Fernández, 2002, como se cita en Cadena, 2017, p.1606). Los métodos teóricos empleados son:

Histórico-lógico:

Posibilitó hacer un levantamiento de los antecedentes y la determinación de los principales hitos de la evolución de la evaluación. Lo histórico determinó la trayectoria real del objeto investigado en las distintas etapas, lo que se complementó con la interpretación lógica que posibilitó determinar hitos, regularidades y esencias de la trayectoria evolutiva y su concreción en el Ecuador, en particular, en su relación con la comprensión lectora y la concreción de los niveles de lectura.

Analítico-sintético:

Este método expresa la unidad dialéctica entre el análisis y la síntesis y supone que en el proceso de la investigación pueda predominar uno u otro en una determinada etapa, según la tarea que se realice. Este método posibilitó analizar distintos factores que inciden en la evaluación y su concreción en el desarrollo de la comprensión lectora, en particular de los niveles de lectura. La síntesis se utilizó, en particular, para describir las relaciones e interrelaciones que existen entre estos factores, poniendo de manifiesto la contribución de cada uno sobre los demás en el objeto de investigación.

Inducción-deducción:

Se consideran los criterios de Cerezal y Fiallo (2005), cuando al describir este método plantean que “las relaciones entre la inducción y la deducción tienen como base la lógica objetiva de los hechos, procesos y fenómenos de la realidad, su papel en el conocimiento se explica por el enlace objetivo de lo singular y lo general en la realidad misma. (Cerezal y Fiallo, 2005, p.61)

En el desarrollo de la investigación este método se utilizó en diferentes momentos, fundamentalmente en la fundamentación teórica y en el momento en que, a partir de esos fundamentos, se pudo deducir determinadas precisiones lógicas de gran valor para elaborar los distintos instrumentos, establecer relaciones y realizar comprobaciones atendiendo a las generalizaciones empíricas obtenidas por medio de la inducción. A partir de una estrecha relación de ambos procesos se pudo llegar a un conocimiento más amplio y preciso de la realidad estudiada y, en particular, del objeto de investigación.

Modelación:

En el proceso investigativo se utilizó en la estructuración y representación abstracta del deber ser de la aplicación práctica del sistema de actividades que se aporta como contribución teórica metodológica de la investigación realizada.

La aplicación del método de la modelación está íntimamente relacionado con la necesidad de encontrar un reflejo mediatizado de la realidad objetiva. De hecho el modelo constituye un eslabón intermedio entre el sujeto (investigador) y el objeto de investigación. La modelación es justamente el método mediante el cual creamos abstracciones con vistas a explicar la realidad. (Cerezal y Fiallo, 2005, p.55)

2.3. Análisis de datos. Resultados

En correspondencia con las bases teóricas expuestas acerca del objeto de investigación y sus criterios de análisis, se valoraron los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos e instrumentos aplicados y descritos en el marco metodológico. A continuación, se presenta los resultados de cada método utilizado:

2.3.1. Resultados de la encuesta (Ver Anexo 1)

A continuación se presentan los resultados del análisis de las respuestas a cada una de las preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes de los diferentes subniveles de la institución para valorar los resultados del subnivel medio, como objeto de análisis, en comparación con los restantes. En cada caso, los resultados se ilustran gráficamente.

Pregunta 1: ¿Crees que las evaluaciones son importantes en tus procesos de aprendizaje?

En el subnivel medio se constató que las evaluaciones para ellos son de gran importancia, marcando con la valoración de muy satisfactorio. Muy pocos seleccionaron el criterio insatisfactorio, lo que demuestra la importancia que le confieren a la evaluación del aprendizaje.

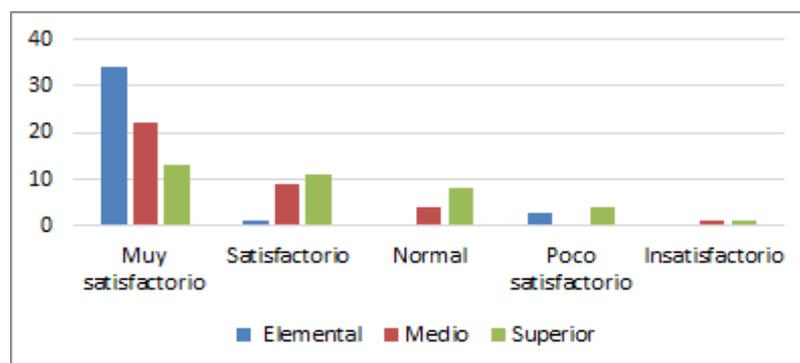


Gráfico 1. Fuente: elaboración propia

Pregunta 2: ¿Crees que en los exámenes tienen demasiadas preguntas?

Esta pregunta presenta ciertos empates técnicos, pero con mayor número de estudiantes se presentó la respuesta en la asignación de siempre y a veces en el subnivel medio. Esto ratifica el predominio de formas evaluativas tradicionales en la institución educativa.

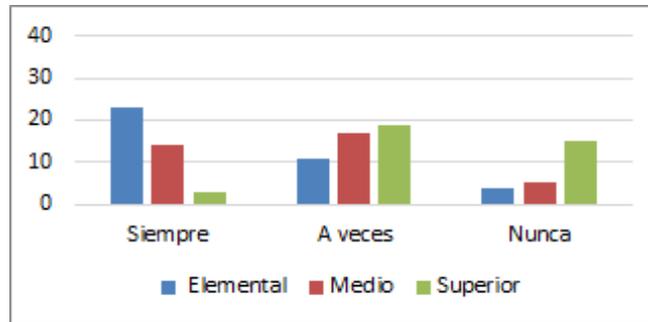


Gráfico 2. Fuente: elaboración propia

Pregunta 3: *¿Crees que puedes contestar todas las preguntas sin cometer errores?*

Las respuestas fueron en los tres indicadores, pero no todos fueron de categoría siempre. Existen estudiantes que respondieron de manera similar en a veces y nunca, sobre todo el subnivel medio. En general, mayoritariamente los estudiantes no pueden contestar todas las preguntas fácilmente.

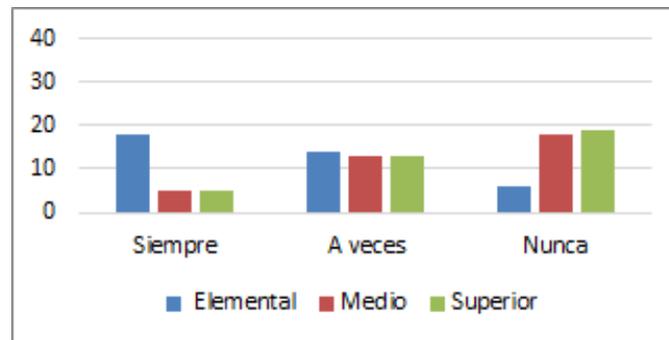


Gráfico 3. Fuente: elaboración propia

Pregunta 4: *Cuando aciertas a la mayoría de las respuestas del examen ¿te sientes satisfecho?*

Casi en su totalidad de los estudiantes de los tres subniveles seleccionó la alternativa de muy satisfactorio. Esta pregunta es importante dado que aporta información acerca del grado de satisfacción de los estudiantes ante el éxito en la evaluación.

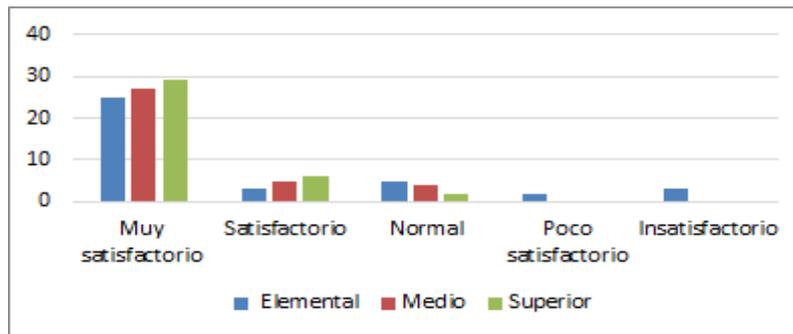


Gráfico 4. Fuente: elaboración propia

Pregunta 5: *Cuando cometes muchos errores en el examen ¿te sientes frustrado?*

El subnivel medio fue el más alto en contestar que siempre se sienten frustrados al cometer errores. Esto puede llegar a darse debido a la presión que sienten al contestar las evaluaciones, generalmente consistente en un examen en un tiempo determinado.

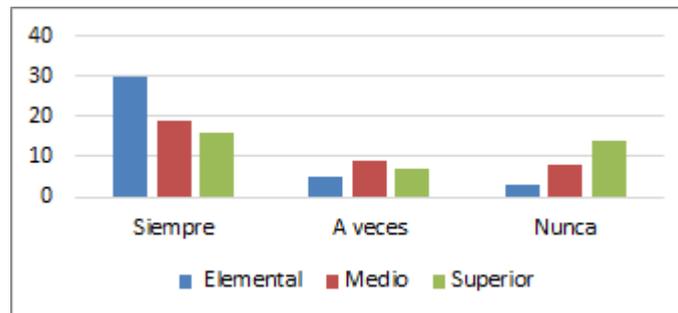


Gráfico 5. Fuente: elaboración propia

Pregunta 6: *¿Se te olvidan las respuestas del examen a pesar de que si has estudiado?*

Los resultados de este ítem demuestran respuestas similares en siempre y nunca en el subnivel medio. Aquí se aprecia que al 50% de los estudiantes se le olvidan las respuestas a pesar de haber estudiado, por lo que se les dificulta responder las exigencias de los exámenes.

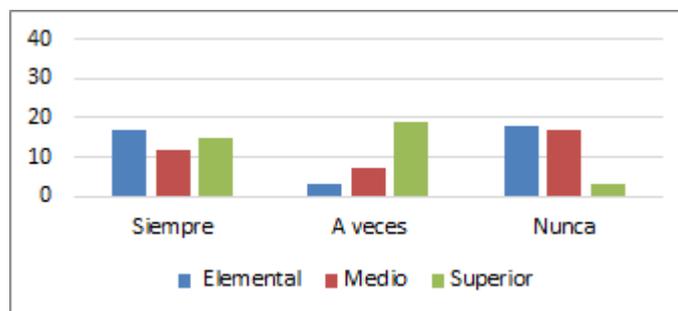


Gráfico 6. Fuente: elaboración propia

Pregunta 7: *Cuándo desapruebas, ¿quisieras tener otra oportunidad para rendir otro examen?*

Como puede apreciarse, mayoritariamente los estudiantes de los tres subniveles desearían tener otra oportunidad para rendir otro examen, sobre todo el subnivel medio pues fue el más alto en contestar con el indicador de siempre.

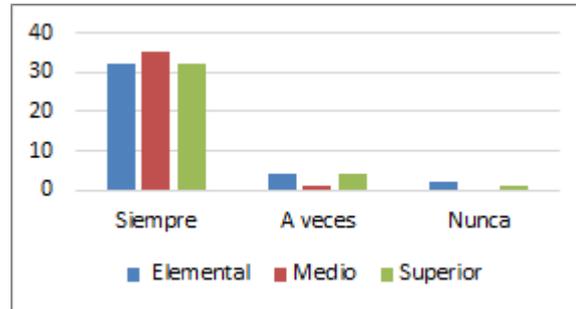


Gráfico 7. Fuente: elaboración propia

Pregunta 8: *¿Terminas con éxito las actividades de los exámenes?*

El subnivel medio fue quien contestó con mayor frecuencia la alternativa de normal y algunos con poco satisfactorio e insatisfactorio. Esto se debe a que quizás las pruebas diseñadas para años menores pueden ser de menor dificultad en comparación con los demás.

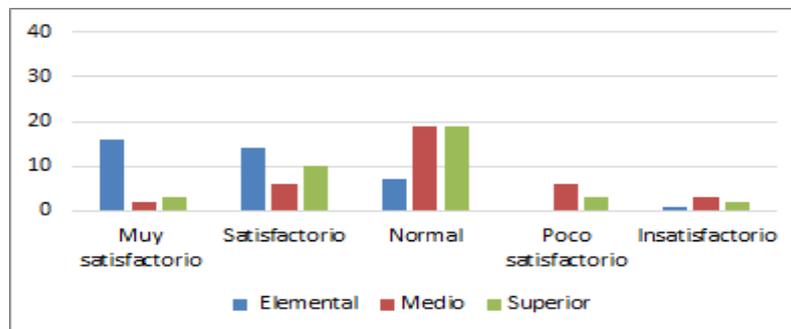


Gráfico 8. Fuente: elaboración propia

Pregunta 9: *¿Después de rendir un examen se te olvida lo que has aprendido?*

Las respuestas varían, pero para los estudiantes de los subniveles: elemental y medio la respuesta de mayor índice fue siempre. Es importante recalcar que también el subnivel medio tuvo un índice alto en el indicador de a veces. Esto ratifica el temor que sienten al dar una prueba y al rendirla muchas veces se les olvida por completo lo estudiado.

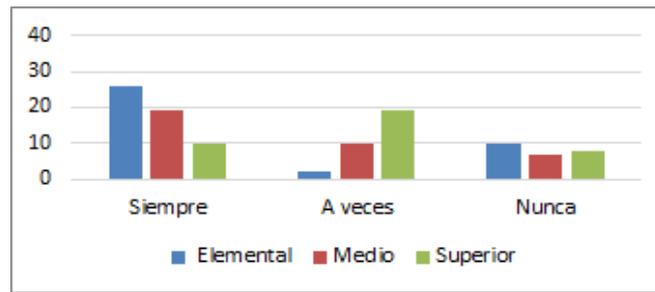


Gráfico 9. Fuente: elaboración propia

Pregunta 10: ¿Sientes que vas a fallar el examen antes de haberlo comenzado?

Las respuestas muestran un balance en la selección de la alternativa siempre y a veces en todos los subniveles, pero con mayor frecuencia en el subnivel medio. Este resultado evidencia la presión que sienten los estudiantes ante el tipo de evaluación y la necesidad de establecer nuevas alternativas evaluativas.

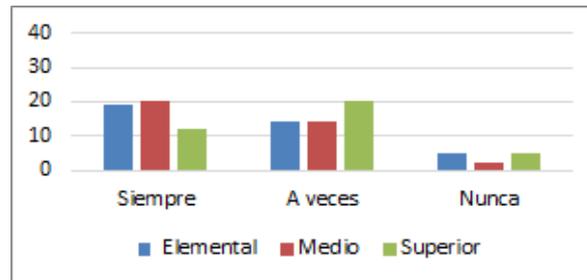


Gráfico 10. Fuente: elaboración propia

Pregunta 11: ¿Te parecen aburridos tus exámenes?

Las respuestas reflejan valores similares en elemental, medio y superior, en el que mayoritariamente seleccionaron la alternativa siempre. Esto evidencia el predominio de formas evaluativas que no generan motivación, con mayor énfasis en el subnivel medio.

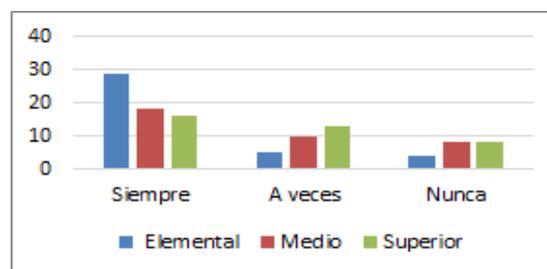


Gráfico 11. Fuente: elaboración propia

Pregunta 12: *¿Te gustaría tener otras formas de evaluación?*

Muy satisfactorio fue la respuesta con mayor selección en los tres subniveles, cuyo énfasis arrojó resultados adversos en el subnivel medio. Evidentemente los estudiantes expresan su aspiración y gusto por nuevas alternativas de evaluación.

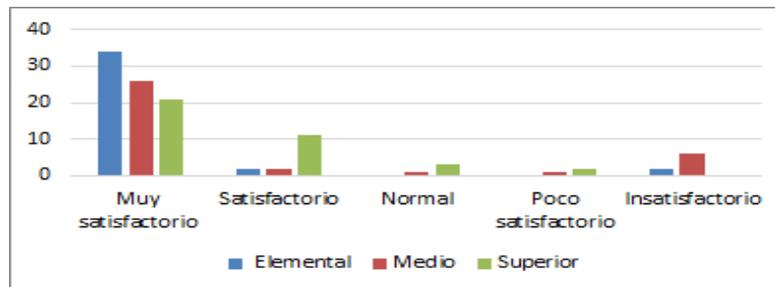


Gráfico 12. Fuente: elaboración propia.

Pregunta 13: *¿Te gustaría que los exámenes sean más dinámicos y en diferentes lugares?*

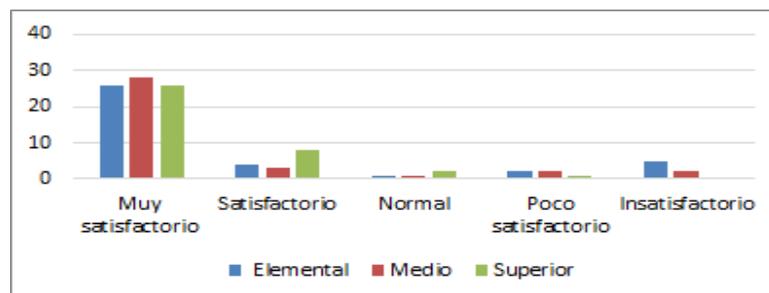


Gráfico 13. Fuente: elaboración propia.

Mayoritariamente, los estudiantes de los tres subniveles contestaron que sí les gustaría que sus exámenes sean de otra manera. Ello ratifica la necesidad de establecer alternativas diferentes para que los estudiantes disfruten ese momento y no sientan el miedo que hasta ahora les provoca. Este resultado, en relación con los del análisis de las restantes preguntas, ratificó la necesidad de la presente investigación.

2.3.2 Resultados de la revisión documental

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

En la Constitución de la República del Ecuador, específicamente en el capítulo segundo sección quinta hace referencia a las leyes de la educación. Particularmente el artículo 27 enfatiza al protagonismo del ser humano en todos los procesos de aprendizaje para su desarrollo integral. La educación además de pretender la calidad y calidez tiene que estar centrada en un marco de respeto, justicia, paz y solidaridad. Estos últimos valores tienen que

direccionar y estimular a la educación a tener un sentido crítico que fortalezca el desarrollo de competencias para la prosperidad de la sociedad.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en correspondencia con el marco constitucional, hace referencia a la crítica y al arte como fuentes de “iniciativa individual y comunitaria” que promueve el “desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar” (LOEI, 2011, p.4). La educación debe estar enmarcada por el desarrollo integral desde los primeros años, objetivo que se puede favorecer a partir de la aplicación de conceptos en los procesos evaluativos y en las estrategias pedagógicas.

Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (2016).

Este documento ofrece una ruta de orientación a los docentes para la enrumbar el trabajo pedagógico en función del cumplimiento de los objetivos del desarrollo y progreso de la sociedad a través de la educación, cuyas finalidades son homogéneas pero en contextos heterogéneos. Para ello da a conocer los procesos que se deben desenvolver en el sistema educativo nacional. En este último aspecto se enfatiza en una de sus características principales: la flexibilidad, donde el docente puede adaptar el currículo y en todos sus componentes, incluyendo la evaluación, de acuerdo a las necesidades que se requieran en el contexto áulico. De este modo, todos los docentes tienen la posibilidad de proponer alternativas, formas y criterios de evaluación que les permita valorar el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño en las diferentes áreas del aprendizaje. Esta reforma permite contextualizar las metodologías empleadas para desarrollar los contenidos, siempre con la intención de alcanzar las metas establecidas.

Lo antes planteado reviste una gran importancia para el logro de las destrezas prevista en este documento en la asignatura de Lengua y Literatura en lo relativo a la comprensión lectora, en particular el “permitir al lector procesar el texto en diversos niveles de profundidad: literal, inferencial y crítico valorativo” (MINEDUC, 2016).

Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En el Proyecto Educativo Institucional, en su apartado 7, se incluye el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y se manifiesta la realización de la evaluación diagnóstica, el desarrollo de planes de recuperación pedagógica, los proyectos de asignaturas, entre otras variantes que permitan contextualizar el aseguramiento del aprendizaje de los

estudiantes; ello implica la necesidad de mejoras de la evaluación y de establecer nuevos modelos o variantes evaluativas.

De acuerdo a lo antes referido, se ratifica la necesidad del presente estudio como contribución modesta a la necesidad declarada nacionalmente y, en particular, planteada institucionalmente por la Unidad Educativa La Inmaculada, unidad de análisis de la investigación. En ella se enfatiza en las posibilidades de aplicación del modelo de evaluación crítico artístico para fortalecer la concreción de los niveles de lectura que aseguren el aprendizaje de la comprensión lectora. La investigación, a la vez, debe favorecer la formación evaluativa en la institución.

2.3.3. Resultados de la observación participante (Ver Anexo 2)

Durante los tres semestres de prácticas en la institución se pudo notar la manera monótona de evaluar las destrezas, en la que muchas veces solo se hacía la evaluación sumativa dejando de lado la formativa. Esto era constante y muy pocas veces se apreciaba el uso de una estrategia diferente para evaluar. Las docentes mayoritariamente realizaban un examen que consistía en una hoja llena de preguntas y con un tiempo determinado para realizarla. Al presentarse esta situación se dejaba claro el nerviosismo de los estudiantes por la presión que tenían y por la calificación que obtendrían.

Con respecto a la evaluación de los niveles de lectura era similar, se presentaba una hoja y debían contestar. En ninguno de los casos observados, en particular, en el desarrollo de las clases de Lengua y Literatura del subnivel medio de la Unidad Educativa La Inmaculada, nunca se apreció el desarrollo de formas de evaluación formativa o sumativa que rompiera con el tradicionalismo e implicara el desarrollo de motivos y emociones positivas en los estudiantes y mucho menos que favorecieran su aprendizaje y desarrollo. En particular, en ninguno de los casos de las clases vinculadas con la comprensión lectora y sus niveles de lectura se emplearon alternativas basadas en la crítica artística, ideal para esta temática. Todo ello determinó características y expresiones que denotaban desinterés y falta de atención de los estudiantes, al sentirse forzados por la continua forma de evaluar de sus maestras.

2.3.4. Resultados de la entrevista (Ver Anexo 3)

A continuación se presentan los resultados del análisis de las respuestas de la docente del paralelo estudiado como muestra en la investigación realizada a cada una de las preguntas consideradas en la guía de entrevista aplicada, fundamentalmente orientada a explorar sus

criterios acerca de las formas y estrategias de evaluación que utiliza según los criterios de análisis que se especifican.

Sobre la importancia de la evaluación y sus formas:

Pregunta 1: *Existen tres tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa ¿Cuál considera que es la más importante?*

En mi caso considero que las tres son de suma importancia. En el momento que se diagnostica se puede dar cuenta en qué está fallando o en qué puede reforzar. La formativa es el proceso que uno adquiere o da sus conocimientos, mientras que la sumativa abarca todo este proceso.

Pregunta 2: *¿Qué tipo de evaluación utiliza con mayor frecuencia?*

Lastimosamente el sistema nos exige que debemos evaluar más en forma sumativa, pero dependiendo de algunas condiciones y de acuerdo a lo que dice el currículo, la que más se utiliza es la sumativa, pero internamente se podrían utilizar las tres.

Sobre las estrategias evaluativas para el desarrollo del tema de la lectura y la comprensión lectora:

Pregunta 3: *¿Qué estrategias evaluativas emplea para evaluar las destrezas de la comprensión lectora descritas en el currículo?*

Las estrategias que se utilizan son variables en base a los estudiantes; se toman en consideración a aquellos que tienen deficiencia en la lectura y esto no incluye solamente a la lectura fluida sino también en el gusto. Tendríamos que buscar estrategias que les llame la atención y el interés para que de esta manera sea la forma más adecuada y puedan desempeñarse de la mejor manera.

Pregunta 4: *¿Ha utilizado la auto, hetero y/o la coevaluación para evaluar las destrezas de la comprensión lectora?*

Sí, se ha utilizado, pero ahora en este año lectivo nos han dado un pequeño programa llamado "Yo leo, yo escribo", entonces he utilizado textos que les llamen la atención, donde se utilizan actividades de lectura, con gráficos, preguntas de interés e incluso narraciones.

Pregunta 5: *¿Qué tipos de preguntas utiliza en sus evaluaciones para la lectura? (preguntas abiertas, de opción múltiple, etc.)*

Yo utilizo más preguntas abiertas porque de esa manera los chicos pueden expresarse de acuerdo a su punto de vista y también de esa forma uno se da cuenta de quién tiene mayor interés y quién no, a quién le gusta, a quién le apasiona el tema.

Sobre la percepción docente de las emociones estudiantiles:

Pregunta 6: *¿Cómo cree usted que se sienten sus estudiantes en el momento de rendir un examen?*

Realmente se sienten nerviosos, temerosos e inseguros, pero esto creo que es la misma ansiedad que les produce una calificación, lastimosamente. Deberíamos calificar no solo cuantitativamente sino también cualitativamente y a veces eso no se ve reflejado.

Pregunta 7: *¿Cuándo usted elabora las preguntas para las evaluaciones considera el factor emocional de los estudiantes?*

Sí, totalmente porque en el momento que realizo las evaluaciones busco preguntas primero que yo estoy casi segura que les llamaron la atención, porque mi intención no es que fallen, sino en todo caso que refuercen y aquellas preguntas que les pueden traer dificultad, tal vez se puedan reforzar en una clase o realizar algún trabajo que les pueda interesar y de esa manera les pueda gustar.

Pregunta 8: *¿Las preguntas realizadas sólo evalúan los conocimientos o también las aptitudes de sus estudiantes?*

También las actitudes, porque de esa manera uno se puede dar cuenta de que unos son buenos para alguna asignatura y otros no. Lastimosamente el sistema los clasifica según sus calificaciones, pero eso no incluye que nos sean buenos para alguna situación y reforzar en esa tratando de aplicar en lo que es bueno en las asignaturas que tiene deficiencia.

Sobre la innovación de las estrategias evaluativas

Pregunta 9: *¿Ha utilizado estrategias innovadoras para evaluar?*

Sí por ejemplo, yo no acostumbro mucho a evaluar solamente de forma escrita sino también de forma oral, expresiva, gráfica, incluso las clases se dan con organizadores gráficos y de esta manera puedo atraer su atención.

Pregunta 10: *¿Qué aspectos positivos y negativos considera usted que tienen las estrategias de evaluación que aplica a sus estudiantes?*

En mi criterio, creo que casi en su totalidad deben ser positivas, aunque siempre hay que considerar un margen de negatividad, pero lo que más les gusta a ellos es tratar de expresarse y dar a conocer su punto de vista y de esa manera también nos autoeducamos.

La docente menciona que los tres tipos de evaluación son importantes, pero la que el sistema les exige es la sumativa. Sin embargo, internamente pudiera utilizar las tres. Las estrategias que ella utiliza en ciertas ocasiones van direccionadas a llamar la atención y el interés de los estudiantes, pero sabe que al ver la hoja del examen se sienten nerviosos, temerosos e inseguros por la misma ansiedad que les produce una calificación.

Además no está de acuerdo con lo que rige el sistema, debido a que los clasifica según sus calificaciones, pero eso no incluye que no sean buenos para alguna situación. Por esta razón considera buscar estrategias que acorde a sus intereses, donde puedan tratar de expresarse y dar a conocer su punto de vista sin tapujos, con actividades que sean diferentes a las que estamos acostumbrados a ver.

2.3.5. Triangulación de la información

A partir de los resultados del diagnóstico de la observación participante, la encuesta a los estudiantes y la entrevista a la docente (tutora profesional), se logró inferir las características de las metodologías y estrategias evaluativas que se emplean para la concreción de los niveles de lectura y su influencia en las condiciones actitudinales, emocionales y cognitivas de los estudiantes del subnivel medio de la Unidad Educativa La Inmaculada. De acuerdo a los análisis realizados, se pueden precisar los criterios fundamentales que caracterizan el objeto de investigación en la práctica educativa diagnosticada:

1. Los docentes y estudiantes son conscientes que la evaluación es un proceso importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. En la institución educativa, en particular en el subnivel medio, mayoritariamente se utiliza la evaluación sumativa como resultado de la cuantificación de los aprendizajes. No obstante, los docentes son conscientes que los tres tipos de evaluación son indispensables para mejorar los procesos educativos.
3. El instrumento que se aplica mayoritariamente es la hoja de preguntas, donde prevalecen preguntas parcial o totalmente reproductivas del texto.

4. Los instrumentos de evaluación que se aplican en la institución, particularmente en el subnivel medio, limitan la expresión, la reflexión y el sentido crítico de los estudiantes.
5. En el nivel subnivel medio de EGB de la institución, generalmente no se utilizan otras formas de evaluación: autoevaluación y coevaluación, donde el estudiante protagonice el proceso y utilice la evaluación como instrumento de concreción de los aprendizajes.
6. Los estudiantes, por lo general, se muestran nerviosos al momento de rendir sus exámenes.
7. Tanto docentes como estudiantes concuerdan que se deberían diseñar nuevas propuestas evaluativas en la que se integren los intereses de los estudiantes.

La información recabada revela la monotonía de la práctica evaluativa, surgida por exigencias superiores o por limitaciones de tiempo, donde los estudiantes se agobian por el repetitivo modelo de evaluación. Los miembros de la comunidad educativa recalcan la importancia de buscar nuevos métodos y estrategias de evaluación que permita a los estudiantes desenvolverse de manera crítica, de modo que la evaluación se convierta en un instrumento dinámico y de concreción del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

2.4. Propuesta de intervención educativa como resultado investigativo del trabajo de titulación

A continuación se presenta y caracteriza la propuesta teórico-metodológica derivada de la investigación, como resultado orientado a lograr el objetivo general, en este caso, proponer un sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico-artístico para la concreción de los niveles de lectura. Este resultado constituye una propuesta que pretende contribuir al mejoramiento del proceso de evaluación de la comprensión lectora, en particular, a partir de favorecer la concreción de los niveles de lectura por parte de los estudiantes del subnivel medio de la Unidad Educativa La Inmaculada.

2.4.1. Sistema de actividades basado en el Modelo Evaluativo Crítico Artístico como alternativa derivada del proceso investigativo

En la fundamentación de las propuestas derivadas de procesos investigativos, como resultados de las actividades y tareas de investigación que ellos implican, resulta necesario establecer y resaltar las características más importantes que conforman el concepto de dicho

resultado. En el caso del presente trabajo, el resultado investigativo relativo a “sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico artístico”, corresponde a la categoría “sistema de actividades evaluativas” que tiene la particularidad de ser concebido y aplicado a partir de los presupuestos teóricos y de las bases metodológicas del modelo de evaluación crítico-artístico y estar dirigido específicamente para favorecer la comprensión y concreción de los niveles de lectura necesarios para el desarrollo de la comprensión lectora en el subnivel medio de la Unidad Educativa La Inmaculada.

En este sentido debe tenerse en cuenta que en el marco teórico de este trabajo se precisan, definen o caracterizan las categorías incluidas en el objeto de investigación; así se analizan, en sus relaciones más importantes, las categorías evaluación, evaluación del aprendizaje y evaluación desde el modelo crítico-artístico; no obstante las autoras consideran necesario llegar a un criterio definitorio de lo que constituye un sistema de actividades, como tipo particular de resultado de la investigación educativa desarrollada.

En la práctica cada vez es más extensa la presentación de resultados investigativos consistentes en actividades, sistemas de actividades, ya sean planteadas como tal o formando parte de estrategias las que, en general, se presentan desde una gran diversidad de interpretaciones.

Cabe destacar que:

El resultado científico es una totalidad cognoscitiva, de carácter sistémico, que responde al objetivo general de la investigación. Dicha totalidad puede y debe contener conocimientos más específicos que, ordenados y jerarquizados mantienen diferentes relaciones entre sí, aunque cumplan diferentes funciones (describir, explicar, transformar), posean diferente naturaleza, diferentes niveles de abstracción y generalidad, en dependencia de los objetivos específicos de la investigación. (Pino, et al., 2010, p.207)

Este criterio se corresponde con las características que debe tener todo resultado de la investigación educativa planteadas por Escalona, E, citado por Valle, A (2010), que reconoce los elementos esenciales siguientes:

- Es producto de la investigación científica.
- Cumple un objetivo y soluciona uno o varios problemas.
- Se presenta en diferentes formas.
- Dado su carácter y naturaleza científica, se usa para describir, explicar, predecir y/o transformar la realidad educativa. (Valle, 2010, p.12)

De igual forma la autora considera determinadas exigencias al resultado de la investigación educativa que son importante enunciar. Ellas son:

- Ser pertinentes; por su importancia, valor social y la respuesta a las necesidades que satisface.
- Ser novedosos; por su valor creativo, originalidad, el interés que despierta y el aporte que hace a la teoría y la práctica.
- Ser válidos; por el grado de correspondencia con el objetivo y las necesidades que le dieron origen.
- Ser innovadores; por el tipo de transformación que se logra con su introducción en la teoría y la práctica educativa. (Valle, 2010, p.12)

Al referirse al sistema, como tipo particular de resultado científico, se entiende que es “un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura y cumple ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos.” (Valle, 2010, p.2015). Considera en este sentido que los objetivos son el punto de partida y premisa del sistema, ya que determinan sus aspiraciones y expresan la transformación que se desea lograr.

Todo sistema se ha de caracterizar por su estructura, por las relaciones que se establecen entre sus componentes. En el caso de la propuesta del presente trabajo, por las relaciones que se establecen entre las actividades que lo conforman como un todo. Estas actividades tienen la característica de unidad, como parte del sistema, de concebirse desde el modelo evaluativo crítico-artístico y estar dirigidas al logro del objetivo de contribuir a la comprensión y tránsito (concreción) de los niveles de lectura, como requerimiento para lograr la comprensión lectora declarada en las destrezas previstas curricularmente por el Ministerio de Educación.

Desde las ventajas del método sistémico estructural y la modelación, en el caso de la propuesta de sistema de actividades evaluativas, se asegura la unidad del todo, como un sistema, a partir de concebir una estructura que correlaciona las particularidades del modelo evaluativo crítico-artístico con los niveles de lectura por los que han de transitar los estudiantes, a partir de la orientación de los objetivos expresados en las destrezas con criterio de desempeño y los estándares de calidad que ellos implican. En su estructura, las actividades se interrelacionan desde las exigencias propias del modelo evaluativo asumido y se organizan a partir de un incremento gradual de complejidad de las acciones y de la utilización de los recursos expresivos del arte y su influencia en el desarrollo del componente emocional de los

estudiantes, todo ello como requerimientos y resultantes del tránsito por los niveles de lectura necesario para el desarrollo de la comprensión lectora.

A continuación se presentan las actividades evaluativas que conforman el sistema, especialmente orientadas a evaluar, desde la definición asumida teóricamente, las destrezas de los niveles de lectura. Estas están dirigidas a dar respuestas a las necesidades del proceso evaluativo detectadas en el diagnóstico; especialmente se concibieron para el subnivel medio de la EGB en la institución estudiada, aunque, a partir de ajustes didácticos, pudieran utilizarse, desde una planificación más ambiciosa en las Planificaciones de Unidad Didáctica (PUD) correspondientes, en los tres subniveles de este nivel educativo, logrando así la formación y consolidación de los niveles de lectura en la medida que los estudiantes transitan por los diferentes años y subniveles educativos del Sistema de EGB.

Cada actividad trata de tener una orientación artística y crítica. Se pretende que por medio de ellas los estudiantes expresen de una manera diferente lo que han aprendido, que tengan gusto de realizarlas y olviden la constante presión que tienen al realizar un examen. Cabe mencionar que al mismo tiempo que los estudiantes se regocijan con estas actividades, los docentes también debido a que pueden cambiar su generalmente rutinario proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la estructura y composición del sistema se tuvo en cuenta los criterios teóricos sobre la evaluación, la evaluación del aprendizaje y en particular del modelo crítico artístico que se precisaron en el marco teórico. (Ver esquema en anexo 4)

El sistema está conformado por 9 actividades: 3 para el desarrollo y concreción del nivel de lectura literal, 3 para el nivel inferencial y 3 para el nivel de lectura crítico-valorativo, aunque algunas se concibieron con el propósito de que puedan incidir en la concreción de dos de estos niveles a la vez.

Debe referirse, que por la disponibilidad de tiempo de las prácticas en el actual semestre, la aplicación de la propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora solo incluyó 5 de las 9 actividades del sistema, como parte del pilotaje desarrollado en la investigación. Las actividades desarrolladas se consideraron como las más relevantes por las investigadoras y el tutor.



SISTEMA DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS BASADO EN EL MODELO CRÍTICO-ARTÍSTICO PARA LA CONCRECIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA

| Estándares de calidad educativa | -D2.C1.DI14. Evalúa la práctica pedagógica de acuerdo a la ejecución de la planificación microcurricular. -D2.C1.DI15. Monitorea la evaluación del aprendizaje del estudiantado de acuerdo a los lineamientos de la Planificación Curricular Institucional (PCI) y al calendario escolar. | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| Nivel de lectura | Destreza con criterio de desempeño | Componente constitutivo del modelo | Descripción de la actividad evaluativa | Recursos | Indicador de evaluación de la actividad |
| Literal | LL.3.3.11. Aplicar los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos. | Carácter descriptivo | Bingo lingüístico -Se entrega un tablero en blanco a cada estudiante. -Se propone una lista de 50 palabras o expresiones lingüísticas originarias del Ecuador. -Tendrán que llenar su tablero seleccionando 7 de ellas. -Después el docente escoge al azar y lee el significado de estos términos. | -Tablas de cartulina -Hojas impresas -Marcadores | -Anota las palabras seleccionadas del listado. -Comprende el significado de las palabras. -Selecciona en su tablero los vocablos seleccionados, según el significado que lee el docente. |



| | | | | | |
|---------|--|--|---|--|---|
| | | | <p>-Seleccionan en su tablero las palabras, según el significado que el docente lea.</p> <p>-El niño que consigue llenar el tablero gana.</p> | | |
| Literal | <p>LL.2.1.3. Reconocer palabras y expresiones propias de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, en diferentes tipos de textos de uso cotidiano, e indagar sobre sus significados en el contexto de la interculturalidad y de la pluriculturalidad.</p> | <p>-Carácter descriptivo</p> <p>-Carácter interpretativo</p> | <p>Cucas</p> <p>-Leer comprensivamente el texto planteado.</p> <p>-Reconocer las palabras y expresiones lingüísticas originarias del Ecuador.</p> <p>-Elaborar muñecas, muñecos de papel de 20 x 8 cm y con las mismas medidas elaborar con papel bond, celofán o cartulina, vestimenta típica de las culturas del Ecuador, de tal manera que coincida con el cuerpo de los muñecos elaborados, tienen que ser mínimo tres vestimentas por estudiante tanto para la muñeca como para el muñeco.</p> <p>-Seleccionar las expresiones lingüísticas expuestas en el texto y</p> | <p>-Hojas de lectura</p> <p>-Papel bond</p> <p>-Lápices</p> <p>-Regla</p> <p>-Tijeras</p> <p>-Papel celofán</p> <p>-Cartulinas</p> | <p>-Lee comprensivamente el texto establecido.</p> <p>-Reconoce palabras y expresiones lingüísticas originarias del Ecuador.</p> <p>-Crea diálogos con las expresiones encontradas en el texto.</p> |



| | | | | | |
|-----------------------|--|----------------------|--|--|---|
| | | | <p>crear sus propios diálogos con estas palabras y otras que usen en su lenguaje cotidiano.</p> <p>-Escribir la creación del punto anterior en globos de diálogo.</p> | | |
| Literal e Inferencial | LL.2.3.2. Comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto basándose en inferencias espacio-temporales, referenciales y de causa- efecto. | Carácter descriptivo | <p>¿Que contiene mi receta?</p> <p>-Se entrega un texto con una receta, sin los ingredientes.</p> <p>-Se presenta les presenta una variedad de alimentos en una mesa tales como frutas, verduras, vegetales, hortalizas, lácteos, etc.</p> <p>-Deben seleccionar aquellos ingredientes de la receta deduciendo lo que leyeron.</p> <p>-La lectura del recetario será utilizada como guía para conformar el plato.</p> <p>-Finalmente derivar su nombre.</p> | -Hojas de texto -Lápices - Alimentos | <p>-Lee el texto establecido.</p> <p>-Selecciona correctamente los alimentos pertenecientes a los ingredientes de la receta.</p> <p>-Utiliza los elementos explícitos de la lectura para armar el plato.</p> <p>-Descubre el nombre del plato de la receta.</p> |



| | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|
| Literal e Inferencial | LL.2.1.1. Distinguir la intención comunicativa (persuadir, expresar emociones, informar, requerir, etc.) que tienen diversos textos de uso cotidiano desde el análisis del propósito de su contenido. | Carácter descriptivo Carácter interpretativo | Revista gigante -En grupos de 3 se les otorga un texto. Cada grupo tendrá diferentes lecturas con distintas intenciones comunicativas. -Reconocer ideas principales, el mensaje y la intención comunicativa de la lectura. -Seleccionar y recortar imágenes de revistas viejas que sean relativas al texto leído. -Realizar un anuncio que contenga: Título del texto, la intención comunicativa, las ideas, mensaje que hayan reconocido y autores. -Colocar el número de párrafo (a manera de cita) de las ideas principales. Esto en caso de si se copia una idea tal cual, se debe poner entre paréntesis el número de párrafo del texto del cual se sacó. | -Cartulinas A3 - Revistas y periódicos - Marcadores - Tijeras - Goma - Lápices | -Enumera las ideas principales del texto leído. -Puede reconocer el mensaje de la lectura. -Escoge las imágenes correctas relativas al texto. -Escribe las ideas y el mensaje que captaron en la cartulina A3 para formar la revista. -Coloca el número de párrafo del contenido de las ideas copiadas textuales. -Ordena y pega las imágenes correlacionada con las ideas, formando la revista. |
|-----------------------|---|---|---|---|---|



| | | | | | |
|-------------|---|---|---|-----------------|--|
| | | | -Pegar las imágenes junto a las ideas, de tal forma que conformen la revista gigante. | | |
| Inferencial | LL.3.3.3. Inferir y sintetizar el contenido esencial de un texto al diferenciar el tema de las ideas principales. | -Carácter descriptivo -Carácter interpretativo | Poema -Enlistar 5 palabras clave del texto asignado -Realizar un poema con versos libres, donde se exprese el mismo mensaje del texto. Puede ser una versión literaria o no literaria. - Exponer oralmente. | -Hojas de texto | -Reconoce las palabras clave del texto. -Crea versos libres que contenga el mismo mensaje del texto asignado. |



| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <p>Inferencial</p> | <p>LL.3.3.2. Comprender los contenidos implícitos de un texto mediante la realización de inferencias fundamentales y proyectivo-valorativas a partir del contenido de un texto.</p> | <p>-Carácter descriptivo -Carácter interpretativo</p> | <p>Cuenta cuentos -Se presenta un texto con una fábula sin moraleja. -Se dará imágenes recortadas grandes, pegadas en palillos, para poder relatar la fábula. -Deben narrar la fábula moviendo las imágenes en un pequeño escenario. Ellos se pondrán detrás del madero e irán contando la historia presentando las iconografías. -Deducen la enseñanza de la fábula. -Finalmente contarán cuál fue el mensaje que le dejó ésta.</p> | <p>-Escenario de madera - Figuras animadas - Hojas</p> | <p>-Lee la fábula expuesta. -Narra la fábula dándole movimiento y sonido a las imágenes, estableciendo las expresiones lingüísticas. -Deduce la moraleja que tuvieron de la fábula. -Relata cuál fue el mensaje que obtuvieron durante toda la clase.</p> |
| <p>Inferencial y Crítico-valorativo</p> | <p>LL.4.1.2. Valorar la diversidad cultural del mundo expresada en textos escritos representativos de las diferentes culturas, en diversas épocas históricas.</p> | <p>-Carácter descriptivo -Carácter interpretativo -Juicios de valor</p> | <p>Afiche -Por grupos de 3 se les otorga un texto. Cada grupo tendrá que leer la descripción de diferentes culturas del mundo. -En medio pliego de cartulina tendrán que realizar un afiche promocionando</p> | <p>-Hojas de lectura -Pliegos de cartulina -Marcadores -Lápices</p> | <p>-Leen las descripciones presentadas. -Elaboran el afiche describiendo el lugar que leyeron anteriormente. -Exponen abiertamente sus afiches a manera de agentes</p> |



| | | | | | |
|----------------------------------|--|--|---|---|---|
| | | | <p>el lugar donde describa el lugar que leyeron de manera breve.</p> <p>-Exponer sus afiches cual si fueran parte de una agencia de viajes y nos invitan al lugar que promocionan</p> <p>-Para la exposición deben decir las características del lugar y las razones por las que se debería visitar ese lugar.</p> | -Cinta | de viajes, promocionando el lugar. |
| Inferencial y Crítico Valorativo | LL.3.5.6. Recrear textos literarios leídos o escuchados mediante el uso de diversos medios y recursos (incluidas las TIC). | <p>-Carácter descriptivo</p> <p>-Carácter interpretativo</p> <p>- Juicios de valor</p> | <p>¡Arlequín!</p> <p>-Elaborar títeres por medio de material reutilizable. Esto puede ser con medias viejas, lana, foami, cartulina, fieltro, marcadores, etc. Dejar que expresen su espontaneidad y creatividad.</p> <p>-Deben asignar un nombre y sexo a su títere.</p> <p>-El docente encargado de la actividad diseña y elabora un escenario para títeres.</p> | <p><u>Títeres:</u></p> <p>- Medias</p> <p>- Lana</p> <p>-Espuma flex</p> <p>- Silicona</p> <p>- Fieltro</p> <p><u>Escenario:</u></p> <p>-Marcadores</p> | <p>-Lee comprensivamente el texto presentado.</p> <p>-Elabora un títere con material reutilizable.</p> <p>-Interpreta la historia por medio de los títeres.</p> <p>-Relata las ideas principales que han comprendido.</p> |



| | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|--|
| | | | <p>-Por cada pareja de estudiantes se entrega un texto para que lean y pueda comprender de qué se trata la lectura.</p> <p>-Cada pareja debe interpretar mediante su títere la historia leída, en el escenario preparado, relatando las ideas principales que hayan comprendido.</p> | <p>- Cartón</p> <p>-Cartulinas</p> <p>- Foami</p> | |
| Crítico-valorativo | <p>LL.3.3.4. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.</p> | <p>-Carácter descriptivo</p> <p>-Carácter interpretativo</p> <p>-Juicios de valor</p> | <p>Círculo literario</p> <p>En un ambiente de lectura, se les presenta a los estudiantes varias lecturas, ordenadas según su mensaje.</p> <p>-Los estudiantes deben escoger la lectura que desean leer.</p> <p>-Por parejas o individualmente, leer comprensivamente</p> <p>Se realiza un ruedo con los estudiantes y el docente como moderador.</p> <p>-Se realiza una tertulia sobre los temas relativos a los textos que</p> | <p>-Hojas de texto</p> <p>-Objetos de ambientación para el lugar donde se realice la actividad.</p> | <p>-Lee comprensivamente el texto asignado.</p> <p>-Expresa oralmente las ideas centrales del texto, así como el mensaje propuesto por el autor y la reflexión propia.</p> <p>- Escucha y respeta las ideas de sus compañeros.</p> <p>-Participa activamente proponiendo ideas y soluciones ante las</p> |



| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | <p>leyeron los estudiantes, donde deberán expresar el mensaje que da el autor y la reflexión que extrajeron.</p> <p>-Los demás estudiantes cada que escuchan una intervención deberán escribir dudas que surgen, luego se mezclan todas las preguntas y se seleccionan al azar para ser respondidas por todos.</p> | | <p>intervenciones y dudas que surgen en el proceso.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

Fuente: elaboración propia.

2.4.2. Resultados valorativos de la propuesta teórico-metodológica resultante de la investigación

Para conocer la aceptación y la pertinencia de las actividades del sistema propuesto, según el objetivo, la edad y las destrezas, se utilizó la valoración de las actividades por parte de los propios estudiantes, así como una encuesta de valoración aplicada a especialistas del tema.

Valoración de las actividades por los estudiantes de la muestra

Se elaboró y aplicó un material didáctico en que se especifican tres preguntas. A cada estudiante se le otorgaron dos “emojis”. Cada estudiante debía seleccionar uno de ellos y colocarlo en el casillero correspondiente, según se sintieran de acuerdo a la pregunta. Esta valoración se solicitó después de cada actividad evaluativa. (Ver anexo 10)

A continuación se presenta la descripción de los resultados obtenidos:

Actividad evaluativa: Bingo lingüístico

En esta actividad, respecto a si les gusto la aplicación o no, fueron una minoría quienes seleccionaron que no y en cuanto si comprendieron las instrucciones, los resultados fueron positivos, excepto dos estudiantes. En las preguntas de si pudo realizarlas y cómo se sintió el resultado fue igual positivo y solamente tres contestaron de manera negativa.

Actividad evaluativa: Cucas

En esta actividad los resultados fueron netamente positivos, tanto en la aplicación como en la valoración. En relación con la aplicación, los niños se emocionaron al realizar sus muñecas/os, elaborándolos cuidadosamente con detalles especiales, donde se apreció el aspecto artístico y al relatar los diálogos se evidenció el criterio crítico. En las preguntas de si les gustó y comprendieron las instrucciones, las respuestas fueron afirmativas con emojis acertados para ambos aspectos. En las últimas dos preguntas de si pudieron realizarlas y cómo se sintieron, los resultados también fueron positivos, aunque hubo dos estudiantes que desaprobaron la actividad en su respuesta.

Actividad evaluativa: Elaboración de revista gigante

Esta definitivamente fue una actividad donde apreció de manera más evidente la influencia de lo crítico y lo artístico. Los estudiantes reflejaron en sus revistas lo que habían comprendido y lo hicieron muy creativo, a su manera claro está. En la valoración,



tanto las preguntas de si te gustó, pudo realizarlas y cómo se sintió, fueron contestadas acertadamente, mientras que fueron pocos (4) quienes respondieron que no comprendieron todas las actividades.

Actividad evaluativa: “¡Arlequín!”

Esta actividad puede ser considerada como una de las más apegadas al modelo de evaluación crítico-artístico propuesto por Eisner. En ella los estudiantes reflejaron ser creativos, críticos y artísticos al elaborar sus títeres y relatar sus historias con el mensaje que les dejó las lecturas. En cuanto a la valoración de actividades fue totalmente positivas, como demostración de aceptación.

Actividad evaluativa: Círculo literario

Esta fue la actividad de cierre en la aplicación de la propuesta. Los estudiantes se conmocionaron con las lecturas y se apreció cómo habían comprendido lo que leyeron. Además se compartió comida, cada uno narró experiencias y todas las dudas surgidas fueron resueltas. Con respecto a la valoración al igual que la anterior fueron contestadas positivamente por la totalidad de los estudiantes.

Encuesta de valoración a especialistas

Con el objetivo de valorar el grado de pertinencia del sistema de actividades evaluativas, se seleccionaron docentes profesionales en el área de Lengua y Literatura y Evaluación Educativa. En total se seleccionaron 6 especialistas, de ellos 4 doctores y 2 licenciados. El promedio de experiencia docente en el área de LL y/o en evaluación educativa es de más de 10 años.

Se les presentó una encuesta anexada a la propuesta de sistema de actividades, donde a partir de una serie de preguntas basadas en criterios de calidad y pertinencia, pudieran valorar la propuesta de acuerdo a la escala de Likert establecida. Las preguntas se diseñaron de acuerdo a las características siguientes: objetividad, originalidad, pertinencia, flexibilidad, concreción de las destrezas de los niveles de lectura y concepción del modelo de evaluación crítico-artístico. (Ver anexo 11)

A continuación se presenta los resultados específicos de cada ítem:

1. El sistema de actividades evaluativas presenta objetividad en relación con el área de Lengua y Literatura.

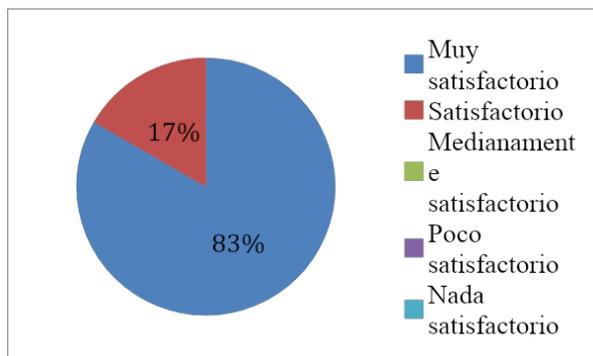


Gráfico 14. Fuente: elaboración propia.

2. Presenta originalidad la propuesta del sistema de actividades.

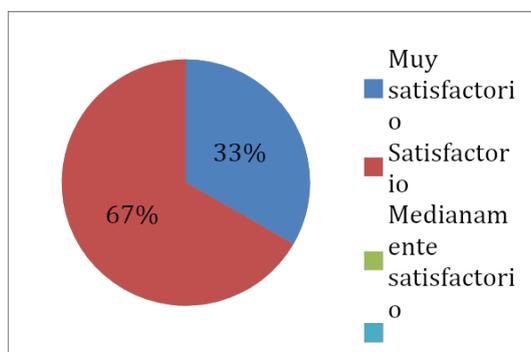


Gráfico 15. Fuente: elaboración propia.

3. Es pertinente para el subnivel medio de la EGB.

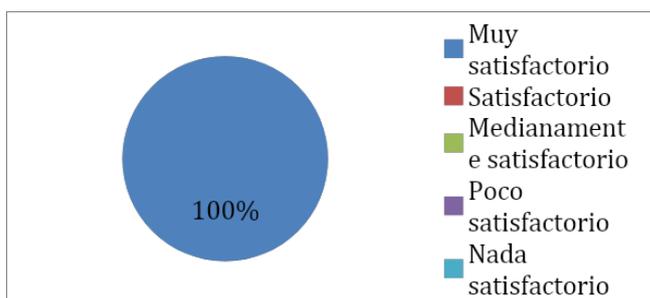


Gráfico 16. Fuente: elaboración propia.

4. Se ajusta a las aspiraciones de los estándares de calidad educativa.

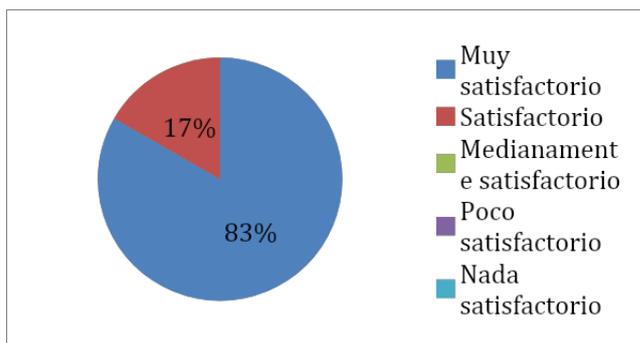


Gráfico 17. Fuente: elaboración propia.

5. Las actividades pueden contribuir a la mejora de la práctica evaluativa en la concreción de los niveles de lectura.

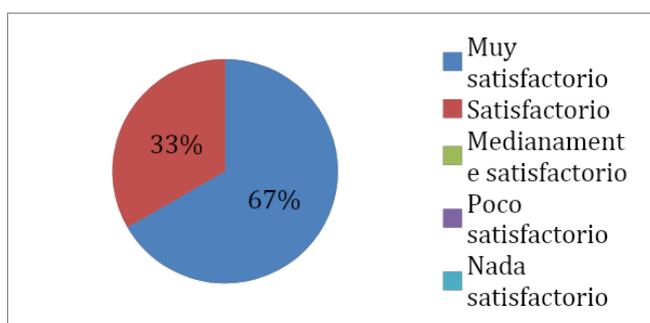


Gráfico 18. Fuente: elaboración propia.

6. Las actividades pueden favorecer el desarrollo de los conocimientos, actitudes, valores, destrezas y emociones.

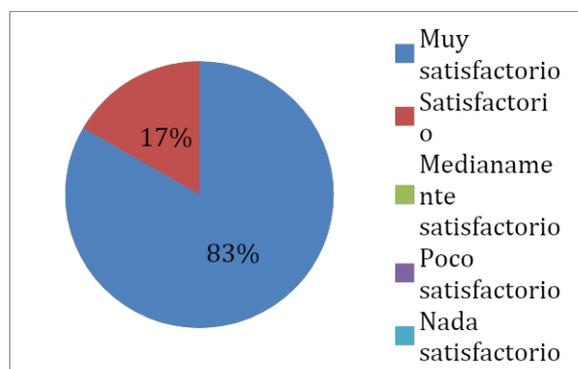


Gráfico 19. Fuente: elaboración propia.



El 83% de los especialistas coincidieron en que el sistema de actividades evaluativas presenta objetividad en relación al área de Lengua y Literatura, el 67% confirmaron que muestra originalidad, el 100% expresó que es pertinente para el subnivel medio de EGB, el 83% reiteró que si se ajusta a las aspiraciones de los estándares de calidad educativa, el 67% reconoció que las actividades tratan de mejorar la práctica evaluativa en la concreción de los niveles de lectura y finalmente el 83% afirmó que las actividades favorecen el desarrollo de los conocimientos, actitudes, valores, destrezas y emociones implicados en las destrezas previstas para este contenido.

Las respuestas fueron netamente positivas del total de encuestados, con la asignación de muy satisfactorio y satisfactorio, demostrando así la relevancia, aceptación y efectividad que, teóricamente, puede tener el sistema de actividades evaluativas que se propone. Con esta valoración se ratifica lo expresado por los estudiantes, lo que refleja la aprobación de ambos criterios valorativos empleados en la investigación, y revela que la propuesta puede tener posibilidades de contribuir al mejoramiento de la evaluación de la comprensión lectora, en particular en el logro y concreción de los niveles de lectura en el nivel medio de EGB en la Unidad Educativa La Inmaculada.



3. CONCLUSIONES

- A partir de los criterios teóricos de diferentes autores acerca de las categorías evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación basado en el modelo crítico artístico y niveles de lectura, se establecieron las correlaciones existentes entre ellos y se precisaron las bases teóricas a considerar en el estudio del objeto de investigación y en la elaboración de la propuesta teórica metodológica resultante de la investigación.
- El análisis teórico realizado permitió precisar el objeto de investigación: mejoramiento de la práctica evaluativa en la concreción de los niveles de lectura, el que se define como: proceso que, mediante acciones, actividades y/o recursos, se favorece el desarrollo de la evaluación como proceso componente de la enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora, que contribuya al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, de acuerdo a las regularidades del proceso formativo integral y los requerimientos planteados por la sociedad, en particular para lograr la concreción y el tránsito de estos por los niveles de lectura necesarios para asegurar la comprensión lectora, planteados por el Ministerio de Educación.
- A partir de la utilización de métodos de carácter empírico y de carácter teórico, y desde el enfoque mixto de investigación, se diagnosticó la situación inicial de la evaluación de la comprensión lectora del subnivel medio, considerado como el de peores resultados en comparación con los restantes subniveles de la EGB en la Unidad Educativa La Inmaculada.
- Se elaboró una propuesta que, como resultado investigativo, da respuesta a las necesidades diagnosticadas durante la investigación. El sistema de actividades basado en el modelo crítico artístico que se propone, tiene una estructura conformada por objetivo, estándares de calidad educativa, nivel de lectura, destreza con criterio de desempeño, métodos de evaluación, la descripción de las actividades evaluativas del sistema y los recursos e indicadores de evaluación de cada actividad, correlacionando en todos los casos, la actividad con los niveles de lectura y, en correspondencia con la definición del objeto de investigación antes planteado, con las destrezas de desempeño que para este contenido se definen ministerialmente en el Currículo Nacional de Educación.

- Las consideraciones teóricas, los resultados del diagnóstico de la situación inicial, su correlación con las experiencias vividas durante la aplicación de la propuesta y los resultados valorativos ofrecidos por los estudiantes y profesores con experiencia considerados como especialistas en el área de Lengua y Literatura, demuestran que el sistema de actividades es pertinente para contribuir al mejoramiento de la práctica evaluativa de la comprensión lectora, específicamente para asegurar el tránsito y concreción de los niveles de lectura en el subnivel medio de la institución.
- Por la estructura y flexibilidad con que se conciben las actividades de la propuesta derivada de la investigación pudiera ser aplicada, luego de las adecuaciones necesarias, para otros años y subniveles de la EGB en la institución u otras que presenten situaciones con características similares.

4. RECOMENDACIONES

Para los directivos

- Buscar diferentes estrategias evaluativas para brindar capacitación a los docentes con alternativas diferentes abiertas al cambio.

Para los docentes

- Mejorar la práctica evaluativa buscando nuevos modelos de evaluación que motiven a los estudiantes, como también favorezcan el desarrollo de las actitudes, conocimientos y destrezas.

Para los investigadores educativos

- Considerar como fuente de información el presente trabajo, como base para el desarrollo de investigaciones más profundas vinculadas al tema investigado.

Para las autoras

- Continuar profundizando en la correlación de los criterios teóricos y metodológicos del enfoque crítico artístico y los niveles de lecturas, según las destrezas de desempeño planteados para el logro de la comprensión lectora y desagregar las destrezas previstas de manera más específica.
- Valorar las posibilidades de ampliar y adecuar el sistema de actividades de modo que pueda ajustarse a los requerimientos de los tres subniveles de la EGB.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf>
- Arribas, J. (2017). Evaluación de los aprendizajes problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F., y Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>
- Casanova, M. (1998) *La evaluación educativa, escuela básica*. España: Editorial Muralla. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d2/p3/3%20la.evaluacion.educativa.educacion.basica.pdf>
- Castro, O. (1996). *Evaluación en la escuela. ¿Reduccionismo o desarrollo?* La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, O. (1996). *Evaluación y excelencia educativa personalizada*. MINED. La Habana, Cuba.
- Castro, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores del CECIP, (2010). *El tutor en la formación de aspirantes a grado científico*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.
- CRESALC / UNESCO. Informe final y plan de acción.
- Del Canto, E., y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(141), 25-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>



- Díaz, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *CISE- UNAM, México: Perfiles Educativos*, (37).
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194252398011>
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2009). Modelos contemporáneos en evaluación educativa. *Temas para la educación*. 5, 1-13.
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educare*, 11(38), 427-432. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603807.pdf>
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 35, 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815165002.pdf>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2).
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*. 53, 95-107. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277843481_Los_niveles_de_comprension_lectora_hacia_una_enunciacion_investigativa_y_reflexiva_para_mejorar_la_comprension_lectora_en_estudiantes_universitarios
- Lasso, R. (2006). *La importancia de la lectura*. Recuperado de: http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Importancia_de_la_lectura.pdf
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2011). Función Jurídica. Reformada.



- López, M., (2015). *Revista Para el Aula - IDEA*. Recuperado de: http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Paginas/revistas/paraelaula15.aspx
- López, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- MEC-DINAMEP. (2005) *Evaluación de los aprendizajes*. Programa de mejoramiento y capacitación docente por la calidad de la educación. Imprenta Mariscal. Ecuador: Ministerio de educación y cultura dirección nacional de mejoramiento profesional.
- MINEDUC. (2017). Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa.
- MINEDUC. (2017). Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil.
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. (1998). *Lenguaje y Comunicación 2*. Ecuador: Argudo Hnos
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: Un campo de controversias. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf
- Pino, R. et al. (2010). *El tutor en la formación de aspirantes a grado científico*. CECIP: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.
- Portela, R. (2001). *Hacia una evaluación integral en el proceso docente educativo*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana, Cuba: Curso Pre reunión Congreso Internacional Pedagogía 2001.



- Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios Segunda época*. (37), 167-183. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a11.pdf>
- Valle, A. (2010). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Zilberstein, J. y Portela, R. (2004). *Diagnóstico y evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las ciencias*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana, Cuba.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Objetivo: valorar la percepción emocional, afectiva, cognitiva, motivacional y psicológica de los estudiantes dentro de la práctica evaluativa en la asignatura de Lengua y Literatura.

EDAD _____ **GÉNERO** Femenino () Masculino ()

Instrucciones: Marque con una X solo en el espacio en que considere su respuesta, sabiendo que 5 es el mayor valor y 1 el menor.

- 5 muy satisfactorio
- 4 satisfactorio
- 3 normal
- 2 poco satisfactorio
- 1 insatisfactorio

| ÍTEM 1 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| ¿Crees que las evaluaciones son importantes en tus procesos de aprendizaje? | | | | | |

| ÍTEM 2 | Siempre | A veces | Nunca |
|---|----------------|----------------|--------------|
| ¿Crees que en los exámenes tienen demasiadas preguntas? | | | |

| ÍTEM 3 | Siempre | A veces | Nunca |
|--|----------------|----------------|--------------|
| ¿Crees que puedes contestar todas las preguntas sin cometer errores? | | | |

| ÍTEM 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Cuando aciertas a la mayoría de las respuestas del examen ¿te sientes satisfecho? | | | | | |

| ÍTEM 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Cuando cometes muchos errores en el examen ¿te sientes frustrado? | | | | | |

| ÍTEM 6 | Siempre | A veces | Nunca |
|---|----------------|----------------|--------------|
| ¿Se te olvidan las respuestas del examen a pesar de que si has estudiado? | | | |



| ÍTEM 7 | Siempre | A veces | Nunca |
|---|----------------|----------------|--------------|
| Cuándo desapuebas, ¿quisieras tener otra oportunidad para rendir otro examen? | | | |

| ÍTEM 8 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| ¿Terminas con éxito las actividades de los exámenes? | | | | | |

| ÍTEM 9 | Siempre | A veces | Nunca |
|---|----------------|----------------|--------------|
| ¿Después de rendir un examen se te olvida lo que has aprendido? | | | |

| ÍTEM 10 | Siempre | A veces | Nunca |
|---|----------------|----------------|--------------|
| ¿Sientes que vas a fallar el examen antes de haberlo comenzado? | | | |

| ÍTEM 11 | Siempre | A veces | Nunca |
|-------------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| ¿Te parecen aburridos tus exámenes? | | | |

| ÍTEM 12 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| ¿Te gustaría tener otro estilo de evaluación? | | | | | |

| ÍTEM 13 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| ¿Te gustaría que los exámenes sean más dinámicos y en diferentes lugares? | | | | | |

Anexo 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre de las observadoras: Thalía Carrión y Doménica Toledo

Fecha de la observación: 17 de abril de 2018 al 10 de mayo del 2019

Evaluado: Docente del 5to "B" del período lectivo 2017-2018

| Escala | | | |
|---|------------------|------------|----------|
| 1: Rara vez | 2: Algunas veces | 3: Siempre | |
| Indicador | 1 | 2 | 3 |
| Realiza evaluación formativa en los procesos de E-A. | X | | |
| Considera las destrezas y conocimientos previos de los estudiantes al momento de diseñar un examen. | X | | |
| Considera los intereses de los estudiantes al momento de diseñar un examen. | X | | |
| Utiliza otras estrategias evaluativas que salgan de las formas tradicionales. | X | | |
| Fomenta emociones positivas en los estudiantes mediante la evaluación. | X | | |
| Fomenta el interés y la atención de los estudiantes mediante la evaluación. | X | | |
| Utiliza a la evaluación como instrumento de aprendizaje y concreción de los contenidos. | | X | |

Evaluado: Docente del 6to "B" del período lectivo 2018-2019

| Escala | | | |
|---|-------------------------|-------------------|----------|
| 1: Rara vez | 2: Algunas veces | 3: Siempre | |
| Indicador | 1 | 2 | 3 |
| Realiza evaluación formativa en los procesos de E-A. | | X | |
| Considera las destrezas y conocimientos previos de los estudiantes al momento de diseñar un examen. | X | | |
| Considera los intereses de los estudiantes al momento de diseñar un examen. | | X | |
| Utiliza otras estrategias evaluativas que salgan de las formas tradicionales. | | X | |
| Fomenta emociones positivas en los estudiantes mediante la evaluación. | X | | |
| Fomenta el interés y la atención de los estudiantes mediante la evaluación. | | X | |
| Utiliza a la evaluación como instrumento de aprendizaje y concreción de los contenidos. | x | | |

Evaluados: Estudiantes del 6to "B" del período lectivo 2018-2019

| Escala | | | |
|---|-------------------------|-------------------|----------|
| 1: Rara vez | 2: Algunas veces | 3: Siempre | |
| Indicador | 1 | 2 | 3 |
| Muestran expresiones que denotan interés al rendir una evaluación. | X | | |
| Se muestran motivados al realizar la evaluación. | X | | |
| Son conscientes de que están siendo evaluados. | | | X |
| Denotan actitudes de desigualdad al recibir su calificación, tales como: actitudes de satisfacción o frustración. | | | X |
| Terminan las evaluaciones en los tiempos establecidos. | | X | |
| Exigen una segunda oportunidad para mejorar su calificación. | | X | |

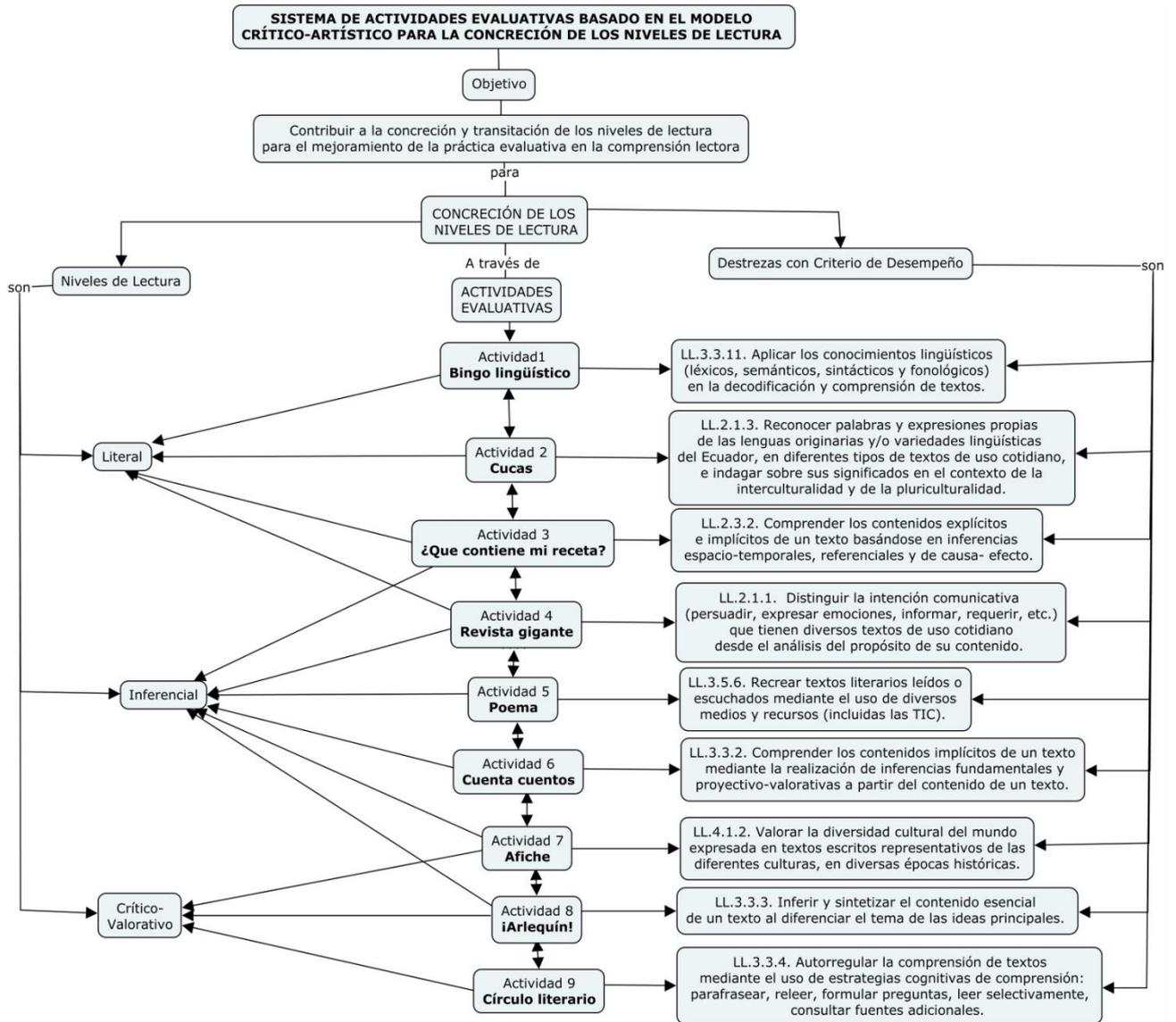
GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

Formas y estrategias de evaluación

Buenos días docente de la Institución Educativa, muchas gracias por el tiempo brindado. Las preguntas que las autoras han planteado tienen la finalidad de conocer las estrategias de evaluación y todo lo que ella implica en los procesos de enseñanza- aprendizaje, respuestas servirán para logra

| |
|---|
| Importancia de la evaluación |
| <ul style="list-style-type: none"> · Existen tres tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa ¿Cuál considera que es la más importante? · ¿Qué tipo de evaluación utiliza con mayor frecuencia? |
| Estrategias evaluativas en la lectura |
| <ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué estrategias evaluativas emplea para evaluar las destrezas de la comprensión lectora descritas en el currículo? · ¿Ha utilizado la auto, hétero o coevaluación para evaluar las destrezas de la comprensión lectora? · ¿Qué tipos de preguntas utiliza en sus evaluaciones para la lectura? (preguntas abiertas, de opción múltiple, etc.) |
| Percepción docente de las emociones estudiantiles |
| <ul style="list-style-type: none"> · ¿Cómo cree usted que se sienten sus estudiantes en el momento de rendir un examen? · ¿Cuando usted elabora las preguntas para las evaluaciones considera el factor emocional de los estudiantes? · ¿Las preguntas realizadas sólo evalúan los conocimientos o también las aptitudes de sus estudiantes? |
| Innovación de las estrategias evaluativas |
| <ul style="list-style-type: none"> · ¿Ha utilizado estrategias innovadoras para evaluar? · ¿Qué aspectos positivos y negativos considera usted que tienen las estrategias de evaluación que aplica a sus estudiantes? |

ESQUEMA DE LA PROPUESTA





BINGO LINGÜÍSTICO



Palabras a seleccionar



Estudiante llenando tablero



Tableros llenos

CUCAS



Niños dibujando las cucas



Niños elaborando las cucas



Cucas con diálogos

¡ARLEQUÍN!



Estudiante armando títeres



Practicante dando instrucciones



Presentación de cuentos usando los títeres



CÍRCULO LITERARIO



Invitaciones para círculo literario

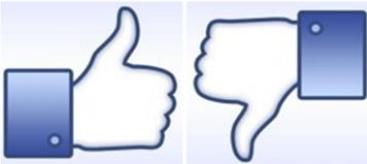


Compartiendo experiencias literarias



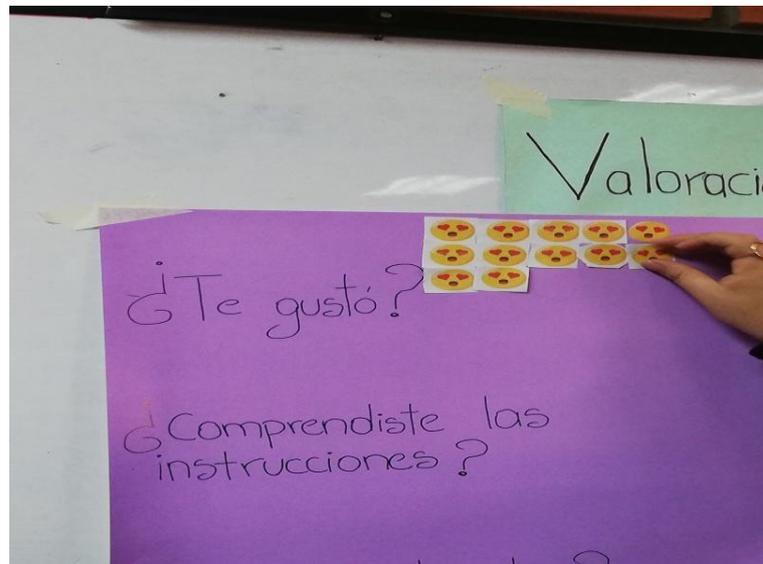
Practicante compartiendo su experiencia literaria

VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

| PREGUNTAS | EMOJIS | DESCRIPCIÓN |
|----------------------------------|---|---|
| ¿Te gustó? |  | <p>La primera pregunta hace referencia al grado de aceptación de la actividad para los estudiantes. El primer emoji significa si les agrado y el segundo demuestra que no les atrajo lo suficiente.</p> |
| ¿Comprendiste las instrucciones? |  | <p>Para saber si comprendieron cada actividad se aplicó los emojis de like y dislike. Una manito arriba si todo quedo claro y una abajo si hubo ciertas incertidumbres que no se pudieron resolver.</p> |
| ¿Pudiste realizarlas? |  | <p>Para esta pregunta de si pudieron realizar las actividades, se utilizó un visto que indica si y una x que significa no. De esta manera se supo si a algunos se les tornó más complicado que a otros.</p> |



| | | |
|---------------------------|---|--|
| <p>¿Cómo te sentiste?</p> |  | <p>Esta pregunta tiene el objetivo de conocer cómo se sintieron los pareció las actividades. El primer emoji corresponde a que el estudiante se sintió aburrido, mientras que el segundo indica que se sintió cómodo con la actividad.</p> |
|---------------------------|---|--|



Estudiante valorando la aceptación de cada actividad

ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES PROFESIONALES EN EL TEMA

Estimado docente:

En función de contribuir al mejoramiento de la práctica evaluativa en la concreción de los niveles de lectura, desde la visión de las estudiantes de la Universidad Nacional de Educación; se diseñó, implementó y evaluó un sistema de actividades evaluativas basado en el modelo de evaluación crítico-artístico en función de los estudiantes y docentes de la Unidad Educativa La Inmaculada.

A partir de las exigencias sociales trazadas por el Ministerio de Educación del Ecuador, donde enfatiza a los Estándares de Calidad Educativa como recursos que tienen la finalidad de orientar las aspiraciones a las que se pretende y se debe llegar y desde la base de la LOEI, se construyó la presente propuesta con un carácter teórico empírico.

Usted ha sido escogido para valorar la propuesta que se presenta a continuación a partir de sus consideraciones al otorgar valores a los criterios de análisis que se incluyen. La encuesta es de carácter anónimo, sin embargo, rogamos la mayor sinceridad posible.

Gracias por su calificada ayuda.

Indicación: Marque con una equis (X) en lo siguiente.

| Título que desempeña | | Años de experiencia en el área de Lengua y Literatura | | Años de experiencia en investigación evaluativa | |
|----------------------|--|---|--|---|--|
| Tercer nivel | | 1 – 3 años | | 1 – 3 años | |
| Masterado | | 4 – 6 años | | 4 – 6 años | |
| Doctorado | | 7 – 10 años | | 7 – 10 años | |
| | | Ninguno | | Ninguno | |

La siguiente encuesta de valoración fue diseñada a partir de la escala de Likert.



Escala de Likert del 1 al 5 son los valores agregados a considerar según el grado de satisfacción y aceptación.

- 1 Muy satisfactorio
- 2 Satisfactorio
- 3 Medianamente satisfactorio
- 4 Poco satisfactorio
- 5 Nada satisfactorio

Instrucciones: Marque con una equis (X) la valoración que más se acerque a la de usted.

| Nº | Aspectos a valorar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | El sistema de actividades evaluativas presenta objetividad en relación al área de Lengua y Literatura. | | | | | |
| 2 | Presenta originalidad la propuesta del sistema de actividades. | | | | | |
| 3 | Es pertinente para los subniveles de EGB (elemental, medio y superior). | | | | | |
| 4 | Se ajusta a las aspiraciones de los estándares de calidad educativa. | | | | | |
| 5 | Las actividades tratan de mejorar la práctica evaluativa en la concreción de los niveles de lectura. | | | | | |
| 6 | Las actividades favorecen el desarrollo de las competencias, aptitudes, conocimientos y destrezas. | | | | | |

- a) ¿Desea agregar algún comentario u opinión a la valoración de la propuesta del sistema de actividades evaluativas? En caso de ser positivo expréselo a continuación:

Muchas Gracias.



Javier Loyola, 29 de junio de 2019

Yo, Thalía Beatriz Carrión Carrión, autor/a del estudio u/o proyecto SISTEMA DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS BASADO EN EL MODELO CRÍTICO-ARTÍSTICO PARA LA CONCRECIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA, estudiante de la carrera de Educación Básica con número de identificación 1105988123, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.



Thalía Carrión
1105988123



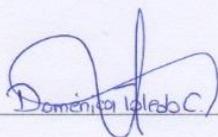
Javier Loyola, 29 de junio de 2019

Yo, Doménica Charlotte Toledo Cabrera, autor/a del estudio u/o proyecto SISTEMA DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS BASADO EN EL MODELO CRÍTICO-ARTÍSTICO PARA LA CONCRECIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA, estudiante de la carrera de Educación Básica con número de identificación 0350148862, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.



Doménica Toledo

Doménica Toledo
0350148862



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Yo, **Thalía Beatriz Carrión Carrión** en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico-artístico para la concreción de los niveles de lectura”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Javier Loyola, 14 de agosto de 2019

Thalía Beatriz Carrión Carrión

C.I: 1105988123



UNA E

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, **Thalía Beatriz Carrión Carrión** autor/a del trabajo de titulación “Sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico-artístico para la concreción de los niveles de lectura”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Javier Loyola, 14 de agosto de 2019

Thalía Beatriz Carrión Carrión

C.I: 1105988123



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Yo, **Doménica Charlotte Toledo Cabrera** en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico-artístico para la concreción de los niveles de lectura”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Javier Loyola, 14 de agosto de 2019

Doménica Charlotte Toledo Cabrera

C.I: 0350148862

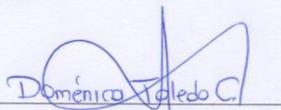


UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, **Doménica Charlotte Toledo Cabrera** autor/a del trabajo de titulación “Sistema de actividades evaluativas basado en el modelo crítico-artístico para la concreción de los niveles de lectura”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Javier Loyola, 14 de agosto de 2019



Doménica Charlotte Toledo Cabrera

C.I: 0350148862



CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Javier Loyola, 8 de julio de 2019

Yo, PhD. Rolando Juan Portela Falgueras, con número de cédula, 0151131190, certifico que he revisado el trabajo de titulación titulado: **“SISTEMA DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS BASADO EN EL MODELO CRÍTICO-ARTÍSTICO PARA LA CONCRECIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA”**, cuyas autoras son Thalía Beatriz Carrión Carrión, con C.I. 1105988123 y Doménica Charlotte Toledo Cabrera, con C.I. 0350148862, de 9º ciclo de la Carrera de Educación Básica, Itinerario Educación General Básica. En correspondencia, certifico que ambas estudiantes han trabajado muy responsablemente y han elaborado un trabajo de titulación coherente con lo establecido para el tipo de trabajo seleccionado, tanto en su contenido como en los aspectos formales. El trabajo ha sido analizado por el software Turnitin en el que obtuvo un rango del 5% de similitud con fuentes de revisión bibliográficas. Por lo anterior, certifico que el trabajo de titulación cumple con los requerimientos establecidos por la Universidad Nacional de Educación para ser sustentado y entregado en la biblioteca de la institución.

Atentamente,

PhD. Rolando Juan Portela Falgueras
Docente Investigador Titular Principal I, UNAE

Thalía Carrión
1105988123

Doménica Toledo C.
Doménica Toledo
0350148862