



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
EVALUACIÓN EDUCACIONAL

Percepción de estudiantes de cuarto medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida respecto de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura.

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Evaluación  
Educativa

AUTOR: JUAN FELIPE ORTIZ GUZMÁN  
PROFESOR GUÍA: DAVID MEZA BUZZETTI

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2020





UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
EVALUACIÓN EDUCACIONAL

Percepción de estudiantes de cuarto medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida respecto de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura.

Tesis para optar al grado de Magíster en educación con Mención en Evaluación  
Educativa

AUTOR: JUAN FELIPE ORTIZ GUZMÁN  
PROFESOR: DAVID MEZA BUZZETTI

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2020

AUTORIZADO PARA  
**SIBUMCE DIGITAL**



2020, Juan Felipe Ortiz Guzmán

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente a todas aquellas personas que me acompañaron y me apoyaron durante estos altos y bajos que implicó elaborar este trabajo de investigación: a mi amada Mely por soportar y acompañar cada una de mis largas jornadas de lectura y escritura, a Francisco y Héctor por dar el apañe mientras cada uno vivía sus propios infiernos, a los Tontos de Siempre, que al igual que en pregrado, me dieron sus energías en este posgrado, al profesor Erwin Frei quien estuvo conmigo en uno de los momentos más difíciles de mi vida, a David Meza por no dejar de alentarme a terminar este proceso y, sobre todo, a aquellas y aquellos que fueron y vinieron durante estos años de trabajo. A todos y cada uno de ustedes, aunque nunca lo lean, muchas gracias.

# ÍNDICE

ÍNDICE.....	7
INTRODUCCIÓN.....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 ANTECEDENTES.....	13
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.4 OBJETIVOS.....	20
1.1.1 General:.....	20
1.1.2 Específicos:.....	20
1.5 DELIMITACIÓN.....	20
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	22
2. MARCO REFERENCIAL.....	24
2.1 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	25
2.1.1 Concepto de evaluación educativa.....	25
2.1.2 Etapas y componentes de la evaluación educativa.....	29
2.1.3 Instrumentos de evaluación educativa.....	31
2.1.4 Evaluación educativa y motivación.....	35
2.2 LA LECTURA Y EL PROCESO LECTOR.....	36
2.2.1 ¿Qué es leer?.....	36
2.2.2 Efectos y beneficios que genera la lectura.....	42
2.2.3 La lectura y la escuela.....	44
2.2.4 ¿Qué influye en el desarrollo de la lectura?.....	47
2.3 LA EVALUACIÓN DE LECTURA LITERARIA COMPLEMENTARIA EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	49
2.3.1 ¿Por qué evaluar la lectura literaria?.....	49

2.3.2	La lectura literaria domiciliaria.....	51
2.3.3	¿Cómo se está evaluando la lectura?.....	52
2.3.4	¿Cómo evaluar la lectura?.....	56
2.3.5	Criterios para seleccionar obras literarias en las escuelas.....	61
2.4	EL GUSTO POR LA LECTURA.....	64
2.4.1	¿Qué se entiende por gusto lector? .....	64
2.4.2	El gusto lector y la escuela.....	66
2.4.3	¿Cómo generar el gusto?.....	67
2.4.4	El gusto y la evaluación .....	68
3.	MARCO METODOLÓGICO .....	70
3.1	PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN .....	70
3.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	70
3.3	ENFOQUE INVESTIGATIVO .....	71
3.4	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	72
3.5	CONTEXTO.....	73
3.6	SUJETOS DE ESTUDIO .....	74
3.7	INSTRUMENTOS.....	75
3.8	ASPECTOS ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	76
3.9	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	76
4.	ANÁLISIS .....	78
4.1	Análisis descriptivo.....	78
4.1.1	Definición de categorías.....	78
4.1.2	Ejemplo de matriz descriptiva de categorías.....	81
4.1.3	Evaluación lectura domiciliaria .....	83
4.1.4	Percepción evaluación literaria .....	91
4.1.5	Influencia en gusto lector .....	102
4.2	Análisis Interpretativo.....	110
4.2.1	Una evaluación para vigilar y castigar .....	112
4.2.2	Democratización y diversidad de la evaluación de lectura domiciliaria..	122

4.2.3	Momentos claves en el proceso de evaluación de lectura.....	132
5.	CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	139
5.1	Conclusiones.....	139
5.2	Limitantes y proyecciones de la investigación .....	148
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	150
7.	ANEXOS .....	155
7.1	Documentos de autorización para Grupo focal.....	155
7.2	Pauta de preguntas Focus Group .....	167
7.3	Transcripción Focus Group Cuarto Año Enseñanza Media .....	169
7.4	Matrices descriptivas del Focus Group.....	252
7.4.1	Evaluación lectura domiciliaria .....	252
7.4.2	Percepción evaluación literaria .....	258
7.4.3	Influencia en gusto lector .....	273

## RESUMEN

Esta investigación fue elaborada con el fin de describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto año de enseñanza media sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar la lectura domiciliaria en su gusto por la lectura. Para lograr este objetivo, se trabajó con temas que abordan la evaluación, el proceso lector, la evaluación de la lectura domiciliaria, el gusto por la lectura y la percepción de estudiantes respecto de su experiencia escolar. El estudio es de tipo cualitativo, exploratorio, sustentado en un estudio de caso mediante un instrumento basado en un grupo focal y el análisis de contenido. Entre las principales conclusiones está el hecho de que los estudiantes indirectamente mencionan qué elementos y etapas de la evaluación influyen en el gusto lector, proponiendo algunas alternativas que, eventualmente, podrían generar el tan ansiado fomento lector que profesores, escuelas y Ministerio pretenden alcanzar.

**Palabras clave:** evaluación, lectura, proceso, gusto, percepción.

### **Abstract:**

This research was carried out in order to describe the perception that fourth-year high school students have on the influence that the way of evaluating home reading has had on their taste for reading. To achieve this objective, we worked with topics that address the evaluation, the reading process, the evaluation of home reading, the taste for reading and the perception of students regarding their school experience. The study is qualitative, exploratory, supported by a case study using an instrument based on a focus group and content analysis. Among the main conclusions is the fact that students indirectly mention what elements and stages of the evaluation influence reading taste, proposing some alternatives that could eventually generate the long-awaited reading promotion that teachers, schools and the Ministry intend to achieve.

**Keywords:** evaluation, reading, process, taste, perception.

# INTRODUCCIÓN

El fomento lector ha sido uno de los múltiples temas que suelen generar debate al interior de las comunidades educativas, fundamentalmente de parte de los profesores de Lengua y Literatura que ejercen dicha labor al interior de las aulas de los establecimientos. En cuanto a esto, no son pocos los estudios que divulgan datos y cifras que señalan el escaso o casi nulo gusto que existe por la lectura, esto tanto de parte de los estudiantes como de los ciudadanos que conforman el país. No obstante, cuando se pretende abordar las causas de dichos indicadores, estas suelen asociarse a lo realizado al interior de las escuelas, siendo varios los autores que las responsabilizan de la tendencia a la baja que tiene la actividad lectora por parte de las personas.

Sin embargo, estas causas no han terminado de ser comprendidas por parte de los investigadores, educadores y directivos en general, lo que imposibilita tomar las más adecuadas medidas para enfrentar y superar aquellos obstáculos que dificultan el propósito de fomentar la lectura en los niños y jóvenes del país.

En este marco, son reducidas las investigaciones que se enfocan en la mirada de los estudiantes respecto al problema de la baja motivación lectora, pues los expertos suelen centrar sus labores investigativas en observar el fenómeno sin hacer partícipe a uno de los principales afectados por las características que actualmente poseen los planes lectores de las instituciones nacionales. De esta forma, una de los principales motivos de esta investigación se centra en la intención de levantar información a partir de las perspectivas que tienen los alumnos acerca del problema que vive actualmente el desarrollo del gusto por la lectura. Es así que este trabajo investigativo busca aportar información desde la mirada de los estudiantes de cuarto medio, quienes harán una revisión de las experiencias de evaluación lectora vividas durante sus doce años de escolarización.

En cuanto a los objetivos de la investigación, esta se centra en responder la pregunta ¿qué percepción tienen estudiantes de Cuarto Medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar la lectura literaria mensual en su gusto por la lectura? Para lograr resolver esta interrogante, se ha planificado y ejecutado una metodología de investigación centrada en una mirada cualitativa del fenómeno a investigar, todo desde un enfoque exploratorio y con un diseño de tipo estudio de caso.

En cuanto a los capítulos que componen este escrito, estos se iniciarán con el planteamiento del problema, donde se abordarán datos, cifras e información en general que permitirá comprender parte del estado actual que engloba el tema de la evaluación de lectura domiciliaria y el gusto lector. Luego, se indicará el problema, pregunta y objetivos de investigación, culminando con la delimitación y justificación que dará sentido al por qué queremos realizar este trabajo de indagación.

Posteriormente, se aborda el capítulo compuesto por el marco referencial, donde se elaborará una red epistemológica que sustentará el trabajo a realizar en la investigación. Dentro de los temas a abordar está la evaluación educativa (concepto, etapas y componentes), la lectura y el proceso lector (qué es leer, qué beneficios genera, qué relación existe entre lectura y escuela y qué elementos influyen en su desarrollo), la evaluación de lectura literaria complementaria (objetivos, maneras de llevarse a cabo, ideales y criterios que la definen) y el gusto por la lectura (qué es, qué relación existe entre el gusto lector y la escuela, cómo se genera el gusto y la relación entre gusto y evaluación).

A continuación, se desarrollará el capítulo de marco metodológico, donde se explicará el paradigma, tipo, enfoque y diseño investigativo, además de señalar y describir el contexto y los sujetos de estudio. El apartado termina con la descripción de los instrumentos a utilizar, los aspectos éticos que configuran estos instrumentos y la metodología de análisis que se utilizará para analizar la información extraída de estos instrumentos.

Ya en el final, se desarrollará el capítulo de análisis de la información, donde se abordará la descripción y posterior interpretación de las unidades de análisis recogidas a partir de la interacción con los informantes claves de la investigación. Lo anterior decantará en el capítulo de conclusiones, limitaciones y proyecciones, donde se espera responder amplia y pertinentemente con los objetivos que dan vida y estructura a este trabajo investigativo.

En definitiva, este trabajo busca ser un aporte en la comprensión del fenómeno del gusto lector y de la evaluación de lectura literaria, fundamentalmente en el establecimiento donde se llevó a cabo el trabajo investigativo. Esperamos contribuir con nuestras conclusiones hacia la mejora de los procesos evaluativos y hacia el desarrollo del fomento lector que, como señalamos, tantos educadores aspiran alcanzar.

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 ANTECEDENTES

El verbo «leer», de acuerdo a las dos primeras acepciones entregadas por el *Diccionario de la Lengua Española* (2016), significa «pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados» o bien «comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica». Sin embargo, para Daniel Cassany, «leer» no solo conlleva una dinámica de decodificación de caracteres o representaciones gráficas, sino que implica «adquirir conocimientos socioculturales particulares» (2006: 24), lo que permite dotar a este verbo de una singular sustancia cultural, dejando atrás la tradicional conceptualización que mecaniza la lectura o proceso lector. En otras palabras, es posible afirmar que «leer» se asocia con la comprensión de tradiciones, costumbres, conocimientos y emociones que componen la vida en sociedad del ser humano. Cabe destacar que esta «humanización» de la lectura ya es percibida por autores como Roland Barthes en su estudio *El placer del texto* (1972), donde reúne múltiples citas de intelectuales acerca de esta relación lectura-goce espiritual, y por Gabriela Mistral, para quién puntualmente «leer» se vincula con conceptos tan humanos como el de gozo, e incluso con el de pasión, pues, para ella, la lectura no se adquiere si esta «no promete y cumple placer» (1979: 101), transformando a esta acción en una instancia que, además, se conecta con el ánimo y sentimientos de las personas.

Por su parte, para el Ministerio de Educación (Mineduc), la lectura es asumida como un pilar fundamental del sistema escolar de nuestro país, debido a que se le reconoce como

una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural, considerándola en su aporte en los procesos cognitivos y afectivos de las personas, en la formación del gusto estético y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad. Asimismo, comprende la lectura como un factor habilitante para la participación activa de las distintas comunidades en la sociedad actual, pues incide tanto en el progreso educativo como en el desarrollo económico de los países (2015:10).

Lo anterior puede verse aplicado en las escuelas a través de políticas educativas nacionales que se implementan con el objetivo de desarrollar el hábito lector de los estudiantes de todo el país. Particularmente, los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009*, plantean como uno de los propósitos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación el «disfrutar la lectura de obras literarias» (Mineduc: 81), lo que permitiría «estimular en los estudiantes el interés y el gusto por ellas, favoreciendo su formación como lectores activos y críticos, capaces de comprender y proponer sentidos para las obras que leen, formarse una opinión sobre ellas y apreciar el valor y significación de la literatura» (Mineduc: 33-34).

A niveles prácticos, el *Programa de Estudio de cuarto año medio para la asignatura de Lenguaje y Comunicación Actualización 2009*, el cual corresponde al dispositivo curricular vigente para los cuartos medios según la Unidad de Currículum y Evaluación (2016), espera que «las y los docentes, además de asignar textos destinados al trabajo en clases, elijan otros para que las y los estudiantes puedan leer independientemente en sus casas, de modo de estimular tanto la reflexión como la lectura placentera» (2009: 32). Esto se traduce en la realización de actividades pedagógicas evaluadas que buscan que el estudiante lea textos extensos fuera de clases, lo que se reconoce formalmente como «lecturas domiciliarias» (2009: 128) o más comúnmente como «lecturas complementarias o mensuales».

Sin embargo, ¿la implementación de políticas y prácticas educativas vinculadas al desarrollo del gusto e interés por la lectura está haciendo que los estudiantes del país se motiven a leer?

Según los resultados de un estudio internacional efectuado por Cerlac-Unesco (2011), los que fueron publicados por el Diario La Tercera el mismo año, Chile es el segundo país que más libros lee en la región (51% dice hacerlo con un promedio de 5,4 libros al año). No obstante, el mismo estudio indica que «a diferencia de los argentinos, no leemos por gusto, sino por obligación, principalmente por razones académicas y laborales». Al respecto, el estudio indica que 35% de los lectores chilenos lee por razones académicas, un 26% lee para informarse y un 12% lo hace para perfeccionarse laboralmente. Por su parte, y en último lugar, está el leer por mero gusto, con un 7% de los chilenos encuestados.

A su vez, un estudio realizado por la Fundación La Fuente (2012) a estudiantes de 4° y 6° básico de 30 escuelas municipales de todo el país, señala que «a medida que los niños crecen,

pierden el interés en la lectura», pues los resultados de su investigación indican que a un 61% de los estudiantes de 4° básico le gustaría recibir un libro de regalo de cumpleaños, mientras que solo a un 31% de estudiantes de 6° básico le gustaría recibir de obsequio un libro.

Al respecto, un estudio comparativo realizado por investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes, dado a conocer por el diario La Tercera (2013), señala que, en Chile, la motivación lectora disminuye 5,2% entre marzo y diciembre, mientras que en Finlandia, la motivación aumenta un 1,3%; en Grecia, crece un 1,7%; y en Estados Unidos, mejora un 2,3%. Además, la misma publicación destaca los resultados obtenidos en la Prueba Internacional PISA respecto de los hábitos de lectura de nuestro país, los cuales advierten que en Chile el 40% de los estudiantes declara no leer por placer y que un 36% dedica menos de media hora diaria a la lectura.

En tanto, según la *Encuesta de comportamiento lector 2014* desarrollada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de nuestro país, los individuos de mayor nivel socioeconómico pueden llegar a marcar el doble de prevalencia en lectura por trabajo y ocio que las personas con menor nivel educacional. Además, este estudio muestra que «ver televisión es la principal actividad realizada por los encuestados en su tiempo libre (un 63% de los consultados mencionó esta opción entre sus tres preferencias); mientras que la lectura de libros se encuentra en la séptima ubicación de preferencias con un 16%, por su parte la lectura de diarios o revistas es declarada como una de las tres actividades preferentes solo por un 9% de los encuestados» (2014:16).

Bajo esta realidad, es posible afirmar que la implementación de políticas y prácticas educativas nacionales a favor de la lectura no está desarrollando adecuadamente el gusto que los estudiantes y futuros ciudadanos del país sienten por la lectura. Pero, ¿qué puede estar influyendo en esta falta de motivación por la actividad lectora?

Si bien existen múltiples variables que son catalogadas como posibles factores que influyen en el desarrollo del gusto por la lectura (contextos familiares, contextos socioculturales, procesos de desarrollo y maduración personal, etc.), algunos autores afirman que el trabajo que se realiza al interior de la escuela es uno de los principales elementos que afectan el desarrollo de la motivación lectora en niños y jóvenes. Específicamente, para Pelusa Orellana, decana de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, el problema se genera en el aula, pues «los niños están formateados para leer un libro por curso y se aburren. Deberían tener la opción

de poder escoger entre varias alternativas (...). Otro factor es que estamos muy acostumbrados a la novela; se lee poca poesía, biografía u obras de teatro» (La Tercera: 2013). Por su parte, Eugenio Rioseco (s.f.), miembro de la Fundación Educacional Arauco, quien, en un artículo llamado *¿Gusto por leer o leer por gusto?*, estima que hay tres factores relacionados con la escuela que pueden contribuir en el desarrollo del hábito y gusto lector: Que la escuela posea libros variados, atractivos y adecuados para los diferentes grupos etarios; que los profesores sean mediadores efectivos y afectivos de la lectura, lo que se realiza a través de la conducta lectora que estos exhiben frente a sus estudiantes; y la adecuada aplicación de estrategias didácticas que apunten al fomento de la lectura, como la hora del cuento, los planes lectores o espacios para la lectura independiente. Por último, María José del Valle (2012: 20-23) plantea que existen cuatro factores que son determinantes en el desarrollo del hábito lector de los estudiantes, los cuales se resumen a continuación:

- a) Tiempo: donde se indica que hay que destinar algún momento del día para leer, pero debe ser una lectura con gusto y no por imposición.
- b) Motivación: la que se inculca por la actitud que tienen los padres, docentes y demás adultos que rodean al niño, hacia la lectura.
- c) Recursos: la que plantea lo relevante que es tener libros, espacios adecuados para su mantención y sitios acondicionados para llevar a cabo la lectura.
- d) Metodología: donde se señala que es necesario utilizar diversos temas, variados tipos de libros, distintos tipos de lecturas (instrumental y recreativa) y múltiples acciones pedagógicas al momento de llevar a cabo la lectura.

A simple vista, se observa que la variedad de libros que se destinan a la leer (cuentos, novelas, poesías, etc.), más la forma en que se lleva a cabo la lectura (en voz alta, silenciosamente, de manera diaria, en espacios adecuados, etc.) determinan en gran medida el gusto que el estudiante va formando hacia la literatura en general, pues si lee «libros aburridos» o si no tiene los espacios para leer, este probablemente estime que «no le gusta» la lectura. No obstante, cabe señalar que los autores también indican que las didácticas implementadas en la escuela afectan en el gusto por la lectura, lo que da cierto espacio a considerar que las evaluaciones que se realizan a las lecturas escolares, y más específicamente a las «lecturas domiciliarias», son una variable que no puede dejarse de lado al momento de intentar comprender el fenómeno de la baja motivación que tienen los estudiantes hacia la lectura. Pero,

¿por qué considerar esta variable?, ¿de qué forma las evaluaciones influyen en los estudiantes?, ¿podrían estas influir incluso en el desarrollo del gusto por la lectura?

Según una investigación escrita por De la Fuente (1994), la cual fue publicada por la Revista de la Facultad de Humanidades de Jaén llamada *Ansiedad ante la evaluación: efectos producidos por situaciones con diferente nivel de estrés*, se concluye que existe un «efecto estadístico significativo de la variable condición para las valoraciones de afrontamiento, y de la variable ansiedad-rasgo de los sujetos para el rendimiento y los pensamientos emitidos durante la tarea», lo cual quiere decir que una situación de evaluación afecta el estado anímico de un estudiante, lo que podría generar, en caso de presentarse altos niveles de estrés, ansiedad, entre otros, un cierto rechazo tanto hacia la evaluación realizada como hacia el tema evaluado (para propósitos de nuestra investigación, una lectura literaria). Por su parte, un estudio llamado *¿Cómo evalúan los docentes españoles? Estudio multinivel sobre el impacto de las estrategias de evaluación en el aula sobre el rendimiento académico* (2013: 818), indica que «la forma de evaluar por parte de los docentes de educación primaria en España está relacionada con el desempeño académico de los estudiantes», lo que permite interpretar que un determinado proceso de evaluación puede generar mejores calificaciones en el estudiante, lo que puede producir, a su vez, una mayor motivación del alumno e incluso una mejor disposición de este hacia el tema evaluado. Por el contrario, otra forma de evaluar podría provocar bajas calificaciones en el estudiante, lo que generaría efectos negativos en el gusto que siente el alumno hacia lo evaluado. Ahora, en cuanto a la relación “evaluación–gusto por la lectura”, Gabriel García Márquez señala en su *Manual para ser niño* (1996) que si se sigue obligando a los estudiantes a leer y a hacer síntesis de lo leído, se seguirán disminuyendo las posibilidades para formar en ellos el hábito lector, lo cual da a entender que un ejercicio evaluativo estructurado, monótono y poco significativo puede afectar negativamente en el gusto que sienten los estudiantes por la lectura. En suma, las prácticas de evaluación tienen consecuencias en el desarrollo académico y personal de los estudiantes (Barberá en Zúñiga: 2014), específicamente en el clima de las clases, en la metodología que se utiliza para enseñar, en la función del docente, en la calidad de los aprendizajes, en las acciones que realizarán los estudiantes frente al tema evaluado, entre otros. Por tanto, y según Biggs (en Zúñiga: 2014), los estudiantes aprenden lo que creen que les propondrán en las evaluaciones (quedando fuera del aprendizaje todo aspecto

que no sea considerado en dicha evaluación), lo que termina orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a las lecturas literarias evaluadas en la escuela.

En cuanto a lo que ocurre puntualmente en Chile, la lectura se ha visto históricamente en las escuelas del país como un acto obligatorio y que, además, debe ser controlado por parte del profesor(a) para asegurar que esta actividad ha sido llevada a cabo por el alumno (Munita & Pérez: 2011). Respecto a lo anterior, Colomer (2009) agrega que, en general, la evaluación de la lectura se ha focalizado en actividades que buscan medir la comprensión literal del texto, lo cual no deja mucho espacio a preguntas que busquen la apreciación estética del lector respecto de la obra leída. Considerando lo anterior, se observa que en el país la lectura literaria complementaria se percibe como una obligación y no como un placer, el cual solo tiene como propósito final corroborar si el estudiante ha leído o no la novela mensual que a inicio de año se le ha calendarizado. Esta situación, eventualmente, podría causar menoscabo en el gusto que sienten los estudiantes por la lectura, pues el proceso evaluativo se suele enmarcar en un contexto de control y corroboración de la ejecución de la lectura. No obstante, ¿qué se sabe respecto a la opinión de los estudiantes respecto a esta situación?

Sobre esta interrogante, cabe señalar que gran parte de las conclusiones anteriores han surgido tras posicionar al estudiante como un mero objeto de estudio, analizándolo a partir de sus conductas y respuestas a distintos test o cuestionarios que buscan arrojar datos cuantitativos respecto a la relación “alumno – lectura – evaluación de la lectura – gusto por la lectura”. Esto suele privar al estudiante de tener una voz propia respecto al problema en cuestión, aun cuando este mismo es el protagonista del fenómeno. El poco protagonismo de investigaciones cualitativas en nuestro país respecto al tema, plantea un antecedente no menor si queremos comprender realmente lo que está ocurriendo en nuestras escuelas y sobre todo lo que está ocurriendo al momento de evaluar las lecturas de los estudiantes del país. Por ende, es interesante plantear la necesidad de rescatar de primera fuente la percepción que tienen los estudiantes respecto a una dinámica de evaluación que los acompaña durante gran parte de sus doce años de escolaridad, vale decir, las evaluaciones de lectura domiciliarias que son aplicadas mensualmente en los establecimientos del país. Además, según indica Zúñiga (2014), existen varias investigaciones sobre las concepciones de evaluación de los estudiantes, pero hay un número limitado de estudios que abarcan el tema de los procesos e instrumentos de evaluación

en particular, por lo cual, esta investigación busca solventar, en parte, este déficit en la creación de conocimientos en el tema.

En resumen, lo visto hasta ahora indica que los estudiantes de las escuelas chilenas no están aumentando su gusto por la lectura durante su paso por el colegio, la cual suelen hacer por obligación más que por placer. A su vez, las políticas y prácticas educativas implementadas en las escuelas del país no surten mayores efectos en el fortalecimiento del hábito y disfrute lector, existiendo múltiples elementos que pueden incidir en lo que sienten los alumnos por la lectura. Además, existen expertos que señalan que el tipo de evaluación aplicada por los docentes puede afectar en el gusto que sienten los estudiantes por aquello que es evaluado, lo que abre la posibilidad de que el tipo de evaluaciones realizadas a las lecturas escolares está perjudicando la labor encomendada a la asignatura de Lenguaje y Comunicación de desarrollar el gusto por la lectura de los alumnos.

## **1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La manera de evaluar la lectura literaria mensual en la asignatura de Lenguaje y Comunicación puede estar influyendo en el gusto que sienten los estudiantes por la lectura. Además, la poca existencia de investigaciones en las que se levante conocimiento a partir del parecer de los estudiantes respecto a esta influencia, dificulta la comprensión del fenómeno ya expuesto.

## **1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué percepción tienen estudiantes de Cuarto Medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar la lectura literaria mensual en su gusto por la lectura?

## **1.4 OBJETIVOS**

### **1.1.1 General:**

Describir la percepción que tienen estudiantes de Cuarto Medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar la lectura domiciliaria en su gusto por la lectura.

### **1.1.2 Específicos:**

a) Caracterizar la manera de evaluar la lectura literaria mensual que se ha aplicado en el colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida durante los últimos doce años.

b) Indicar las percepciones que tienen estudiantes de Cuarto Medio sobre las lecturas literarias mensuales realizadas en el colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida durante los últimos doce años.

c) Identificar la percepción que tienen estudiantes de Cuarto Medio sobre la relación entre su gusto por la lectura y las evaluaciones literarias mensuales aplicadas en el colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida durante los últimos doce años.

## **1.5 DELIMITACIÓN**

Como se ha señalado en los antecedentes, hay una carencia de investigaciones cualitativas respecto a la perspectiva que tienen los estudiantes respecto al tema de la evaluación y el gusto por la lectura. Más aún, en las investigaciones que hablan parceladamente del tema, se ha obviado la visión y opinión del estudiante respecto a un fenómeno que le atañe directamente a él, reduciendo su aporte a la comprensión del problema a meros aportes desde una perspectiva de datos porcentuales. Ante esto, se considera necesario validar las vivencias del estudiante, más aún si hablamos de un tema tan abstracto e íntimo como lo es el gusto y el placer por la lectura.

De esta forma, esta investigación se sustenta en el concepto de percepción, comprendiendo este, a modo general, como un estado subjetivo del individuo, a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes (Carterette y Friedman: 1982).

El trabajar bajo el concepto de percepción permitirá indagar en aquellos aspectos personales que han captado y experimentado cada uno de los estudiantes entrevistados, dándonos como material investigativo su visión particular respecto al tema de la influencia que puede ejercer el proceso de evaluación en su gusto por la lectura. Gracias a ello, se podrá conocer qué han sentido los estudiantes respecto a las evaluaciones de lectura complementaria y cómo creen que estas han afectado al momento de disfrutar de la literatura. Dicho de otro modo, el trabajar con percepciones brindará información esencial respecto de la sensibilidad diferenciada de cada estudiante (Roca: 1991), lo cual permitirá conocer de manera más transparente aspectos tan personales del ser humano como lo son el gusto y el disfrute que sienten los alumnos por la lectura y la relación que esta tiene con la evaluación literaria.

Además, se escoge como entrevistados a estudiantes de cuarto año de enseñanza media, ya que son estos quienes están culminando una etapa de al menos doce años de educación formal en las escuelas de nuestro país, lo que implica que estos han sido evaluados durante toda su vida escolar a partir de mediciones asociadas a lecturas literarias en el área de Lenguaje y Comunicación (Mineduc: 2009), lo que permite, a su vez, obtener información de fuentes confiables, ya que los alumnos podrán reflexionar a plenitud respecto del tipo de influencia que puede generar una evaluación en su sentido de gusto y placer por lo evaluado (en este caso, lo evaluado corresponde a la lecturas literarias complementarias).

Por su parte, se considera la influencia que pueden ejercer las evaluaciones de lectura literaria complementaria por sobre otro tipo de evaluaciones realizadas al interior de la asignatura de Lenguaje y Comunicación ya que se ha visto que estas suelen realizarse mensualmente en la mayoría de las escuelas, siendo una dinámica evaluativa constante, transversal y sostenida a lo largo de los años de enseñanza básica y media que se viven al interior del sistema educativo chileno. Lo anterior da espacio a comprender que estas evaluaciones tienen las instancias suficientes, durante los doce años de escolaridad, como para generar cierto impacto en aquellos estudiantes que las han experimentado en el área de Lenguaje y Comunicación.

En cuanto al tipo de establecimiento a investigar y al nivel socioeconómico a considerar, este será de carácter particular subvencionado y con estudiantes pertenecientes a familias que conforman los grupos C3 y D respectivamente, lo que moviliza el interés investigativo por conocer de qué forma la evaluación de las lecturas literarias complementarias ha influido en el gusto que sienten por la lectura.

## 1.6 JUSTIFICACIÓN

Como fue señalado en los antecedentes de esta investigación, gran parte de los estudiantes de nuestro país no están desarrollando a plenitud su gusto por lectura, a pesar de que en los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009*, documento curricular vigente en las escuelas del país durante la recogida de información realizada en esta investigación, se explicita que «la lectura de obras literarias se presenta a lo largo del currículum como un modo de estimular en los estudiantes el interés y el gusto por ellas» (p.33-34), lo que, como puede apreciarse, no está trayendo los resultados esperados. Esta falta de interés hacia la lectura ha traído múltiples debates respecto a qué está influyendo en el gusto que sienten los estudiantes hacia la lectura de textos, sobre todo los de tipo literario, pues, a partir de este debate, se pretende comprender, en consecuencia, el poco gusto que el ciudadano chileno tiene por el acto de leer.

Para el Plan Lector 2015-2020, el cual es un programa creado a partir del trabajo colaborativo entre el Ministerio de Educación de Chile, el Consejo Nacional de Cultura y las Artes y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, existen cuatro grandes factores que determinan la motivación de los estudiantes de nuestro país por la lectura: el acceso que tienen los alumnos hacia la literatura, la difusión que existe en las escuelas respecto al hábito lector, la generación, la formación que tienen aquellas personas que cumplen el rol de mediadores ante la lectura y la generación y difusión de conocimientos que aporten en el campo del fomento lector.

Ante esta situación, se considera relevante describir qué percepción tienen los estudiantes respecto a la influencia que generan las evaluaciones asociadas a la lectura literaria complementaria en el gusto por la lectura, pues programas como el Plan Lector 2015-2020 validan la necesidad de elaborar investigaciones asociadas a la creación de conocimientos que ayuden a comprender de mejor forma el fenómeno de la desmotivación por la lectura, algo que se espera lograr con esta investigación.

En efecto, el llevar a cabo este estudio espera no solo generar conocimiento, sino también reflexión acerca de un aspecto que no suele ser considerado como factor influyente en el desarrollo del hábito lector; nos referimos a las evaluaciones que se llevan a cabo en las escuelas respecto a las lecturas literarias complementarias y, a su vez, a la consideración de la voz del estudiante respecto a este fenómeno nacional.

Si bien es cierto existen otros factores que influyen enormemente en el interés que sienten los estudiantes por la lectura, es señalado en los antecedentes de esta investigación que determinados tipos de evaluación también pueden influir en el gusto que sienten los estudiantes hacia el contenido evaluado. Lo anterior permite concluir que no basta con escoger los libros que más le interesan al estudiante o generar mayores instancias al interior de la escuela para desarrollar la lectura, sino que también es relevante analizar qué tipo de motivación genera la evaluación que se asocia a estas prácticas, pues la evaluación es parte también de las metodologías didácticas que se implementan en torno al fomento de la lectura de textos.

En suma, se espera entregar cierta atención investigativa a la evaluación realizada en el área de Lenguaje y Comunicación, específicamente a la asociada a las lecturas literarias complementarias, pues esta puede estar influyendo en el gusto que sienten los estudiantes por la lectura, tanto como influye la cantidad y tipos de libros que existen en el Centro de Recursos para el Aprendizaje o la sensibilización que hace el profesor al momento de abordar un texto literario.

## 2. MARCO REFERENCIAL

En el presente capítulo se hará mención a los principales aspectos ideológicos, teóricos y técnicos que dan vida a la investigación asociada a la percepción que tienen los estudiantes de la influencia ejercida por la evaluación en su gusto lector.

En primer lugar, se hará referencia a la historia, conceptos y componentes más importantes de la evaluación educativa. Luego, se mencionará a grandes rasgos qué se entiende por lectura y proceso lector, dando cuenta de algunos de los elementos que influyen en esta actividad de orden cultural. Posteriormente, se enfocará la evaluación educativa al ámbito de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, específicamente a lo relacionado con las Lecturas Literarias Domiciliarias (también llamadas Complementarias) aplicadas en las escuelas del país. Para finalizar, se señalará qué se entiende por gusto y placer, sobre todo asociado al tema de la lectura literaria.

Ahora bien, antes de comenzar con este marco, es importante recordar que esta investigación está sustentada en la idea de percepción, ya que es desde ella que se abordarán los temas antes mencionados al momento de recoger información de los estudiantes, quienes serán el centro de este estudio. Es así que consideramos importante conceptualizar brevemente la idea de percepción en la que nos basaremos para luego iniciar con la epistemología que dará cuerpo a la investigación.

En términos generales, la percepción es, según Carterette y Friedman (en Arias: 2006), una parte esencial de la conciencia, la cual se encarga de constituir la realidad a partir de como esta es experimentada. De esta forma, podemos afirmar que la percepción no genera una copia idéntica del mundo percibido, sino que basa la comprensión de este mundo a partir de ordenamientos y representaciones mentales subjetivas que permite la creación de abstracciones que dan forma interna a la realidad. Como puede observarse, y basados en lo dicho por Oviedo (2004), se comprende que una de las principales labores de la percepción consiste en agrupar la información que circunda al sujeto al interior de unidades simples que le permitan tomar conciencia de los objetos y, con ello, afinar su capacidad abstracta. Así, podemos afirmar que percibir implica un acto permanente de conceptualización de la realidad.

Sin embargo, es necesario considerar también lo planteado por Vargas (1994) quien señala que la percepción es biocultural, esto ya que, por un lado, depende de los estímulos físicos

y sensaciones involucradas a dichos estímulos, mientras que, por otro lado, depende también de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Lo anterior es interpretado y adquiere significado gracias a pautas culturales e ideológicas aprendidas desde la infancia. Así la selección y organización de las sensaciones se sustenta en parte por el pensamiento simbólico, la convivencia social y las estructuras históricas (espaciales y temporales) que orientan la manera en que el sujeto se apropia del entorno.

Complementario a lo anterior se encuentra lo señalado por Moya (en Arias: 2006) quien indica que la percepción depende del reconocimiento de emociones, de las impresiones a partir de diversos elementos informativos que se recolecten durante la interacción con el entorno y de las atribuciones causales que el sujeto atribuya para explicar la conducta o hechos reconocidos sensorialmente. Lo anterior implica que, al hablar de percepción, tenemos que considerar también la capacidad intelectual y emocional de las personas para atribuir posibles causas a aquello que están percibiendo a través de los sentidos. Es así que el reconocimiento de la realidad implica una continua construcción y reproducción de modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica que se aprende desde la infancia y que depende, a su vez, de la construcción colectiva de significados que cobra sentido en la experiencia (Vargas: 1994).

Por tanto, cuando abordemos las percepciones de los estudiantes a partir de los temas a tratar en el siguiente marco referencial, estaremos recogiendo la comprensión del mundo de los jóvenes a partir de sus experiencias privadas, desde las cuales se desprenderán las categorías que regulan, modulan y ordenan la sensorialidad al interior de sus representaciones mentales.

## **2.1 LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

### **2.1.1 Concepto de evaluación educativa**

La idea de evaluación, y más específicamente la de evaluación educativa, es un tema que no ha estado exento de discusión durante ya varias decenas de años. Parra (2008) nos señala que, «a lo largo del desarrollo histórico de la educación, se han podido observar cambios significativos en las concepciones y prácticas evaluativas», esto básicamente porque el concepto

de evaluación educativa ha estado siempre ligado a una determinada forma de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual ha ido variando a partir de los distintos enfoques que han orientado al sistema escolar sobre todo en el siglo recién pasado. Y es que para Coll y Martín (citados por Aguirre: 2010), «las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas». En efecto, más que nunca se comprende que la evaluación va emparejada tanto a la planificación como al desarrollo y didáctica experimentada en el sistema escolar, lo cual, de forma retrospectiva, nos permite diferenciar al menos cuatro grandes generaciones vividas en la historia de la evaluación educativa del último siglo, las que están sujetas a las ideologías y formas de comprender el mundo y la educación durante las décadas del 1900.

Si bien en la actualidad se suele entender a la evaluación educativa como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa con el fin de tomar decisiones para mejorar u optimizar el objeto, sujeto o intervención evaluada (Mateo: 2000), esto no fue concebido siempre de la misma forma por parte de los expertos en educación. A partir de lo postulado por Lukas y Santiago (2004), se puede observar que el siglo XX tuvo cuatro grandes formas de comprender la evaluación, esto según ciertos hitos y autores que revolucionaron la concepción de evaluación durante cada época a contar de 1930. Para esclarecer y sintetizar los rasgos de estas cuatro etapas, se presenta el siguiente cuadro resumen:

*Cuadro 1. Etapas en la conformación del concepto de evaluación.*

<b>Etapas de la evaluación</b>	<b>Años</b>	<b>Características generales</b>
De Tyler	1930-1945	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entiende a la evaluación como un proceso para determinar el logro o no de las metas preestablecidas</li> <li>• Se diferencia a la evaluación y a la medición como dos elementos separados.</li> <li>• Se determina el juicio de valor a partir de los objetivos operativizados.</li> </ul>
De la inocencia	1946-1957	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aunque la educación se extiende, el interés por la evaluación se retrae.</li> <li>• Existe un retraso en el desarrollo de los aspectos técnicos asociados a la evaluación.</li> <li>• Gran desarrollo de test estandarizados y de taxonomías de objetivos para su utilización a niveles nacionales.</li> <li>• Las evaluaciones dependen de las directrices escolares de cada centro educativo.</li> </ul>

De la expansión	1958-1972	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidenciaron los problemas originados por el uso de los métodos de evaluación basados en objetivos.</li> <li>• Se evidenció la necesidad de evaluar tanto los logros esperados como los no esperados.</li> <li>• Se evidenció la importancia de emitir juicios sobre el mérito y el valor, destacándose los valores y las normas.</li> <li>• Se desarrolló un vocabulario y una literatura evaluativas.</li> <li>• Auge de distintos modelos evaluativos, alcanzando cerca de 40 formas diferentes.</li> </ul>
De la profesionalización	1973- actualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparición de una pluralidad de perspectivas, modelos y métodos.</li> <li>• Interés creciente en lograr que las evaluaciones sean útiles informando no solo del logro de los objetivos, sino también de las partes del programa que funcionan y que no funcionan.</li> <li>• Responder a muchas más preguntas superando la mera evaluación de resultados.</li> <li>• Evolución hacia una evaluación orientada a la toma de decisiones.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Lukas y Santiago, 2004.

Según el cuadro anterior, es posible afirmar que en la actualidad nos encontramos experimentando una cuarta etapa o generación evaluativa, la que puede comprenderse fundamentalmente a partir de la definición concebida por Stufflebeam y Shinkfield en 1987, la que define a la evaluación de la siguiente forma:

Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

(en Lukas y Santiago: 2004: 183)

Lo anterior ha concebido una «cultura evaluativa» (Mateo: 2000) que se ha ido interiorizando paulatinamente en el sistema escolar, el que hoy en día va comprendiendo muy gradualmente que la evaluación debe ir orientada a la mejora del “objeto” evaluado y no solo a la medición de los alcances de los objetivos propuestos al inicio de los cursos.

Sin embargo, autores como Enrique Parra (2008) plantean que esta tendencia evaluativa, la que se preocupa por mejorar el objeto evaluado a partir de la toma de decisiones consciente e informada, está determinada tanto por factores que la potencian como por factores que la debilitan, siendo algunas de estas variables las siguientes:

*Cuadro 2. Factores a favor y en contra de la evaluación comprendida como mejora.*

<b>Factores a favor de la evaluación comprendida como mejora</b>	<b>Factores en contra de la evaluación comprendida como mejora</b>
Reconocimiento de la evaluación como un proceso importante tanto a niveles sociales como personales (desde el punto de vista educativo y formativo).	Cantidad de alumnos que el profesor debe atender en clases.
Existencia de tendencias pedagógicas contemporáneas que dimensionan el importante papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social.	Escaso tiempo en las escuelas para elaborar y aplicar procesos evaluativos íntegros.
Aparición de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que contribuyen al ámbito educativo y social en general.	Falta de experiencia del profesor en materia de enfoques contemporáneos de evaluación.
Avances en los estudios sobre el aprendizaje que permiten una aproximación más certera al objeto de evaluación.	Reglamentos de evaluación obsoletos en los establecimientos educativos.
Auge de investigaciones a partir de estudios interdisciplinarios enfocados en la evaluación del aprendizaje.	Fuerza de las mediciones estandarizadas del rendimiento escolar, los que, a su vez, dan un peso excesivo a las calificaciones.
Ampliación y desarrollo de la evaluación educativa como campo científico dentro de las propias ciencias de la educación.	Especie de “servidumbre” de la evaluación a las demandas sociales de selección, clasificación y control de los sujetos y también de las instituciones.

Convicción de contribuir al desarrollo del capital humano, lo que hace que se lleve a cabo un proceso de evaluación cuidadoso con el fin de asegurar una formación de calidad de los individuos.	
--	--

Fuente: Elaboración propia, a partir de Parra, 2008.

Como puede observarse, los factores que potencian a la evaluación comprendida como un proceso a favor de la toma de decisiones y de la mejora son mayores que los factores que la debilitan. No obstante, se considera que las variables que la debilitan impactan mucho más fuerte que las potencialidades, sobre todo en el contexto de una educación basada en un modelo de libre mercado que solo busca obtener la mayor cantidad de ganancias con el menor costo posible, lo que dificulta la posibilidad de experimentar un proceso evaluativo reflexivo ya que no suele haber tiempo, recursos ni orgánicas de gestión orientadas a la vivencia de una experiencia educativa basada en el tránsito por sobre el mero resultado.

Al respecto, es preciso tener presente que mientras estas variables existan, difícilmente se cree que podrá llevarse a cabo una evaluación propia de la cuarta generación, lo que genera que, en determinados contextos, tanto nacionales como internacionales, la evaluación educativa no sea comprendida nada más que como una práctica más cercana a la medición de objetivos que de una evaluación para la mejora.

### **2.1.2 Etapas y componentes de la evaluación educativa**

Ya en el interior de la evaluación educativa, es posible hablar de ciertas etapas y componentes que dan vida a este proceso educativo, el cual, como ya señalamos, debe estar orientado a la mejora del objeto evaluado a partir de la toma de decisiones por parte del evaluador responsable de dicho proceso.

En cuanto a las etapas de la evaluación, es preferible hablar de «un conjunto de procesos interrelacionados entre sí» (Lukas y Santiago: 2004) que de un único proceso evaluativo. Lo anterior implica que la evaluación no se sintetiza en un camino lineal y sencillo, sino que más bien nos encontramos ante una sucesión de acciones en las que subyacen “microprocesos” que

dan cuerpo y vida a este procedimiento a favor de la mejora del objeto evaluado. Esto quiere decir que el evaluador tiene la posibilidad de escoger varias alternativas al momento de ir configurando este devenir evaluativo. Al respecto, Lukas y Santiago (2004) plantean que el evaluador tiene la opción de seleccionar entre varios propósitos, variados objetos, diferentes instrumentos de recogida de información, distintos momentos evaluativos, entre otras muchas alternativas, lo que transforma a la evaluación en un acto que requiere bastante conciencia, criterio y claridad por parte del evaluador, el cual se transforma en un gran responsable de la toma de estas decisiones.

De esta forma, y a partir de las fases postuladas por Joan Mateo en su libro *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (2000), es posible comprender que la evaluación posee los siguientes «microprocesos»:

- **Planificación:** donde se establecen los propósitos, juicios a emitir, fuentes de información, temporalización, procedimientos, entre otras decisiones.
- **Desarrollo:** donde se recoge información, se codifica, se registra, se analiza, entre otras acciones que permiten el adecuado tratamiento de la información.
- **Contrastación:** donde se analizan los resultados, se formulan juicios a partir de la interpretación, clasificación y comparación de información, se toman decisiones, se divulgan los resultados y se inicia el seguimiento.
- **Metaevaluación:** donde se evalúa la evaluación.

Por lo anterior, se puede afirmar que la evaluación no debe ser tomada como una acción meramente técnica, puesto que la configuración de un proceso evaluativo requiere de sistematicidad y por sobre todo de reflexión crítica de parte del evaluador, todo en pos del aseguramiento de una adecuada evaluación del sujeto que se pretende mejorar.

En cuanto a los componentes de la evaluación, esta investigación se adscribe a lo señalado por Lukas y Santiago (2004), quienes señalan que existen siete grandes componentes en los que el evaluador debe prestar atención al momento de idear el proceso evaluativo. A saber, Enrique Parra (2008) reafirma lo planteado por estos dos autores y señala que los componentes de la evaluación educativa son los siguientes:

- **Finalidad:** pudiendo ser *formativa* (la cual contribuye y asegura el mejoramiento del objeto evaluado) o *sumativa* (asociada al control, la certificación y a la culminación del proceso evaluativo).
- **Objeto:** pudiendo ser el alumnado, el profesorado, los programas, la escuela, el sistema educativo, entre muchas otras opciones.
- **Información:** fundamentalmente, se debe distinguir entre *fuentes de información* (personas, documentos, instituciones, etc.), *procedimientos para obtener información* (construcción/selección de instrumentos, estrategias o técnicas para obtener información) y *tratamiento de la información* (usualmente basada en la estadística y en la triangulación y análisis del contenido evaluado).
- **Agente:** pudiendo ser *interna*, *externa* o *mixta* a partir de autoevaluaciones, coevaluaciones y/o heteroevaluaciones que el evaluador deberá decidir aplicar.
- **Momento:** pudiendo ser *inicial* (comenzando el proceso de enseñanza-aprendizaje), *procesual* (durante el proceso de enseñanza-aprendizaje) o *final* (al término del proceso de enseñanza aprendizaje).
- **Valoración:** alude a los *criterios evaluativos*, los cuales son descripciones consensuadas sobre lo que se espera sepan decir (*conocimientos*), hacer (*habilidades*) o sentir (*actitudes*) los objetos de evaluación. Estas descripciones pueden surgir a partir de datos *cuantitativos* o *cualitativos*, según sea la evaluación aplicada, los que derivarán en la creación de *indicadores* y *estándares* de desempeño.
- **Informe de evaluación:** se refiere a un documento que transmite las conclusiones emanadas de la evaluación, esto junto a las respectivas decisiones que se tomarán a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.

### 2.1.3 Instrumentos de evaluación educativa

Una vez comprendidas las fases y componentes de la evaluación, es tiempo de profundizar en algunos de los instrumentos evaluativos existentes y que, como se ha señalado, son vistas como alternativas de selección por parte del evaluador. Esta profundización surge en virtud del enfoque que tiene esta investigación, la cual busca analizar la influencia que ejerce la

evaluación en el gusto lector de los estudiantes. A partir de este objetivo, resulta menester caracterizar aquellos instrumentos que se suelen utilizar para evaluar el desempeño lector de los estudiantes de las escuelas del país, ya que, gracias a esto, se podrá interpretar de mejor manera las implicancias que conlleva escoger entre un determinado instrumento evaluativo y otro.

Si consideramos las palabras de Santiago Castillo y Julio Pimienta (recogidas por Zúñiga: 2014), los instrumentos de evaluación son entendidos como «todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes», es decir, corresponde a aquellos elementos que permiten recolectar datos respecto del desempeño que han demostrado los estudiantes durante un proceso evaluativo. Según Cabrera (en Zúñiga: 2014), los instrumentos de evaluación pueden ser de carácter *cuantitativo* (pruebas de aprendizaje tipo test, cuestionarios, etc.) o *cualitativo* (pruebas de aprendizaje de preguntas abiertas, entrevistas abiertas, procedimientos grupales, etc.). Por su parte, Miller, Linn y Gronlund (en Zúñiga 2014), manifiestan dos grandes tipologías: instrumentos *objetivos* e instrumentos *de desempeño*. Con el fin de esclarecer y sintetizar el tema, se presenta el siguiente cuadro resumen:

**Cuadro 3. Instrumentos de evaluación de objetivos y de desempeño**

Instrumentos de evaluación objetivos	Instrumentos de evaluación de desempeño
<p><b>De selección:</b> posee un formato de estructura cerrada, en la que la respuesta dada por el estudiante será reducida y sumamente breve. Las más conocidas son las pruebas de opción múltiple, de términos pareados, de doble opción, entre otras.</p>	<p><b>De respuesta breve:</b> pretende que los estudiantes respondan por escrito de forma breve una serie de preguntas abiertas. A diferencia de las preguntas de elaboración que valoran la memorización, aquí se valora los conocimientos conceptuales y habilidades del estudiante.</p>
<p><b>De elaboración:</b> posee preguntas breves cuya respuesta debe ser elaborada por los estudiantes. La respuesta suele ser limitada y se obtiene a partir de la memorización del estudiante. Las más conocidas son las</p>	<p><b>De respuesta extensa:</b> pretende que los estudiantes respondan por escrito de forma amplia y elaborada. Su formato más común es la prueba tipo ensayo.</p>

preguntas de completación de oraciones, interrogaciones orales, entre otras.	
	<b>Exposiciones orales o disertaciones:</b> consiste en la exposición y defensa de un determinado tema a uno o varios estudiantes. Su formato más común es la evaluación tipo disertación.
	<b>Proyectos de investigación:</b> pretende que los estudiantes generen un proceso inquisitorio de fenómenos con el propósito de comprenderlos y explicarlos.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Zúñiga, 2014.

Como se puede observar, el evaluador tiene múltiples alternativas al momento de determinar la manera de recoger información durante un proceso evaluativo, desde perspectivas más positivistas (instrumentos de carácter cuantitativo) hasta aquellas de enfoque más constructivista (instrumentos de carácter cualitativo). En otras palabras, el evaluador debe considerar muy bien el tipo de instrumento que utilizará, sobre todo teniendo presente las ventajas y desventajas de aplicar tal o cual instrumento. A partir del trabajo realizado por Mateo (2000) es posible caracterizar las ventajas y desventajas de cada tipo de instrumento, lo cual se evidencia en el siguiente cuadro comparativo:

**Cuadro 4.** Ventajas y desventajas según tipo de instrumento

Tipo de instrumento	Ventajas	Desventajas
	Es de fácil aplicación y corrección.	Favorece fundamentalmente la memorización y la medición de conocimientos artificiales.
	Tiene la posibilidad de abarcar amplios dominios de aprendizaje.	Inclina el trabajo intelectual hacia la selección de conocimiento en lugar de construir el conocimiento.

<b>Objetivo</b>	La puntuación de la prueba se ve menos alterada por factores extraños al proceso de corrección.	Una mala construcción del instrumento puede facilitar la copia y la adivinación por parte de los estudiantes.
	Admite la posibilidad de múltiples análisis estadísticos de los resultados.	La preparación y diseño es costoso, ya que requiere de una elaboración compleja, bastante tiempo y abundantes recursos humanos y materiales.
	Facilita el análisis de la información sobre alumnos concretos, grupos de alumnos, logros de objetivos, etc.	
	Posibilita la identificación y cuantificación del nivel de consecución de objetivos.	
<b>De desempeño</b>	Permiten cubrir áreas del conocimiento de manera profunda.	Cubren dominios muy restringidos del conocimiento, por lo que se recomienda se complementen a otros tipos de instrumentos evaluativos.
	Se enfoca fundamentalmente en la puesta en marcha de conocimientos y habilidades de orden superior.	Puede presentar problemas al no especificar adecuadamente la tarea que debe realizarse en las instrucciones del instrumento.
	Favorece la creatividad del estudiante al momento de elaborar su propia respuesta.	Se atribuye, en ocasiones, cierto tipo de subjetividad en la corrección de este tipo de instrumento.
	Son adaptables a cualquier tipo de objetivo de aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia, a partir de Mateo, 2000.

De esta forma, queda consignada la relevancia que tiene la elección de instrumentos de recogida de información al momento de evaluar al estudiante, puesto que cada alternativa está vinculada a una forma de entender y valorar el desempeño del alumno, lo cual debe ser coherente con el objetivo de aprendizaje a evaluar y, sobre todo, al propósito que tiene la evaluación aplicada.

#### **2.1.4 Evaluación educativa y motivación**

En este ámbito, cabe señalar que es posible identificar objetivos evaluativos de carácter *convergente* y otros de carácter *divergente*, los cuales podrán asociarse a determinados procedimientos de evaluación que pueden influir en el quehacer y motivación del estudiante evaluado. Según Mateo (2000), una evaluación *convergente* se preocupa de determinar lo que el alumno sabe, comprende o puede hacer, siendo el profesor quien tiene el poder de decisión durante el desarrollo del proceso evaluativo. En tanto, una evaluación *divergente* se enfoca por sobre todo en cómo lo hace el estudiante para aprender, donde, además, el poder de decisión evaluativa será compartido entre profesor y alumno. Esto último puede generar lo que Biggs llama «motivación profunda» lo cual puede ser entendida como «el interés o motivación intrínseca para realizar una tarea», donde el estudiante tiene la completa intención «de conocer el significado y los principios de lo estudiado sin considerar el esfuerzo necesario» (Zúñiga: 2014). Lo anterior posibilitaría que el alumno tome conciencia y se responsabilice de su proceso evaluativo y, sobre todo, de su proceso de aprendizaje, algo que no ocurre cuando la motivación es de índole superficial.

Respecto a esto último se puede comprender a la «motivación superficial» como aquella que hace que el estudiante solo quiera aprender para evitar el fracaso mediante el menor esfuerzo posible (Biggs, en Zúñiga: 2014). Este enfoque se asocia a un bajo compromiso personal por parte del estudiante, donde el trabajo se vuelve para él una desagradable imposición externa, provocando, a su vez, que el alumno no se identifique con su proceso de aprendizaje ni mucho menos con el tema evaluado por el profesor.

Ante este escenario, toma pertinencia la necesidad de establecer una evaluación que contribuya a que el estudiante se motive tanto con el proceso de aprendizaje como con la evaluación de su desempeño, ya que, si esto se logra, el alumno podrá alcanzar y demostrar altos niveles de desempeño en el área evaluada. De esta forma, la llamada «evaluación auténtica» irá posicionándose como una de las buenas prácticas desarrolladas por los evaluadores tanto a nivel nacional como internacional.

Para Mabel Condemarín (2000), la evaluación auténtica tiene como finalidad prioritaria el mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre preferentemente en la interacción de un maestro con sus alumnos, informando y orientando, además, a estudiantes y apoderados respecto de los avances, aptitudes, capacidades y competencias logrados por el sujeto evaluado. Por su parte, Pedro Ahumada (2005) estipula que la evaluación auténtica se centra mayoritariamente en procesos más que en resultados, interesándose, entre otras cosas, en que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje. Lo anterior se opone a la idea de una evaluación a partir de un enfoque positivista, el cual solo le importa el resultado en desmedro de una cabal comprensión del proceso de aprendizaje experimentado por el estudiante. Así, la evaluación auténtica se acopla a la idea de una evaluación integral, comprensiva y sobre todo retroalimentadora del desempeño realizado durante el proceso educativo.

En suma, esta concepción de evaluación auténtica es pertinente con la comprensión de evaluación que se mencionó al inicio de este apartado, ya que es compatible con la idea de que la evaluación debe estar focalizada en la mejora del objeto evaluado. Además, la evaluación auténtica contribuye positivamente a la motivación del estudiante, la cual es fundamental si queremos que este realice acciones a favor de la mejora de su propio aprendizaje.

## **2.2 LA LECTURA Y EL PROCESO LECTOR**

### **2.2.1 ¿Qué es leer?**

Cuando hablamos de leer, inherentemente estamos aludiendo a la relación que existe entre el ser humano y la palabra y, de una u otra forma, de la relación que hay entre el ser humano y el libro. Este último elemento no es una invención menor, ya que, según palabras de

Marqu ez Cruz y Per ez-Rioja (en Salas: 2010) el libro impreso permitió que el pensamiento del ser humano venciera al tiempo y al espacio, ayudando a que la cultura de las personas pudiese trascender la oralidad a la vez que fortalecía los cimientos de múltiples civilizaciones, líneas de pensamiento y, sobre todo, corrientes artístico-expresivas.

Tal ha sido la importancia de la lectura a lo largo de la historia de la humanidad que autores como Fernández Ludeña (en Salas: 2010) conciben actualmente a la acción de leer como «un derecho inalienable de todo ser humano el que, además, es un derecho habilitante, es decir, que sin él, es prácticamente imposible acceder a los demás derechos humanos». Lo anterior explica, por tanto, la relevancia que ha tenido la lectura para múltiples Estados y gobiernos durante las últimas décadas, puesto que ellos comprenden que las personas necesitan saber leer, tanto para su formación personal como para el desarrollo de países y naciones en general.

Si bien a inicios del siglo XX el saber leer y escribir implicaba comprender un enunciado básico directamente relacionado con la vida cotidiana (Fernández: 2007), esta concepción ha ido cuestionándose y debilitándose con el pasar de los años, puesto que se ha visto una diferencia sustancial entre quienes saben utilizar el lenguaje en la más amplia de sus potencialidades, de aquellos que presentan habilidades sumamente básicas para comprender y expresarse en un ambiente textual. Y es que se ha comprendido que no basta con saber codificar y decodificar signos ling sticos, el cual es un nivel elemental en el proceso lector, sino que más que nunca se requiere que las personas comprendan lo que implica cada uno de los mensajes que leen, entendiendo propósitos, contextos, llevando a cabo intertextualidades y sobre todo generando su propio parecer respecto de lo leído. Esta nueva forma de entender la lectura se justifica aún más cuando intentamos dar respuesta a cuestionamientos como los planteados por Carlos Sánchez (2009), de quien se citan dos de sus más esclarecedoras reflexiones: « Por qué la disminución del analfabetismo no se acompaña de un crecimiento paralelo en el número de lectores? (...)  Por qué en países que tienen más del 95% de la población alfabetizada son tan pocos los lectores y tantos los que no leen o leen mal?» Si se analiza lo anterior, observamos que la alfabetización potenciada por las naciones desde hace casi un siglo no ha garantizado que las personas aprendan a comprender cabalmente lo que leen, lo cual ocurre producto de una errónea forma de entender la lectura, ya que en muchas partes se cree aún que leer consiste solo en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada (Cassany: 2006), lo cual es una retrógrada concepción de lo que es leer.

Bajo las nuevas concepciones de lectura, esta se ha relacionado fuertemente a lo que se conoce como alfabetización, la cual, según palabras de Jiménez del Castillo (en Salas: 2010) se puede definir como:

la capacidad para comprender y utilizar diferentes tipos de información en las actividades de la vida diaria, en el trabajo y en la comunidad y como uno de los principales medios por los cuales las personas participan en una sociedad y en su transformación.

Como puede observarse, la lectura, y en este caso la alfabetización, se vinculan con el uso práctico del lenguaje, asociándolo a la posibilidad de crecimiento y desarrollo del sujeto y de su entorno. No obstante, Cassany (2006) distingue actualmente dos tipos de sujetos, los alfabetizados funcionales (que tienen la capacidad de comprender el significado de los textos) y los analfabetos funcionales (quienes no pueden comprender lo que leen, a pesar de que pueden oralizar la grafía en voz alta). Lo anterior implica que existe una cantidad de personas que no logran leer a plenitud (entendiendo esto como comprender a cabalidad), quedándose en el nivel más básico de este proceso, es decir, solo logran una lectura superficial de los textos, sin poder alcanzar los significados más profundos de los mensajes.

Sin embargo, esta relación entre lectura y alfabetización puede ser considerada una comprensión parcializada de lo que implica leer, puesto que se siguen dejando afuera aspectos que trascienden lo lingüístico, tales como lo psicosocial, lo histórico cultural y por supuesto lo estético, aspectos que se activan durante el proceso de lectura. A favor de esta perspectiva holística de lo que implica leer, Ramírez (2009) señala que

universalizar concepciones sobre la lectura, basadas en el acto de decodificación y comprensión, implica reducirla a un solo aspecto y soslayar su complejidad, pues al sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos, no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto. Así, se impide también el avance epistemológico de las disciplinas vinculadas con el estudio teórico metodológico de la lectura y la formación de lectores y, por consecuencia, poco se aporta a la renovación de

las instancias que producen, organizan y distribuyen los objetos escritos, así como de las que pretenden estudiar y evaluar las capacidades y los comportamientos lectores.

Por tanto, se puede aceptar que la lectura es un proceso mucho más complejo que solo codificar y utilizar la lengua desde un ámbito funcional, es decir, abarca un cúmulo de aspectos que provienen de la mismísima complejidad del ser humano, por ejemplo, la dicotomía entre razón y emoción, por solo nombrar una de ellas.

Como una forma de sintetizar algunas concepciones holísticas de lo que se entiende por lectura, es decir, definiciones que trascienden lo meramente funcional del lenguaje escrito, se procede a presentar el siguiente cuadro resumen:

*Cuadro 5. Definiciones de lectura a partir de diversos autores*

Autor	Concepto de lectura
Barthes, Roland	Leer es decodificar letras, palabras, sentidos y estructuras, por un lado, y eso es incuestionable, pero, por otra parte, al acumularse decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, se retira el freno que es el sentido, la lectura se coloca en rueda libre y el lector queda atrapado en una inversión dialéctica; finalmente, ya no decodifica, sino sobredecodifica; ya no descifra, sino produce; amontona lenguajes y deja que ellos lo recorran infinita e incansablemente: él es esa travesía.
Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen	La lectura es una posibilidad de expansión del tiempo y del espacio. Leer es penetrar el texto desde nuestra intimidad creando mundos inaprensibles por otros. Es transfigurarse en el contacto de un mundo expuesto en páginas. Es conectar lo que creemos que es el mundo real con el ser que somos y con el mundo de un escritor.
Cassany, Daniel	«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los

	<p>conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura.</p>
<p>De Certeau, Michel</p>	<p>La lectura introduce un «arte» que no es pasividad, un arte que manipula y goza, una movilidad plural de intereses y placeres.</p> <p>La lectura, al ser una actividad social, histórica y cultural, se encuentra inmersa en reglas y entre fuerzas opuestas que propician tensión entre libertades y transgresiones, por un lado, y, por otro, restricciones y normas, puesto que éstas buscan someterla a una literalidad, a una determinada producción, y las otras buscan liberarla, emanciparla. La lectura, en consecuencia, se convierte en un instrumento de control o en un arma cultural, y también en herramienta de la estratificación social.</p>
<p>Escarpit, Robert</p>	<p>El acto de leer es ante todo un proceso psicológico que implica interrelaciones entre un escritor y un número indeterminado de lectores en una circunstancia que puede considerarse un proceso. La lectura no es solamente producción del significado de las palabras: es un acto realizado con un propósito determinado, donde se integran estrategias individuales, psicológicas, sociales, políticas y económicas, y donde el efecto obtenido es una apuesta ganada. Por tanto, la lectura es una puerta que conduce a la libertad.</p>
<p>Freire, Paulo</p>	<p>La lectura es un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto e igualmente el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica.</p> <p>La lectura no es memorización: «la comprensión del texto es alcanzada por su lectura crítica, es decir, implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto».</p> <p>La alfabetización, concebida como acto cognoscitivo, creador y político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, por consecuencia un texto no es posible sin contexto. Leer es reescribir este último.</p>
<p>Larrosa, Jorge</p>	<p>La lectura es «algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma)... algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos». El</p>

	<p>lector escucha lo que el texto le dice, «está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro»,</p> <p>La lectura talla nuestra esencia como seres humanos. Se orienta hacia la perfección del instante, en un dejarse aboradar por el texto, en una relación de escucha «que va respondiendo a lo que va pasando... conformando lo que uno es». Fuera de esta tendencia la lectura pierde su sentido.</p>
Nieto, Adelaida	La lectura vista como un arte, implica activar la razón y las emociones mientras desciframos la palabra escrita.
Smith, Frank	La lectura no es un proceso que pueda explicarse simplemente describiendo las relaciones entre ojo, cerebro y texto. Plantea que las preguntas que nos hacemos sobre la lectura dependen de nuestros intereses personales del lector.
Solé, Isabel	Es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Cassany, 2006; Chacón & Sánchez, 2006; Larrosa, 1998; Lomas, 2003; Ramírez, 2009

De esta forma, es posible señalar que la lectura va más allá de lo meramente funcional, transformándose en una actividad inagotable e irreducible (Ramírez: 2009). Por ser un proceso inherentemente humano, este se encuentra asociado a todas las complejidades que nos caracterizan como especie. Lo anterior genera que no podamos atenernos a una sola definición, no obstante, las conceptualizaciones anteriores abarcan de sobremanera algunos rasgos que resultan interesantes para esta investigación.

En primer lugar, se convendrá que razón, emoción, libro y lectura se encuentran vinculados indisociablemente (Rojo: 2012), vale decir, al momento de leer, el texto, la cognición y la emoción del lector se relacionarán para dar sentido a lo que se está interiorizando a través del lenguaje escrito. Lo anterior otorgará pleno sentido a lo leído, sobrepasando la lectura meramente superficial (en este caso asociado a los «analfabetos funcionales»).

En segundo lugar, se convendrá que la lectura no solo sirve para reproducir conocimientos, sino que también permite producir pensamientos y emociones acerca de lo leído y, por sobre todo, respecto a nosotros mismos. Esto hace que la lectura sea entendida como un proceso de construcción, comprensión y socialización.

En tercer lugar, se convendrá que la lectura permite no solo comprender el mundo que nos rodea, sino también modificarlo, transformarlo y, por qué no, mejorarlo. Lo anterior debido a la poderosa relación que se puede formar entre lectura, crítica y re-evolución. En términos sencillos, una lectura que no contribuya a que el sujeto pueda reformular su contexto y a sí mismo será una lectura carente de sustancia y valor.

Por último, se convendrá que la lectura requiere de un lector activo, el cual interactuará con el lenguaje escrito y con su respectivo contexto de producción. No obstante, esta acción emanará en todo momento de las motivaciones y propósitos que tenga el lector al momento de abordar el texto, es decir, sin lo anterior, la lectura no pasará de un acto meramente superficial, sin trascendencia ni profundidad.

### **2.2.2 Efectos y beneficios que genera la lectura**

Ahora bien, es necesario comprender que la lectura, como acto comprensivo, estético y transformador, genera varios efectos en el lector y en la comunidad en general, esto porque, como señalan Allende & Condemarin (1982) «el lenguaje [y por tanto, la interacción que tienen las personas con él] no sólo define al ser humano sino también a las relaciones fundamentales que establecemos con la realidad interior y con el mundo que nos rodea». Esto sumamente asociado a las palabras de Bettelheim y Zelan (en Chacón & Sánchez: 2006) quienes indican «que cuando la lectura nos afecta profundamente, la experimentamos de forma subconsciente como algo mágico y de cierta manera desconocido». Y es en esta magia, en este enfrentamiento del lector con lo desconocido mediante la certeza de lo conocido, que el sujeto logra definirse y relacionarse consigo mismo y con el entorno. Lo anterior genera, por tanto, una serie de efectos y consecuencias que en general benefician al lector una vez este ha interactuado adecuadamente con el lenguaje escrito, vale decir, cuando no solo lo ha codificado, sino comprendido (en el término más completo del concepto). Para resumir algunos de los principales beneficios que genera la lectura, se procede a presentar el siguiente cuadro emanado del artículo llamado *El rol*

*del Estado en el fomento del libro y la lectura: estudio de la situación en Chile* de la autora Consuelo Salas y que fue publicado en 2010:

**Cuadro 6. Beneficios que genera la lectura**

<b>Beneficios para el lector</b>	<b>Relacionados con</b>	<b>Asociados a derechos humanos tales como</b>
Morales	La dignidad, la autoestima, la libertad, la autonomía, la identidad, la creatividad, la conciencia, la responsabilidad, etc.	La libertad individual, de pensamiento y expresión.
Cognitivos	El desarrollo de ciertas capacidades intelectuales tales como la concentración, la reflexión, la capacidad de análisis, desarrollo del lenguaje, entre otros. Además, contribuye a la conservación de las capacidades en la vejez.	La educación y la salud.
Sociales	La participación cívica y el intercambio de ideas. En el plano personal, la lectura permite la participación y apoyo de la educación formal de los estudiantes, y mejora la salud familiar en la medida en que se accede a información autorizada.	El acceso a la información, a la participación política, a la salud y a la educación.
Económicos	El aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de capital humano. En el orden individual, el aprendizaje a lo largo de la vida mejora las expectativas de obtener un mejor empleo.	La educación y el trabajo.
Culturales	El goce estético, la identificación nacional y el acceso a expresiones de diversas culturas, pensamientos y períodos históricos, los cuales permiten el conocimiento y respeto del otro.	La dignidad, la pertenencia y la cultura.

Como se observa, la lectura trae múltiples beneficios para las personas que la realizan, permitiendo desarrollar la imaginación, activar procesos mentales, enriquecer vocabulario, fortalecer estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos, abriendo el mundo de quienes leen de forma activa y comprensiva (Cuadrado, Lucchini & Marchant: 2007). De esta forma, como dice Juan José Millas (en Lomas: 2003) nadie debería salir a la vida sin haber adquirido las habilidades de comprender el mundo mediante la lectura, pues, de no poseer dichas capacidades, se está privando al sujeto de un desarrollo integral, coartando las potencialidades que tiene el ser humano a partir de lo emanado de este proceso lector. Y es que es claro que «saber leer y saber escribir ha constituido en el pasado y también en la actualidad el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural de nuestras sociedades» (Lomas: 2003), habilitándonos a habitar el mundo con total plenitud y libertad, siempre y cuando este leer vaya más allá de la mera decodificación de signos lingüísticos. En suma, «la lectura armoniza nuestras facultades intelectuales, emociones, sensaciones, experiencias y vida» (Nieto: 2003; Rosenblatt: 1996; Smith: 1990 en Chacón & Sánchez: 2006), por lo tanto, su fomento no debería ser visto a la ligera tanto por los gobiernos como por las escuelas, siendo estas últimas las instituciones que, por excelencia, se han encargado de difundir su enseñanza en los niños y jóvenes de nuestra sociedad.

### **2.2.3 La lectura y la escuela**

Desde la perspectiva de las escuelas, es necesario destacar que estas deben, más que nunca, estar plenamente ligadas a los requerimientos que exige la sociedad actual, buscando satisfacer dichos requerimientos a partir de una educación pensada y enfocada para ello. Según la OCDE, Cerrillo, Clark & Rumbold (en Valdés: 2013), «la actual sociedad del conocimiento y la información requiere de ciudadanos informados, críticos y capaces de crear nuevos conocimientos». Además, plantean que esto solo es posible de lograr si las personas adquieren la competencia lectora necesaria durante su paso por las instituciones educativas del país. Al respecto, Molina-Villaseñor (en Valdés: 2013) plantea que

la formación de ciudadanos lectores debiera ser uno de los objetivos fundamentales de la malla curricular escolar, ya que para esos estudiantes el hábito y la motivación hacia la lectura representará uno de los aprendizajes de mayor trascendencia, lo que en el largo plazo modelará el talante cívico y cultural de su persona.

Como se observa, el antiguo rol de la escuela, es decir, ese rol que estaba enfocado en la mera alfabetización e instrucción de los individuos, se ha trasladado, gracias a orientaciones de grupos internacionales como la OCDE, hacia la formación de lectores autónomos, capaces de comprender y crear nuevos mundos a partir de su relación con el lenguaje escrito, fomentando la innovación, el pensamiento crítico, la colaboración, entre otras aptitudes humanas.

A partir de lo anterior, se establece más que nunca la idea de formar un lector habitual, es decir, un sujeto que «se interesa por leer, leyendo variedad de textos, valorando positivamente su relación con la lectura a la vez que la disfruta, comprando libros por una motivación intrínseca a la lectura» (Larrañaga y Yubero en Valdés: 2013). De esta manera, las instituciones educativas deberían trascender la mera transmisión de conocimientos, preparando a los estudiantes para que, mediante el gusto lector, puedan seguir aprendiendo una vez hayan dejado la escuela, potenciando, así, la idea de un sujeto capaz de autoformarse y autocultivarse, sin necesidad de presiones ni agentes externos.

Considerando lo anterior, y a partir de las palabras de Consuelo Salas (2010), tanto el Estado como las escuelas deberían fomentar, promocionar y animar la lectura, comprendiendo cada una de estas acciones de la siguiente manera:

*Cuadro 7. Conceptos de fomento, promoción y ánimo lector*

<b>Acción</b>	<b>Definición</b>
Fomentar la lectura	Corresponde al apoyo estatal para la promoción de la lectura.
Promocionar la lectura	Hace referencia al conjunto de actividades que dan a conocer la lectura, buscando motivar, despertar o fortalecer el gusto e interés por los materiales de lectura general y su utilización activa. Desde un punto de vista económico, corresponde al estímulo de la demanda de materiales de lectura, y aplicado a la industria editorial, a la demanda de libros.

Animar la lectura	Acciones destinadas a impulsar la participación de las personas en la actividad de la lectura y otras afines a la misma. Se refiere a la práctica de un conjunto de técnicas y estrategias que buscan desarrollar y despertar el interés, la actitud, las habilidades y la motivación de las personas por la lectura, y se entiende como una estrategia de la promoción de la lectura.
-------------------	--

Fuente: Elaboración propia, a partir de Cociña Varas y Naranjo Vélez, en Salas: 2010.

Es así como queda instaurada la participación activa tanto de los gobiernos como de las escuelas en la labor de potenciar la formación de lectores funcionales, críticos y autónomos, esto a partir tanto de políticas como de recursos a favor de este objetivo primordial para la sociedad actual.

Por su parte, y considerando el contexto chileno, cabe señalar que las escuelas se rigen por las normativas emanadas desde el Ministerio de Educación, el cual, mediante la construcción de un currículum homogéneo y nacional, ve a la asignatura de Lenguaje y Comunicación como la principal encargada de generar y promocionar las habilidades comunicativas en el estudiantado chileno (Del Pino; Del Pino & Pincheira: 2016). Respecto a este punto, es importante especificar que el currículum de esta asignatura ha sido orientado desde una comprensión y aplicación del lenguaje a partir de un enfoque comunicativo y cultural. En este caso, el Mineduc (2013) explica estos enfoques de la siguiente forma:

El enfoque cultural asume el rol que cumplen para los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades... busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura... su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida... su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales. (...) Por su parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad. Estas se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros o la oportunidad de expresar aquello que consideran importante. ... el enfoque cultural y comunicativo aporta a la formación de ciudadanos conscientes de que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de

discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales (p. 31).

En suma, las escuelas de Chile buscan, mediante la implementación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, un desarrollo comunicativo y cultural del estudiante, es decir, que este último pueda emplear adecuadamente sus competencias comunicativas, útiles para su entorno social, a la vez que aplica y potencia su capacidad reflexiva, creativa y de pensamiento crítico, todo a través principalmente de su relación con el lenguaje escrito.

Ya desde el rol del profesor, específicamente del docente de Lenguaje y Comunicación, queda más que instaurada su labor: favorecer distintos aprendizajes a través de experiencias de lectura no tanto instrumentales, sino también creativas y recreativas, haciendo así de la escuela una comunidad lectora (Molina: 2006). Lo anterior se logrará mediante la diversidad de lecturas propuestas por el docente, a la vez que este enseña a sus estudiantes a discriminar entre lo que leerá, vale decir, será un deber del profesor enseñar a elegir entre la amplia oferta existente hoy en día, favoreciendo el desarrollo de un gusto lector personal, lo que, a su vez, está orientado a la formación de la autonomía del estudiante como sujeto lector.

#### **2.2.4 ¿Qué influye en el desarrollo de la lectura?**

Como se ha señalado a lo largo de este capítulo, la enseñanza-aprendizaje de la lectura que se lleva a cabo en las escuelas debe tener en cuenta tanto las funciones de la lengua escrita en nuestra sociedad como el desarrollo del dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos de textos que hay en la actualidad, favoreciendo el intercambio comunicativo entre las personas y la adecuación de los lectores a las diferentes situaciones de comunicación a las que se ven enfrentados diariamente (Lomas: 2003). Sin embargo, este proceso de enseñanza-aprendizaje no está aparejado a un quehacer sencillo, puesto que la labor de las escuelas y profesores de todo el mundo está determinado por varios factores que pueden favorecer y/o dificultar el que un sujeto aprenda a leer (y quiera leer) durante su paso por la escuela y, más aún, una vez saliendo de ella.

Según estudios de la OCDE (en Lomas: 2013) existen múltiples variables que pueden afectar el pleno desarrollo de la capacidad lectora, lo cual hace que sea muy difícil crear criterios únicos, transversales, infalibles y eficaces a la hora de planificar la enseñanza de la lectura en el

ámbito escolar. Por ejemplo, variables personales como la actitud del sujeto, las capacidades propias de cada individuo y las motivaciones que este pueda tener a la hora de querer aprender a leer condicionan de una u otra forma el desarrollo de sus competencias lectoras. De igual forma, variables sexuales y sociales, tales como el origen sociocultural del estudiante, el contexto familiar que este tenga, las proyecciones que se tengan sobre la persona (sobre todo vinculados con las expectativas que hay sobre cada uno de los géneros) determinarán la manera y el nivel de lectura que alcanzará el alumno durante y después de su paso por la escuela.

A lo anterior se suma el escaso atractivo que tiene hoy en día la cultura impresa frente al espectáculo seductor de la cultura audiovisual a los ojos de niños, adolescentes y jóvenes en general, todo aparejado a la mayor diversidad y complejidad que se tiene hoy en día de los usos sociales de la escritura (Lomas: 2003). Esto, sin duda, hace que el trabajo de los profesores en aula sea cada vez más difícil, puesto que los estudiantes prefieren leer textos de menor extensión, de menor profundidad y sobre todo relacionados a formatos más cercanos a lo que se conoce como textos multimodales o discontinuos (infografías, memes, cómics, etc.).

Por lo tanto, para poder sortear estas variables que suelen ir en contra de los propósitos curriculares, y más aún, de los objetivos en pos del desarrollo de un ciudadano pleno, crítico y transformador, se proponen dos grandes misiones, esto en palabras de Elizabeth Aguirre (2010):

Dos son las misiones de los profesores de Lengua Castellana frente a la lectura complementaria o domiciliaria, por una parte, lograr la motivación de sus alumnos por la lectura individual, ella debe presentarse como una obra interesante y placentera de leer, que se acerque a su situación contextual en las que pueda establecer los nexos entre la actualidad y el contexto situacional y temático en el que se ubica la obra; para ello la presentación de la obra por parte del profesor es fundamental, porque debe conectar los conocimientos previos de los alumnos con la temática de la literatura.

Por otra parte, se presenta la misión de evaluar la comprensión lectora que se adquiriera a partir de la lectura del texto literario, mas no existirá una verdadera comprensión lectora si los alumnos no desean comprender un libro. Primero debe existir el deseo de leer para luego comprender; de allí que se presente una evaluación que sea parte del proceso lector, esto es, una evaluación que motive la lectura y la comprensión de ésta. Entonces, proponemos procedimientos evaluativos que inviten a los alumnos a ser partícipes de su evaluación al leer y releer para comprender, a partir de allí realizar procedimientos que conlleven a un producto final en el que puedan dejar de manifiesto la comprensión de la lectura complementaria.

Como se aprecia en la segunda misión planteada por Aguirre, no basta con abarcar la dimensión afectivo-emocional de la lectura al momento de enseñar, es decir, el gusto por leer textos escritos, sino que también es necesario que esta enseñanza «placentera» de la lectura esté vinculada fuertemente con procedimientos evaluativos que favorezcan esta motivación por el acto de leer. Así, la evaluación se muestra como otro factor que influye en el desarrollo de lectores habituales, puesto que si este proceso no es coherente con la didáctica aplicada en las salas de clases, es probable que la promoción y animación por la lectura se vean mermados, aumentando, entonces, el número de lectores alfabetizados que en realidad no comprenden lo que leen y más aún, no disfrutan de la lectura.

## **2.3 LA EVALUACIÓN DE LECTURA LITERARIA COMPLEMENTARIA EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

### **2.3.1 ¿Por qué evaluar la lectura literaria?**

Como se ha señalado en apartados anteriores, uno de los objetivos primordiales de los profesores, de la escuela y de los gobiernos en la actualidad es poder contribuir en la creación y formación de ciudadanos lectores, ya que esto hace, entre otras cosas, que las personas y la sociedad en general tengan mayor crecimiento, trascendencia y proyección a futuro (Molina: 2006). Por esta razón, la lectura y escritura de la lengua escrita ocupan el lugar de mayor relevancia en el currículo escolar, a pesar de que hoy en día siguen existiendo casos en donde la escuela alfabetiza a sus estudiantes, pero no les enseña a leer (Sánchez: 2009), comprendiendo esta última acción como un proceso cognitivo y emocional de gran valor para el sujeto.

La lectura, por tanto, es uno de los focos centrales de la educación contemporánea, lo cual lleva aparejado una preocupación nacional e internacional por querer saber cuáles son las capacidades lectoras que tienen los estudiantes hoy por hoy, dicho de otro modo, el querer potenciar la creación de ciudadanos lectores conlleva inherentemente la evaluación de sus conocimientos, habilidades y actitudes frente al proceso lector y frente a la obra leída, pues, a

partir de la información extraída de estas evaluaciones, se pueden tomar decisiones a favor de la mejora del sujeto evaluado.

Según lo planteado por Lomas (2003), antiguamente se abandonaba a su suerte al lector escolar, lo que generaba que su aprendizaje a través de la lectura se alcanzase o no, esto a partir de diversas circunstancias personales, familiares y sociales, y no realmente por un acompañamiento sistemático por parte de las instituciones educativas. No obstante, en la actualidad, existe una preocupación mundial por el proceso lector del estudiante, lo cual se ha traducido en la aplicación de diversas investigaciones y evaluaciones que buscan favorecer la enseñanza de la lectura en las salas de clases. Por ejemplo, el proyecto PISA es uno de los programas internacionales creados por la OCDE que intentan evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias en más de 30 países a nivel mundial. En el caso de la evaluación lectora, a los estudiantes que participan de este proyecto se les formulan diversas preguntas en torno a diversos tipos de textos escritos (literarios y no literarios), esto con el fin de evaluar su capacidad para interpretar lo que han leído, para reflexionar sobre el escrito y para valorar su contenido a partir de sus conocimientos previos, todo lo anterior desde un enfoque asociado al «leer para aprender» más que desde un «aprender a leer» (OCDE 2002 en Lomas: 2003).

En el caso de Chile, esta preocupación por las capacidades lectoras de los estudiantes se observa principalmente desde 1988, donde el Estado implementa el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual también evalúa, mediante diversas preguntas de alternativas y redacción, las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes del país al momento de interactuar con textos literarios y no literarios. A su vez, a esta prueba SIMCE, se le adjuntan otras evaluaciones provenientes de grupos internacionales como la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la ya mencionada OCDE y la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO), todo con el afán de obtener información acerca de las competencias lectoras que tienen los estudiantes del país.

En el caso puntual de las lecturas literarias, se ha señalado que las escuelas también deben perseguir otros objetivos que trascienden el ámbito utilitario del lenguaje escrito, tales como enriquecer la sensibilidad del individuo (Abril: 1993) mediante la lectura de obras artísticas que nutran la emotividad y la reflexión del lector. Por tanto, con el afán de lograr

objetivos como el antes señalado, el estudiante también debe ser evaluado al momento de relacionarse con obras literarias, aportando información que permita mejorar las didácticas que buscan animar y motivar el gusto por la lectura en las escuelas del país. De esta forma, el sistema educativo no solo estará preocupado por el desarrollo de competencias comunicativas, sino que también buscará potenciar el auge de las competencias estético-literarias de los alumnos, las cuales se consiguen mediante la selección de lecturas atractivas que sean tratadas de forma lúdica al interior de las salas de clases (López: 2010).

En suma, si se comprende que evaluar implica recoger información de los procesos que viven los sujetos para, posteriormente, tomar decisiones a favor de la mejora de dichos procesos, es posible afirmar que más que nunca es necesario aplicar evaluaciones a las lecturas literarias que se viven en las escuelas. Lo anterior se vuelve menester puesto que las escuelas deben intentar contribuir al logro de, según Aguirre (2011), la motivación de los alumnos por la lectura individual. En el ámbito nacional, este objetivo pretende lograrse principalmente mediante la aplicación del Plan de Lecturas Domiciliarias (también llamadas Complementarias) que cada colegio lleva a cabo durante el año escolar, el cual suele ir vinculado a una prueba tras el término de cada una de estas lecturas mensuales. No obstante, cabe preguntarse: ¿en qué consiste el Plan de Lectura Domiciliarias?

### **2.3.2 La lectura literaria domiciliaria**

El Plan de Lectura Domiciliaria, también llamada complementaria, es una de las formas institucionalizadas que tiene el sistema escolar chileno para intentar fomentar y evaluar la experiencia lectora que tiene el estudiante al interactuar con textos literarios. No obstante, esta práctica no suele ser otra cosa que un listado de novelas (minoritariamente volúmenes de cuentos u obras dramáticas) prescritas para un nivel escolar determinado, y que los estudiantes deben leer en forma obligatoria para, una vez terminado el tiempo estipulado para ello (algunas semanas o incluso un mes) se aplique una instancia evaluativa, comúnmente una prueba escrita (Munita & Pérez: 2011). Lo anterior genera que un estudiante lea, aproximadamente, entre 6 a 8 novelas anuales, transformándose, en ocasiones, en el único contacto que tiene el alumno con el discurso literario o con una lectura «sistemática» a través del tiempo. « »

Como se observa, este Plan de Lectura es una estrategia más bien rígida y monótona, además de ser, normalmente, bastante coercitiva con el estudiante, ya que este no suele tener

mayor injerencia al momento de decidir cómo se evaluará la lectura ni tampoco al momento de elaborar este listado de lecturas mensuales, quedando la decisión en manos o del Ministerio de Educación, el cual recomienda lecturas en sus planes y programas, o en manos del docente que imparte la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Lo anterior suele generar cierto desconcierto en estudiantes y, por qué no decirlo, en profesores, quienes ven este itinerario de lecturas mensuales como una instancia aislada del currículum escolar, percibiéndose, incluso, como un acto sin un sentido más allá del tener que cumplir con las exigencias del sistema, es decir, poner notas en el libro de clases por haber leído (Munita & Pérez: 2011).

Es así como la evaluación de este Plan de Lectura se concibe normalmente en las instituciones educativas como una rutina para corroborar si los estudiantes están leyendo o no durante el año escolar, lecturas que terminan siendo impuestas a los estudiantes, sin considerar el interés o motivación del alumno por el contenido o temática de la obra a leer. Así, «evaluar la lectura» suele entenderse como «controlar la lectura», vale decir, se asume como una instancia para certificar si una determinada lectura fue o no realizada en el tiempo estipulado, lo cual suele dejar de lado la comprensión profunda del escrito y, entre otras cosas, lo que el alumno puede opinar respecto a esta lectura que le piden hacer obligatoriamente.

Respecto a los procesos e instrumentos evaluativos que se aplican en este Plan Lector, podemos señalar a grueso modo que estos suelen estar vinculados a test de lápiz y papel, dejando comúnmente de lado la evaluación mediante procedimientos orales (Aguirre: 2011). Esto genera, por supuesto, que aquellos alumnos que poseen mejores competencias en la elaboración de textos escritos sean capaces de obtener mejor rendimiento que aquellos que tienen mejores competencias en la elaboración de textos orales. Por lo tanto, se suele apreciar en las escuelas que un estudiante con buena redacción puede «tener un buen desempeño» en este tipo de evaluaciones con solo leer un resumen de la obra a leer en ese mes, lo cual claramente atenta contra el sentido de una verdadera educación literaria.

### **2.3.3 ¿Cómo se está evaluando la lectura?**

A nivel global, y según Mateo (2000), es posible señalar que la evaluación de la lectura sustentada en un enfoque tradicional es la que ha imperado durante los últimos cien años en gran parte de las instituciones educativas del mundo, comprendiendo a este tipo de evaluación como aquella que se basa casi exclusivamente en la recogida de información mediante test

construidos por el propio profesor o creados de forma externa, pero de manera estandarizada. Sin embargo, y según señala el mismo autor, esta predominancia ha generado algunos inconvenientes al momento de recoger información en la actualidad, puesto que en ocasiones este tipo de evaluación tradicional de la lectura no permite saber a ciencia cierta cómo están aprendiendo los estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum, poniéndose en duda, además, el tipo de capacidades que se ponen en juego durante la evaluación, las cuales no siempre tienen verdadera significación en el mundo real.

Este enfoque tradicional al momento de evaluar la lectura se vincula a lo que comúnmente se entiende por «evaluación sicométrica», la cual solo se preocupa de cuánto conocimiento ha adquirido el alumno, en cuántas cosas ha memorizado y en la forma que tiene el alumno para reproducir fielmente el conocimiento adquirido (Ahumada: 2003). Esta forma de evaluar, en muchas ocasiones, no concuerda con los principios instaurados por la educación literaria, la que se enfoca principalmente en el desarrollo por el gusto lector, algo que se aleja de lo meramente memorístico o repetitivo que sí valoriza la evaluación sicométrica. Esta discordancia entre evaluación y enfoque educativo-literario ha abierto el camino para que las evaluaciones edumétricas sean cada vez más aceptadas al momento de evaluar la literatura, pues estas se enfocan en la forma en que los objetivos educativos son logrados, poniendo énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la creación de situaciones evaluativas que sean significativas para el estudiante. En consecuencia, una evaluación edumétrica está más en sintonía con los propósitos de la educación literaria que el enfoque tradicional psicométrico, a pesar de que este último tipo de evaluación sigue primando aún en la actualidad, aunque cada vez con menos fuerza.

Ya en el contexto chileno, la Reforma Educacional implementada en el país ha traído en los últimos años un auge en la concepción de la evaluación inspirada en el paradigma constructivista más que en el enfoque conductual-tradicionalista (Aguirre: 2010), lo cual ha hecho que a nivel de discurso, el Mineduc afirme que la evaluación debe ser una actividad continua, multidireccional (espacio para la auto y coevaluación), integral y retroalimentadora, la cual permita obtener información que facilite la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes evaluados. No obstante, en la actualidad se sigue apreciando una incongruencia entre la propuesta del Mineduc y las evaluaciones que se aplican en las escuelas de Chile (Del Pino, Del Pino & Pincheira: 2016), las cuales siguen siendo prácticas

estandarizadas, reduccionistas respecto a la comprensión del proceso, homogeneizadoras y poco constructivas. Y es que aún se puede observar una evaluación sustentada en lo normativo a pesar de que la intención al momento de planificar las actividades de aprendizaje se inspira en la perspectiva constructivista, haciendo que las clases y las evaluaciones se realicen desde dos veredas bastante distanciadas entre sí. De esta forma, las evaluaciones siguen realizándose únicamente al final de los procesos de aprendizaje (en este caso al final de las lecturas domiciliarias) a través de instrumentos de recogida de información creadas principalmente por el profesor y que están basadas en pruebas de lápiz y papel, predominando el ítem de selección múltiple (Aguirre: 2010).

Respecto a las preguntas que suelen hacerse al momento de evaluar las lecturas (tanto las domiciliarias como las que se realizan al interior de la sala de clases), Colomer y Margallo (en Munita & Pérez: 2011) hacen una síntesis de las principales taxonomías que se han postulado para clasificar los tipos de preguntas de comprensión lectora, considerando para esto a autores como Bloom, Pearson y Johnson. Así, Colomer y Margallo plantean tres grandes categorías que están lejos de ser etapas consecutivas, sino que simplemente aluden a diferentes grados de profundización de una lectura determinada:

- a) Preguntas literales: aluden a aquellas preguntas que buscan un reconocimiento explícito (o de recuerdo) de lo leído.
- b) Preguntas inferenciales: hacen referencia a aquellas preguntas que buscan una relación implícita o deductiva entre lo leído y los esquemas mentales del lector.
- c) Preguntas crítico-apreciativas: son aquellas preguntas que buscan que el lector sea capaz de reflexionar, cuestionarse y dar una opinión respecto de lo leído.

Sin embargo, distintas investigaciones dan cuenta de cuál de estos tres tipos de preguntas es el que realizan comúnmente los profesores al momento de evaluar la comprensión lectora. A saber, Colomer (2009) recoge estas observaciones para alertar que hoy en día «los resultados muestran que las actividades evaluativas se basan en la comprensión literal de la información». Por su parte, Tauveron (en Munita & Pérez: 2011), señala que muchas de las propuestas evaluativas de la lectura solo implican una actividad primaria de «cortar/pegar», y que las preguntas sobre la apreciación del lector son muy poco frecuentes de ver en las escuelas. A esta situación se le agrega el hecho de que muchas de estas preguntas son presentadas a los estudiantes a través de instrumentos evaluativos basados en opciones múltiples, lo que en

realidad termina contribuyendo a «una evaluación de la comprensión lectora a través de la comprensión lectora» (Aincibiru: s.f.), vale decir, una evaluación que hace que el estudiante analice más las alternativas que el mismísimo texto leído. Todo lo anterior conlleva a afirmar que el docente en la actualidad se dedica «a examinar mucho, pero a evaluar muy poco» (Álvarez: 1998), lo que suele ir emparejado al deseo del docente por controlar las lecturas de los estudiantes, entendiendo esto como comprobar si ellos leyeron o no un texto determinado.

Como se observa, las preguntas de comprensión lectora abarcan comúnmente aspectos superficiales del texto leído, acostumbrando a reclamar un recuerdo inmediato de detalles secundarios, lo que hace que el tipo de respuestas solo sea una medida de verificación, escueta y fácilmente localizable en el texto, que no está asociada directamente a una real comprensión de lo leído (Colomer: 1991). A su vez, el uso de pruebas personales con preguntas de alternativas como principal instrumento de recogida de información genera, según Colomer (en Munita & Pérez: 2011), que los estudiantes trabajen fundamentalmente de forma individual en desmedro de un trabajo cooperativo al interpretar el texto leído, junto con impedir que los alumnos puedan seleccionar la modalidad que les sea más cómoda para establecer un diálogo con el escrito literario.

Según Aguirre (2010), lo antes señalado ocurre debido a que muchos docentes, y por qué no decirlo escuelas, piensan que la evaluación es un medio para disciplinar alumnos y que incluso las pruebas son batallas que deben librarse entre profesores y estudiantes, todo bajo un enfoque sustentado en el control y dominio del objeto evaluado. A su vez, Sotomayor (en Del Pino, Del Pino & Pincheira: 2016) declara que en los últimos informes provenientes de las evaluaciones docentes que se aplican en el país, los profesores están siendo mal calificados respecto a su preparación en temas de evaluación para el aprendizaje. Y es que esta falta de formación teórica en el ámbito de la evaluación, hace que los profesores difícilmente puedan despojarse de las prácticas evaluativas tradicionales, las que, como se ha señalado en esta investigación, han predominado en los sistemas educativos nacionales e internacionales (Morales: s.f.). De esta forma, los docentes no solo no saben muchas veces cómo evaluar de forma innovadora la lectura literaria, sino que, en ocasiones, estos mismos profesores tienen dificultades para establecer objetivos adecuados para las actividades que deben realizarse a partir de esas lecturas (Colomer: 1991). Por tanto, los estudiantes (y en ocasiones los mismos profesores) ven la aplicación del Plan de Lectura Domiciliaria como una instancia aislada, sin

propósito claro y con un sentido que no va más allá del tener que cumplir con las «exigencias» del sistema (Munita & Pérez: 2011), haciendo ver que simplemente hay que «leer porque hay que leer».

No obstante, existen oportunidades en las que los profesores de un determinado centro educativo sí están preparados para elaborar experiencias de evaluación literaria novedosas, pero son los reglamentos de evaluación de dichos establecimientos los que restringen y acotan excesivamente su accionar evaluativo (Parra: 2008), haciendo que toda evaluación sea dirigida hacia la calificación sin un énfasis en lo reflexivo ni mucho menos en una preocupación y ocupación por el proceso de aprendizaje del estudiante. De esta forma, la evaluación formativa durante el proceso de lectura de las obras literarias mensuales está lejos de llevarse a cabo en las escuelas, predominando en la gran mayoría de los casos una evaluación sumativa que se aplica una vez cumplido el tiempo de lectura, la que se efectúa desde su perspectiva reguladora y de verificación.

En suma, el enfoque de la evaluación de las lecturas literarias que se viven en las escuelas no suele concordar con lo estipulado por el Ministerio de Educación en sus planes y programas de estudio, evidenciándose a un docente que solo se dedica a poner controles de lectura, examinar, corregir pruebas, calificar y rellenar informes todo con un afán de vigilancia y de custodia administrativa (Álvarez: 1998) más que por un ímpetu de querer evaluar auténticamente los procesos lectores, mejorar dichos procesos y establecer el grado de conexión cognitivo y emocional que existe entre la obra literaria y el estudiante que la ha leído.

#### **2.3.4 ¿Cómo evaluar la lectura?**

Una premisa que hay que tener en cuenta al momento de responder esta pregunta, es lo que manifiesta Dubois (en Barboza: 1999), quien plantea que «no es posible enseñar a alguien a ser lector y escritor, pero sí es factible crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de estas cualidades». Esto implica que tanto la enseñanza a favor de la creación de lectores y su correspondiente evaluación, no debiesen ser impuestos, sino más bien deberían adoptarse como una especie de invitación para que el estudiante pueda vincularse con las obras literarias, formando, mediante la suma de experiencias significativas, el hábito lector que con tantas ansias se pretende lograr. Y es que, si deseamos promover un deseo espontáneo por leer, esto no debiese llevarse a cabo mediante actividades impuestas, lo que a la larga genera descontento,

rebeldía y deserción respecto del proceso lector (Morales: s.f.), sino que debiese ser la escuela y el docente de aula los encargados de generar distintas instancias que favorezcan la buena interacción entre estudiante y obra literaria. De esta forma, es necesario que la concepción de una enseñanza de la literatura se oriente hacia una educación literaria, entendida esta última como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y la obra a través del acto concreto de su lectura (Coveri & Lugarini en Colomer: 1991).

Por ejemplo, para Juan Mata (en Dueñas: 2012), la aproximación por parte del estudiante hacia la lectura debiese tener un enfoque más ético y emocional que erudito, es decir, «toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares, sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo». De esta manera, las experiencias evaluativas debiesen fomentar este vínculo entre la obra literaria y las vivencias y sentimientos del lector. Por su parte, Rodríguez & Gutiérrez (2013) manifiestan que:

concebir a la literatura, o mejor, la lectura de obras literarias como un medio para la educación en valores no es rebajarla, ni desvirtuarla, ni prostituirla para un fin menos elevado y más vulgar que la de la sublime emoción estética. Es recuperar una de las esencialidades más básicas del arte literario: la obra literaria transmite valores; toda obra literaria es una transmisora de valores.

En otras palabras, la educación literaria, la cual debiese ir ganando más espacios en las escuelas, tiene que potenciar los aspectos valóricos y estéticos que poseen las obras leídas por los estudiantes, trascendiendo el sentido verificador y controlador que hoy por hoy se evidencia en la evaluación de las lecturas literarias.

Respecto a la intención de formar lectores en la escuela, Moreno Verdulla (en Dueñas: 2012), manifiesta lo siguiente:

Al sistema educativo le corresponde desarrollar ámbitos propicios, susceptibles de provocar la afición a la lectura en los alumnos, aunque no surta los efectos deseados en todos ellos, porque la decisión de leer al margen ya de un marco obligatorio, depende de la trayectoria personal, de la estimulación familiar, de las expectativas sociales que se

interioricen, de los entornos afectivos en que se desenvuelve un individuo, etc. Del trabajo docente del aula no se puede esperar que todo el alumnado acabe siendo lector habitual a lo largo de su vida, pero sí que pueda acceder a experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que le permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida.

Por tanto, nuevamente se manifiesta la intención de que las didácticas y las evaluaciones deben ir orientadas hacia la creación de experiencias que permitan que el alumno se relacione adecuadamente con la obra literaria leída, sabiendo de antemano que tanto profesor como escuela no siempre serán ciento por ciento efectivos al momento de crear hábitos lectores, puesto que las instituciones educativas no serán capaces de abarcar en todo momento variables externas a las salas de clases, tales como aspectos socioculturales o de contexto del estudiante. Por tanto, se observa que al hablar de evaluación, es necesario considerar factores emocionales, valóricos, estéticos, socioculturales, entre otros, es decir, y en palabras de Morales (s.f.), «la evaluación antes que ser un problema técnico es un asunto de índole ético».

No obstante, y sin desmerecer la comprensión de lo antes señalado, la forma de evaluar las lecturas literarias sí tiene algunos elementos técnicos que docentes y escuelas deberían tener en consideración al momento de implementar una verdadera educación literaria. A saber, Ahumada (2005), señala que «hoy más que nunca, la evaluación debe seguir constituyéndose en un proceso más que en un suceso pedagógico», vale decir, debe comprender tanto la evaluación formativa de las Lecturas Domiciliarias como aquella ya tradicional evaluación sumativa una vez culminado el tiempo estipulado para las lecturas. Esto hará que el estudiante se vea acompañado durante el proceso lector, potenciando aún más adecuada interacción entre este y la obra literaria. A su vez, Colomer (en Munita & Pérez: 2011), estipula algunos criterios para el trabajo y evaluación de las obras literarias en la sala de clases, sugiriendo:

- a) análisis centrados en el significado global de la obra leída más que en detalles irrelevantes.
- b) tareas de tipo «abierto» (no de respuesta única) que susciten la reflexión sobre lo leído.
- c) tareas electivas, según la consonancia con el diálogo de cada estudiante con la obra literaria leída.

- d) propuestas de trabajo cooperativo, que posibiliten la interpretación y construcción conjunta de significados.
- e) entre otros.

Como puede observarse, tanto actividades de aprendizaje como actividades evaluativas deberían ir orientadas al protagonismo del lector al momento de construir el significado que emana en su interior tras realizadas las lecturas literarias, lo que abre la posibilidad de respuestas personales más complejas que las vistas mediante el uso de preguntas de opción múltiple, cuyo uso ha sido masificado en gran parte de los sistemas escolares de la actualidad.

Al respecto, cabe mencionar con gran énfasis lo recomendable que es aplicar evaluaciones auténticas al momento de evaluar las lecturas literarias domiciliarias, es decir, hoy en día se recomienda presentar y aplicar una evaluación con un enfoque distinto al tradicional, primando instancias, por ejemplo, en las que los estudiantes demuestren, construyan y desarrollen un producto o solución a partir de la realización de tareas reales y significativas para los estudiantes lectores (Rodríguez en Mateo: 2000). Y es que, de esta forma, la lectura trasciende los aspectos literales y explícitos que considera la evaluación tradicional de la comprensión lectora, dando paso a respuestas y acciones por parte de los estudiantes en las que se requiera inferir y sobre todo criticar las lecturas realizadas, dando mayor posibilidad de que los alumnos puedan interiorizarse con lo leído.

A saber, Mateo (2000), presenta algunas de las características que presenta la evaluación alternativa (reconocida también como auténtica) y que puede, de una u otra forma, contribuir en el desarrollo de una educación literaria desde, con y para los estudiantes. Así, la evaluación auténtica:

- a) provee información evaluativa que facilita la acción curricular.
- b) permite a los estudiantes participar en su propia evaluación, incentivando procedimientos de auto y coevaluación.
- c) habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo, lo que hace el proceso mucho más fácil de seguir y de orientar.
- d) focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el proceso vivido por el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.

- e) facilita el juicio evaluativo al sustentarse en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional del evaluador, esto en contraposición a la objetividad y homogeneidad planteada por las evaluaciones tradicionales.
- f) se ayuda de instrumentos muestrales, tales como experimentos, debates, portafolios y/o productos creados por los mismos estudiantes.

A su vez, Ahumada (en Aguirre: 2011), presenta los siguientes procedimientos e instrumentos evaluativos que benefician la realización de una evaluación auténtica de las lecturas literarias, siendo algunos ejemplos los siguientes:

- a) Pruebas situacionales y de libro abierto.
- b) Elaboración de mapas semánticos o conceptuales.
- c) Creación de diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, mandalas).
- d) Presentación de mandatos precisos para la realización de trabajos de investigación y de laboratorio.
- e) Disertaciones y ensayos.
- f) Pautas de observaciones móviles (bajo escalas de apreciación o rúbricas).
- g) Confección de portafolios.

Cabe señalar que como responsables de esta investigación, se tiene claro que la utilización de nuevas estrategias evaluativas como las ya señaladas no solucionarán de raíz el problema de la pobre relación existente entre los estudiantes y las obras literarias, no obstante, y considerando las palabras de Aguirre (2011), el uso de estas estrategias evaluativas es un intento por mejorar el procedimiento evaluativo aplicado a las lecturas literarias domiciliarias, otorgando espacios de reflexión y análisis, oportunidades para equivocarse y enmendar el error, posibilidades de dialogar con sus compañeros y con los docentes en base a la lectura de las obras, entre otros tantos beneficios.

En conclusión, y sustentándonos en las palabras de Mateo (2000), los desafíos tecnológicos, políticos, culturales, sociales y educativos que se viven en la actualidad requieren de un ciudadano lector, capaz de llevar a cabo este proceso de manera autónoma y crítica, a la vez que comprende, aprecia, crea y re-crea la realidad y a sí mismo. Para ello, es necesario que las instituciones educativas fomenten procesos y experiencias de lectura y evaluación que sean

significativas para los estudiantes, permitiendo que estos puedan vincularse racional, emocional y valóricamente con los textos escritos y, de sobremanera, con los textos literarios. De esta forma, es posible afirmar que, en el ámbito de la evaluación de la lectura, la pluralidad de enfoques, contenidos, métodos, instrumentos, agentes, procedimientos, objetos, momentos, entre otros, serán los que contribuyan a romper con el paradigma tradicional que se vive al interior de las evaluaciones asociadas al Plan de Lectura Domiciliaria. Así, la heterogeneidad y el poder de innovación en la evaluación lectora no residirán únicamente en las técnicas utilizadas, sino también en los principios que guían la aplicación de estas (Álvarez: 1998), argumentando una vez más, que la evaluación más allá de ser una cuestión que requiere de cuestionamiento técnico es, por sobre todo, una cuestión que requiere reflexiones respecto a lo ético.

### **2.3.5 Criterios para seleccionar obras literarias en las escuelas**

Para terminar este apartado, es de interés mencionar algunos criterios y consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de la elaborar un Plan de Lectura Domiciliaria que respete los principios de una educación literaria.

En primer lugar es necesario comprender que la lengua literaria ya no es vista en las escuelas como la cima de las posibilidades de la expresión de una lengua (Colomer: 1991), por tanto, ya no es estrictamente necesario que los docentes elaboren listados de lectura basados en los clásicos literarios, permitiendo, entonces, agregar a la lista aquellos textos que sean cercanos a los intereses y a las capacidades comprensivas de los estudiantes, lo que va en directo beneficio del desarrollo del gusto y motivación lectora de los alumnos. Para llevar a cabo esto, se recomienda la incorporación del estudiante al momento de elaborar estos itinerarios de lectura, lo cual revalida la voz de aquellos sujetos que serán evaluados mes a mes tras cada una de estas lecturas literarias.

En segundo lugar, Jover (en Dueñas: 2012) propone que el desarrollo de una educación literaria será más eficiente si se ofrecen textos a partir de redes temáticas por sobre el tradicional criterio cronológico que se aplica hoy en día en las escuelas. Dicho de otro modo, el autor manifiesta que en lugar de ir abarcando obras literarias década a década (o de corriente literaria en corriente literaria), el docente le presente distintos ámbitos temáticos que resulten próximos a los intereses del estudiante, favoreciendo el desarrollo de la intertextualidad y la

hipertextualidad al momento de abordar obras literarias. Por ejemplo, temáticas como «en busca del tesoro», «la venganza del tirano», «el amor y sus alrededores», «fronteras de la ciencia», «a sangre fría» entre otras opciones, contribuyen a que el estudiante se vea impulsado al acto de leer determinadas novelas, cuentos, poemas u obras dramáticas.

En tercer lugar, es cada vez más recomendable que las lecturas domiciliarias no solo se basen en la lectura de novelas, sino que también haya espacio para otras manifestaciones literarias, esto a favor de la pluralidad y la heterogeneidad al momento de realizar actividades didácticas y de evaluación de la lectura. Por tanto, se presenta una tabla que enumera la enorme variedad de opciones que tienen estudiantes y docentes al momento de determinar el itinerario de lecturas que se llevará a cabo en las instituciones educativas, considerando todas las edades:

**Cuadro 8. Tipos de textos que pueden conformar el itinerario lector**

Adaptaciones de los clásicos	Antologías, misceláneos y colecciones	Biografías	Cuentos de autor
Cuentos populares	Ensayos	Fábulas	Historietas (tira ilustrada)
Informativos e instrucciones	Libros de imagen (álbumes)	Libro juguete	Mitos y leyendas
Narraciones científicas (ciencia ficción)	Narraciones de aventura (acción, piratas, viajes, etc.)	Narraciones de humor, chistes	Narraciones de tema religioso
Narraciones fantásticas	Narraciones históricas	Narraciones policiacas, terror y misterio	Narraciones realistas
Poemas, canciones, rimas infantiles, adivinanzas y juegos	Teatro, marionetas y títeres		

Fuente: Elaboración propia, a partir de las consideraciones del Repertorio Iberoamericano de Libros Infantiles y Juveniles (en Lluch & Chaparro: 2007).

En cuarto lugar, los tipos de textos señalados en el cuadro anterior pueden subdividirse a partir del público al que está dirigida cada una de estas obras. Para llevar a cabo la distinción, se plantean seis niveles que se sustentan tanto en la edad de los lectores como en el grado escolar

en el que se encuentran, asumiendo, claro está, que si un libro es recomendable para, por ejemplo, los tres años, también lo será para niños de seis años o más. De esta forma, se presenta un cuadro que sintetiza estos seis niveles lectores:

*Cuadro 9. Nivel lector considerando las edades asociadas a la escuela*

Nivel lector	Descripción
<b>Desde el nacimiento</b>	Al nacer, los bebés leen a través de sus padres, quienes, mediante cuentos, canciones, juegos corporales, rimas y poesías, van acercando al infante a la lectura. De ahí en más, los pequeños comienzan a leer el mundo mediante las imágenes, los objetos y cuanto hecho ocurre en su entorno inmediato.
<b>Desde los tres años</b>	Suelen acercarse mayoritariamente a libros ilustrados y a textos orales vinculados a cuentos populares y de hadas, fábulas, historias absurdas con finales inesperados, mitos, leyendas, juegos de palabras, rondas, poesía, entre otras obras escritas.
<b>Desde los seis años</b>	A medida que van adquiriendo la habilidad lectora, los niños se ven entusiasmados por leer sus primeras novelas o relatos cortos fantásticos, de aventuras cotidianas, humorísticas o provenientes de la tradición oral. Además se incorporan libros informativos sobre historia, otras culturas, ciencia, arte y sobre cómo hacer ciertas cosas.
<b>Desde los nueve años</b>	Entre más desarrolladas las habilidades lectoras, más se inclinará el niño a leer obras de mayor extensión y complejidad estructural, literaria y conceptual. Así, comienza a abarcar cuentos clásicos, fantásticos, de aventuras, mitológicos, relatos de misterios y de detectives, de ciencia ficción, humorísticos y narraciones que hablen sobre la familia, la amistad y la escuela. A su vez, sigue inclinándose más hacia libros informativos sobre historia, otras culturas, ciencia, artes, deportes y sobre cómo hacer ciertas cosas.

<b>Desde los doce años</b>	Con las habilidades lectoras «a flor de piel», surge la inclinación hacia relatos que tratan los conflictos vivenciados por los adolescentes: relaciones de amistad, primer amor, conflictos personales, entre otros. Esto complementado con la lectura de narraciones clásicas, de aventuras, de suspenso, policiacas, de ciencia ficción, poesía, cómics, libros informativos sobre ciencia, oficios, religión, historia, arte, sexualidad, entre otros.
<b>Desde los quince años</b>	En este caso, los jóvenes se ven orientados hacia relatos y poemas que ahondan temáticas existenciales, tales como la búsqueda de identidad, de relaciones familiares y de amistad, amor, intereses sociales y políticos, libros donde se sienten representados a través de protagonistas jóvenes que buscan su lugar en el mundo, por antihéroes que rompen con lo establecido, entre otras lecturas.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Lluch & Chaparro: 2007)

Por quinto y último lugar, cabe señalar que una de las principales recomendaciones al momento de escoger un determinado libro para aplicar en el Plan de Lectura Domiciliaria está en el hecho de que el contenido sea lo suficientemente complejo para el lector, evitando que este último se sienta desmotivado al no poder comprender lo que está leyendo. De esta forma, la dificultad al momento de evaluar la lectura de una obra literaria no radicará en el modo de evaluarla, sino en el análisis que tuvo que realizar el estudiante al momento de querer comprender el texto leído (Ainciburu: s.f.).

## **2.4 EL GUSTO POR LA LECTURA**

### **2.4.1 ¿Qué se entiende por gusto lector?**

Como se ha evidenciado en apartados anteriores, las actividades didácticas y evaluativas asociadas a la lectura son vistas en las escuelas más como una operación de ojo y cada vez menos del cuerpo (Ramírez: 2009) lo que implica que las obras literarias no están siendo

abordadas desde su carácter valórico, emotivo y reflexivo, perdiéndose su capacidad de producir experiencias llenas de sentidos y significados para el lector. Lo anterior ha generado que haya menos cantidad de ciudadanos con hábitos lectores efectivos, esto producto del bajo compromiso lector que existe, el disgusto que en ocasiones genera leer, el poco tiempo que se le dedica a la lectura por placer, entre otros factores que atentan contra este hábito lector (OCDE en Valdés: 2013).

Así, es posible evidenciar que la lectura debe estar ligada al placer, al goce y al disfrute del lector, lo cual se ve enfatizado cuando nos referimos a lecturas literarias, pues, como señala Flores (2015)

si la literatura pierde su capacidad de suscitar el placer por la lectura, su facultad de connotar y de exigir una competencia específica para poder realizar múltiples lecturas, múltiples interpretaciones, se aleja de la literatura para convertirse en un libro de instrucción que puede responder a otros objetivos igualmente respetables y válidos, pero no relacionados con la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria.

Por tanto, el gusto por la lectura literaria no se vuelve un tema menor, debiendo ser abordado con suma preocupación y ocupación por parte de las instituciones educativas. No obstante, ¿cómo definir este gusto por la lectura?

En este sentido, Barthes (1987) identifica tres tipos de placer suscitados por la lectura. El primero es el placer de las palabras, donde ciertas combinaciones de vocablos hacen que el sujeto lector pueda ir dibujando en su mente playas y abismos mientras lee, siendo estos los lugares por donde se inserta y se pierde durante la lectura. El segundo es el placer que deriva de la sensación experimentada por el lector cuando, gracias al orden del suspenso, es arrastrado hacia delante a lo largo del texto, anulándose gradualmente este impulso hasta que el goce llega producto de la interacción del lector con el momento culmine de la obra literaria. Por último, el tercer placer es el que se acerca al lector vía la escritura, algo que no necesariamente debe estar vinculado a la acción de escribir en realidad, sino que basta tan solo con el deseo de escribir para sentir esta especie de placer emanado por la lectura literaria, es decir, la ganas de querer comunicar lo que en el interior se ha gestado gracias a lo leído. Esto último, ligado a lo señalado por Chacón y Sánchez (2006), quienes nos recuerdan que el escritor de un texto busca movilizar nuestro mundo interior, agitarlo y sacudirlo, todo para que el lector se vea absorto en la experiencia de la lectura, conectándose con el mundo estético creado, emanando así los deseos

de expresar escrita u oralmente sentimientos y emociones como la compasión, el amor, el odio, entre otras.

#### **2.4.2 El gusto lector y la escuela**

Como se ha señalado durante esta investigación, el currículum nacional chileno plantea dentro de sus objetivos educativos que el estudiante pueda disfrutar de la lectura, especialmente la de corte literario. Sin embargo, este disfrute por la literatura, las novelas, la poesía o la lectura en general no se está viviendo del todo en las escuelas y hogares del país. Y es que, como ya planteaba la profesora y psicóloga Isabel Solé I. Gallart en 1995, «la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a toda la población ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía; pero es mucho más discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer».

Lamentablemente, la lectura es vista desde hace años, según lo plantea Isabel Solé, más como obligación que como placer. Lo anterior ocurre, en parte, debido a una concepción generalizada que ubica a la lectura en un plano más utilitarista-obligatorio que meramente placentero. De esta forma, muchos estudiantes dejan de practicarla fuera de las escuelas, puesto que la consideran tediosa, sin poder apreciarla como una actividad generadora de enriquecimiento espiritual y disfrute estético. Y es que la escuela se ha encargado, intencionada o casuísticamente, de reducir el enorme poder lúdico que tiene la lectura, siendo esto último fundamental para asociar la acción de leer con la posibilidad de acceder a mundos diferentes de los nuestros, en los cuales el sujeto lector se convierte en un activo explorador de universos imaginarios (Solé: 1995).

Y es que tal como lo señala Daniel Pennac (en Lomas 2003), en la escuela, y específicamente en boca de los docentes, prima la frase «hay que leer», la cual siempre va acompañada de múltiples y variados argumentos que buscan convencer al estudiante de lo importante de la lectura para sus futuras vidas (normalmente desde una perspectiva utilitarista). No obstante, el uso de este imperativo, en lugar de atraer o generar lectores que gocen de este proceso, produce una suerte de «estudiantes especialistas en la no lectura» en donde estos terminan leyendo no por gusto, sino para resolver satisfactoriamente los instrumentos de control que se llevan a cabo para evaluar las lecturas, todo para dejar «tranquilo» al docente con extensas respuestas emanadas, usualmente, de pocas oraciones leídas. Como puede observarse, una vez

más las evaluaciones enfocadas en el control o en la mera corroboración de la comprensión lectora reducen lo que ampliamente hemos abordado al momento de desarrollar el concepto de la lectura (una interacción dialéctica entre texto, interioridad y expresión humana).

Respecto a la comprensión lectora que se practica y evalúa en la escuela, Guthrie (en Valdés: 2013) nos indica que existe una correlación entre la motivación y la comprensión lectora que se ejercita en las escuelas. Sin embargo, esta correlación no es dinámica, vale decir, una alta motivación predice un progreso en la comprensión lectora de los estudiantes, pero una alta comprensión lectora no predice un progreso en la motivación del estudiante hacia el acto de leer. Lo anterior nos refuerza que una escuela enfocada en obtener buenos resultados en el SIMCE (mediante la lectura de textos que son evaluados solo con preguntas de comprensión lectora) no garantiza de modo alguno que sus estudiantes estén desarrollando un gusto genuino por la lectura, tanto de textos literarios como no literarios.

A todo lo anterior se agrega lo señalado por Argüelles (en Lomas: 2003), quien indica que a menudo olvidamos un factor importante al tratar de comprender por qué la escuela no logra generar jóvenes que disfruten de la lectura, siendo este factor el rechazo que los estudiantes suelen sentir hacia el orden escolar. Y es que una escuela que se organiza y ordena bajo parámetros poco democráticos, provoca, sin mayores dudas, una fuerte resistencia en su alumnado, quienes no logran darle ningún significado a las constantes normas y hábitos que se les inculcan mediante la dinámica escolar. Bajo este contexto, los estudiantes terminan su etapa escolar detestando los libros y la lectura, generando que los centros educacionales desapeguen a los jóvenes de la literatura gracias a lo que estos últimos sienten tras ser “mortificados” durante 12 años.

En suma, si hay algo en lo que la escuela está al debe hoy en día es en el fomento por el goce lector, provocando que el sistema educativo tenga como principal reto en la actualidad en desarrollar el gusto por la lectura en la mayoría de los estudiantes que la componen (Cuadrado, Licchini y Marchant: 2007).

### **2.4.3 ¿Cómo generar el gusto?**

Maén Puerta de Pérez, en el año 2000, plantea que para generar estudiantes capaces de disfrutar de la lectura, la escuela debe potenciar un desarrollo colaborativo entre una pedagogía de la lectura y una pedagogía de la literatura, lo cual permitiría abordar el proceso lector desde

un orden afectivo, estético y sensible, permitiendo que el estudiante pueda aprender recreándose con la lectura, es decir, mediante la experimentación de lecturas eferentes y estéticas.

Como puede observarse, el propósito principal es que el lector goce y disfrute de la lectura, por lo tanto, es menester que en la escuela se potencie la experiencia estética, la sensibilidad y la afectividad durante la aplicación de los planes y programas de Lenguaje y Comunicación del establecimiento. Lo anterior permitirá que el estudiante pueda llevar a cabo lo que Roland Barthes llama «mirada literaria», la cual no es más que ese dejo de sorpresa, de disfrute, reflexión, interpretaciones y lecturas posibles que puede construir el lector en el transcurso de la lectura (1974). Y es en virtud de esto que el profesor de Lenguaje tiene el deber de crear espacios para la experimentación de pedagogías literarias y lecturas estéticas, lo cual, claramente, debe ser compatible con la ya instaurada pedagogía de la lectura y su correspondiente lectura eferente.

Pero, ¿qué quiere decir esto? Pues que el profesor y las escuelas deben fomentar la creación de planificaciones, la aplicación de didácticas y la ejecución de evaluaciones que vayan en pos del desarrollo del gusto lector de los estudiantes, sin desmerecer el aprendizaje concreto y formal de los distintos textos que se aborden en clases. Dicho de otro modo, se debe compatibilizar ambas perspectivas, estética y eferente, sin caer en contradicciones e incoherencias en el plano de la práctica pedagógica. Y es que es importante considerar que de nada serviría tener, por ejemplo, una planificación con clara presencia estética si las didácticas siguen siendo eferentes, y ni hablar de la inconsistencia de una eventual práctica con rasgos estéticos, pero que será evaluada mediante procesos totalmente formalistas.

#### **2.4.4 El gusto y la evaluación**

En cuanto a esta última relación, es relevante señalar que muchas de las evaluaciones que se aplican a los estudiantes tras el proceso lector, responde a propósitos más bien de control y no tanto a objetivos orientados al desarrollo de experiencias placenteras por parte del estudiante. En cuanto a esto, Marcela Rodríguez plantea en su artículo denominado *Ante la crisis de la lectura ¿una literatura de transición?* (1990) que la enseñanza y evaluación de la lectura casi siempre han sido abordadas desde el plano del aprendizaje de la gramática o incluso desde análisis fragmentarios y descontextualizados del texto, los que llegan a parecer verdaderas autopsias del mensaje escrito, lo cual le quita valor y vida al discurso literario. Lo anterior

genera que el estudiante rara vez se vincule con la lectura desde una perspectiva integral, en la que se pongan en juego cosas como los saberes propios, las experiencias personales, las emociones asociadas o emanadas a partir de las vivencias del personaje literario, la intertextualidad vinculada a toda obra literaria, entre otros aspectos. Sin poder abordar holísticamente la novela antes, durante y después de la evaluación de la lectura, difícilmente se podrá generar motivación genuina a favor del acto de leer.

Y es que las evaluaciones que suelen primar al momento de «controlar la lectura» son ejecutadas mediante instrumentos de recogida de información de tipo objetivo, vale decir, test con cierto grado de estandarización en la que las preguntas más abundantes son las de selección única. Esto genera de inmediato que la lectura sea evaluada de forma superficial, enfocándose en la selección de conocimientos por sobre la creación de conocimientos. Y no solo eso, ya que este tipo de evaluaciones provoca que los estudiantes se sientan inseguros, ansiosos, con miedo, frustración e incluso con asco (Zuñiga: 2014), algo que otro tipo de instrumentos no genera (por ejemplo, disertaciones). Por lo tanto, estas sensaciones hacia el tipo de evaluación terminan siendo traspasadas al objeto evaluado, vale decir, la lectura de textos literarios, lo que, a la larga, se contrapone al deseo de generar un gusto por el acto de leer.

Por tanto, es necesario cuestionarse y tal vez «replantearse el cómo y cuánto evaluar en lectura a fin de no desmotivar el placer por leer» (Valdés: 2013) y, por qué no, cambiar dichas prácticas evaluativas con el propósito de dejar libre a la imaginación del estudiante, favoreciendo el placer que se experimenta al leer y, en suma, potenciando el logro de uno de los objetivos curriculares de nuestro sistema educativo nacional: disfrutar la lectura de textos literarios.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se enmarca bajo el paradigma Interpretativo o Fenomenológico. Según Maykut y Morehouse (1999), este paradigma se caracteriza por comprender que el mundo está compuesto de múltiples realidades, las cuales forman un todo interconectado que solo puede ser estudiado a partir del descubrimiento y análisis de las relaciones multidireccionales que sustentan esta realidad. Esto quiere decir que las conclusiones investigativas no podrán ser generalizables, pues solo responden al tiempo y lugar estudiado por el investigador.

Lo anterior se vincula con la presente investigación pues en ella se estudiarán las percepciones que tienen los estudiantes respecto a la influencia que ejerce la evaluación en su gusto por la lectura. Dicho de otro modo, esta investigación valora la subjetividad al buscar la objetividad, ya que pretende descubrir la relación que existe entre lo que sienten los estudiantes por la lectura y lo que ha provocado en ellos las múltiples evaluaciones realizadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. De esta forma, se intenta conocer una parte de la realidad evaluativa que se vive en una determinada escuela, puntualmente en el área de Lenguaje y más específicamente en lo vivido durante y después de la aplicación mensual de evaluaciones de lectura literaria complementaria.

#### **3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es de tipo Cualitativa. Según Óscar Zapata, en su texto *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas* (2005), este tipo de investigación se caracteriza por querer comprender e interpretar la realidad mediante el estudio de situaciones naturales bajo diseños flexibles, los que favorecen la construcción de conocimiento a partir del análisis inductivo de la intersubjetividad emanada de los diferentes actores sociales y culturales comprometidos con la realidad investigada.

Lo anterior se vincula con esta investigación pues en ella se pretende comprender las percepciones que emanan de una cierta realidad evaluativa que se vive en un determinado colegio, enfocándose fundamentalmente en lo experimentado en las evaluaciones de la lectura literaria complementaria que se aplican mensualmente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Para comprender esta realidad, se analizará información proveniente de actores comprometidos con la evaluación que resulta de interés para esta investigación, siendo estos actores los estudiantes que participan de los procesos evaluativos aplicados a la lectura literaria mensual en el área de Lenguaje. Esto permitirá, entonces, construir conocimiento a partir de la mirada intersubjetiva que brindarán los diferentes estudiantes que conformarán el grupo de sujetos estudio de esta investigación.

### **3.3 ENFOQUE INVESTIGATIVO**

La presente investigación posee un enfoque de tipo Exploratorio. Según el texto *Metodología de la investigación* de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), este enfoque de investigación se caracteriza por su intencionalidad, la que busca «examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes». Esto dota de un importante valor a las investigaciones que siguen este enfoque, pues estas permiten familiarizar a los investigadores con fenómenos que podrían resultar interesantes para futuras indagaciones mucho más completas y profundas respecto al tema.

Lo anterior se vincula con esta investigación pues muchos estudios existentes en la actualidad han abordado el tema de la falta de motivación e interés por la lectura a partir de la influencia que generan los profesores, el entorno social e incluso el tipo de libro que leen los estudiantes. Sin embargo, no hay muchos conocimientos generados en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto sienten los estudiantes por la lectura. De esta forma, el presente estudio busca explorar en esta incipiente temática, creando nuevos antecedentes que podrían motivar a algunos investigadores a profundizar en esta área del saber.

### 3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se basa en un diseño propio del Estudio de Caso. Según María Paz Sandín (2003), este diseño investigativo se caracteriza por ser particularista (centrado en un evento o situación particular), descriptivo (enfocado en la entrega de información «rica y densa»), heurística (preocupado de la «iluminación» de un fenómeno incomprendido por el investigador) e inductivo (enfocado en datos fundados del contexto mismo, desde el cual emanaran posibles generalizaciones).

Lo anterior se vincula con esta investigación pues el trabajo de estudio se llevará a cabo con el fin de «iluminar» un fenómeno poco investigado anteriormente, como lo es la influencia que generan las evaluaciones de lectura en el gusto que sienten los estudiantes hacia el proceso lector. Además, este estudio busca explorar un objeto investigativo mediante un proceso inductivo de análisis, razonamiento y posterior descripción del fenómeno, lo que deja de lado las pretensiones cuantitativas de teorización a favor de la comprensión de un evento particular y difícilmente generalizable, pues las percepciones de los alumnos, quienes serán los principales involucrados en este estudio, son algo incomparable entre una realidad educativa y otra.

Respecto al rigor de esta investigación cualitativa (Hernández; Fernández & Baptista: 2010), se considera la aplicación de procedimientos sistemáticos para la recogida de información. Para tales efectos, se validaron las preguntas a realizar a los estudiantes mediante el juicio evaluativo de tres expertos. Además, la realización del focus group (grupo focal) fue registrada por medio de un sistema de audio, cuya grabación resultante fue transcrita íntegramente. Por su parte, se utilizó un programa computacional de análisis de datos (ATLAS.ti) para llevar a cabo la categorización de información, la cual se realiza de manera emergente, permitiendo una adecuada interpretación de las respuestas dadas por los estudiantes en cuestión. Respecto a esto último, la información recolectada se triangulará con elementos referidos en el marco referencial de esta investigación, además de contrastarla con los documentos utilizados en el establecimiento educacional de los alumnos entrevistados que hablan acerca de los mecanismos de evaluación utilizados en la escuela. Con ello, se pretende dar credibilidad a la información obtenida, potenciando así la validez de las conclusiones extraídas en la presente investigación.

### 3.5 CONTEXTO

La siguiente investigación se realizó al interior de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida. Cabe señalar que este tipo de establecimiento corresponde a más del 50% de los colegios del país, seguido por los colegios municipales y, en tercer lugar, por los particulares privados (Centro de estudios Mineduc: 2015). El establecimiento fue escogido principalmente por un criterio de facilidad de acceso a la información. En este caso, el colegio en cuestión fue el establecimiento en el cual viví mis 12 años de escolaridad, lo cual facilitó la realización de la investigación, pues conozco parte importante de la historia del lugar además de conocer a muchos de los profesores que actualmente trabajan en el centro educacional. Además, el haber estudiado allí genera en mí un deseo de contribuir al crecimiento del establecimiento que por tantos años me albergó. Por tanto, es de mi interés generar conocimiento a partir de una problemática vivida por la escuela para que así la institución pueda conocer el fenómeno y, de esta forma, tomar las decisiones pertinentes a favor de los y las estudiantes del establecimiento.

En cuanto a las características del colegio, se trata de un establecimiento particular subvencionado fundado en 1986 que actualmente posee una matrícula cercana a los 700 estudiantes (de carácter mixto). Además, se realizan clases desde los niveles de kínder hasta cuarto año de enseñanza media con dos cursos por cada nivel.

El establecimiento posee el sistema de media jornada escolar, dividiendo a los cursos más grandes en la mañana (desde sexto básico a cuarto medio) y a los cursos más pequeños en la tarde (desde primero a quinto básico). En el caso de kínder, este nivel está presente tanto en la mañana como en la tarde.

Respecto a la evaluación, el Reglamento de Evaluación y Promoción del establecimiento (2014) declara lo siguiente:

El equipo docente del Colegio particular subvencionado, entenderá como **evaluación** una actividad permanente, constante y rigurosa. Este proceso nos habilita para efectuar ajustes a la programación atendiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. (Colegio particular subvencionado: 2014).

En este sentido, el Reglamento de Evaluación y promoción también señala lo siguiente:

Este Reglamento forma parte del proceso de Reforma Curricular que vive la educación en nuestro país. Por lo tanto, las disposiciones aquí contenidas se enmarcan dentro de los principios generales de las innovaciones que pasan por:

- Centrar el quehacer pedagógico en la persona del alumno.
- Priorizar el Aprendizaje más que la Enseñanza.
- Aplicar estrategias metodológicas dinámicas, flexibles y diferenciadas.
- Comprometer al educando a ser sujeto activo del proceso, con capacidad para auto evaluar sus logros de aprendizaje. (Colegio particular subvencionado: 2014)

Por último, desde el punto de vista evaluativo, el establecimiento establece la existencia evaluaciones diagnósticas, formativas y cuantitativas, las cuales se realizarán a lo largo de todo el año escolar, considerando «procedimientos evaluativos tales como Pruebas escritas; Pruebas orales; Observación espontánea y estructurada; Trabajos prácticos con diferente técnica; Test de Aptitudes Físicas; y otros» (Colegio Particular Subvencionado: 2014).

### **3.6 SUJETOS DE ESTUDIO**

Los sujetos de estudio se caracterizan por ser alumnos de cuarto año de enseñanza media. Estos estudiantes fueron escogidos debido a que son el resultado de al menos 12 años de escolaridad en el mismo establecimiento educacional, en el que han tenido que experimentar en más de una ocasión, la resolución de evaluaciones asociadas a la lectura literaria de textos mensuales. Cabe señalar que criterios como el nivel socioeconómico o el género de los estudiantes no fue considerado al momento de escoger el grupo que participará en el grupo focal, pues el enfoque está en los años vividos en la escuela, diversificándose, así, el tipo de estudiantes que completen el grupo de muestra.

Esta experiencia, propia de los estudiantes que están terminando el ciclo escolar, permitirá recoger información considerada como válida para nuestra investigación, pues estos alumnos podrán dar cuenta de su percepción ante este tipo de evaluaciones sin tener que ocupar tiempo en el que el investigador, por ejemplo, explique de sobre manera en qué consiste este

proceso de evaluación mensual, pues de seguro la totalidad de ellos han vivido este tipo de procesos asociados a la lectura. Además, al ser estudiantes que han vivido tantas evaluaciones, se facilita la posibilidad de obtener información valiosa en cuanto al plano de las percepciones que estos tienen respecto a cómo estas han afectado su gusto por la lectura.

### **3.7 INSTRUMENTOS**

El instrumento utilizado para recoger información durante esta investigación fue el grupo de enfoque, los que son conocidos también bajo el nombre de «focus group». Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), este instrumento posee las siguientes características:

- a) Grupos de enfoque: es una reunión para obtener información entre una persona y de tres a diez participantes más. Esta suele tener uno o varios temas que dirigirán el contenido de la conversación, la cual se practicará de manera relajada y bajo la tutela de un especialista en dinámicas grupales. Cabe señalar que lo importante de este instrumento de recogida de información es buscar la interacción entre todos los participantes, para luego registrar y analizar el conocimiento que como grupo construyen.

Lo anterior se vincula con esta investigación pues nuestros principales sujetos de estudio serán varios estudiantes pertenecientes a cuarto año de enseñanza media, por lo que un grupo de enfoque facilitará la recogida de información, la cual está asociada a la percepción que ellos tienen respecto a la evaluación de la literatura que han experimentado en sus al menos doce años de escolaridad. De esta forma, se pretende ser coherente con el paradigma y tipo de investigación que se desea realizar en este estudio, pues el grupo de enfoque facilitará que los sujetos puedan dar a conocer sus percepciones respecto al problema investigativo, ya que las sesiones serán relajadas, informales y por sobre todo amenas, lo cual permite que el estudiante exprese con mayor fluidez algo tan personal como lo es su percepción de lo que en parte ha vivido en su paso por la escuela.

Respecto a la aplicación del grupo focal, es importante señalar que este se realizó durante la jornada escolar, teniendo presente que al sacar a los estudiantes de la sala de clases, estos no

resultaran perjudicados académicamente. Una vez fuera de la sala, el grupo ingresó a un salón de reunión facilitado por la escuela en donde se les ofreció a cada uno una colación con el objetivo de hacerlos sentir cómodos y crear un ambiente distendido. Ya iniciada la conversación, se les solicitó a los estudiantes que expresaran libremente sus ideas, a la vez que se les solicitó que intentaran intercambiar opiniones entre ellos, evitando los discursos homogeneizadores. Para facilitar la conversación, se contó con un cuestionario base, aun cuando se dio espacio para ahondar temáticas no incluidas en él. Por último, cabe señalar que toda la conversación fue grabada en formato audio, la cual se encuentra transcrita íntegramente en los anexos de esta investigación.

### **3.8 ASPECTOS ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN**

Algunos de los aspectos éticos que considera esta investigación son:

- Mantener en reserva el nombre de los entrevistados en el *focus group*.
- Mantener en reserva el nombre de la institución educacional donde se realizó el *focus group*.
- Explicar a los directivos y profesores de la institución educacional los objetivos y alcances de esta investigación.
- Explicar a los estudiantes entrevistados los objetivos y alcances de esta investigación.
- Comprometer el uso de la información obtenida de los entrevistados para fines únicamente investigativos.
- Comprometer el envío la investigación a los entrevistados y a la institución educacional una vez esta se encuentre finalizada.

### **3.9 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

A partir de la información recogida mediante la aplicación del *focus group* a un grupo de estudiantes de cuarto año de enseñanza media de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, la presente investigación utilizará la metodología del análisis de contenido para comprender e interpretar dicha información. Según Monje (2011), esta metodología de análisis requiere la aplicación de los siguientes pasos:

- 1) Reducción de datos: Requiere el reajuste y contracción de los datos de investigación emanados de los instrumentos y técnicas utilizadas en el estudio. Esto puede ser

sintetizado y trasladado a ámbitos tanto conceptuales como numéricos (incluyendo el uso de gráficos), siempre y cuando esta nueva manera de expresar los datos ayude a que la información se observe de forma estructurada, sistemática y, sobre todo, legible para los lectores del estudio. Esta reducción se lleva a cabo mediante la creación de categorías (modo conceptual) o a través de una codificación (modo numérico), siendo pertinente, para el caso de esta investigación, el uso de categorías.

- 2) Categorización: alude a la reducción y transposición de los datos a elementos singulares o a unidades que sean relevantes desde el punto de vista de la investigación aplicada. Se realiza estableciendo “unidades de sentido” a partir de un texto registrado previamente. Estas unidades de sentido o categorías pueden crearse a través de una palabra o frase que represente una idea capaz de reunir a otras ideas bajo esta misma palabra o frase. No obstante, está la posibilidad de que una categoría contenga en su interior muchas ideas, lo que dificulta la labor de interpretación de la información. Por tanto, en casos como estos, es pertinente dividir dicha categoría en subcategorías, lo cual reagrupa la información contenida en la unidad de sentido, facilitando su posterior comprensión y análisis.

En el caso de esta investigación, se creó una matriz de análisis con tres categorías, las que derivan de cada uno de los objetivos específicos de este estudio. A su vez, estas categorías se vuelven a dividir en subcategorías, las cuales serán descritas en el siguiente capítulo de esta investigación.

## 4. ANÁLISIS

El análisis de esta investigación se llevó a cabo mediante dos instancias: la primera a través de un análisis descriptivo de la información emanada del grupo focal que se llevó a cabo en una escuela particular subvencionada de la comuna de La Florida. Esta descripción busca expresar de modo fiel las voces de los estudiantes entrevistados, a la vez que se lleva a cabo una categorización de la información extraída con el fin de facilitar su comprensión y posterior interpretación. De esta forma, y en segundo lugar, se lleva a cabo un análisis interpretativo de la información, la cual busca triangular lo evidenciado en el focus group con la bibliografía considerada en el marco referencial de esta investigación. De esta forma, se pretenden realizar análisis, interpretaciones y posteriores conclusiones considerando la realidad, el conocimiento existente actualmente y la capacidad crítica del investigador.

### 4.1 Análisis descriptivo

Como ha sido mencionado en el apartado anterior, el análisis de esta investigación se lleva a cabo mediante el uso de categorías y subcategorías de análisis, las que se proceden a definir en el siguiente cuadro:

#### 4.1.1 Definición de categorías

*Cuadro 10. Definición de categorías y subcategorías*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
<b>Evaluación lectura domiciliaria</b>	Alude a toda aquella información que permita caracterizar la manera de evaluar la lectura domiciliaria en el establecimiento educacional desde	<b>Libros de básica</b>	Conjunto de libros que los estudiantes recuerdan de su paso por la enseñanza de 1° a 8° año básico.
		<b>Libros de media</b>	Conjunto de libros que los estudiantes recuerdan de su paso por los últimos 4 años de educación secundaria.

	donde egresarán los estudiantes entrevistados.	<b>Evaluación en básica</b>	Corresponde a aquella información que detalla los procesos e instrumentos de evaluación utilizados durante la enseñanza de 1° a 8° básico.
		<b>Evaluación en media</b>	Corresponde a aquella información que detalla los procesos e instrumentos de evaluación utilizados durante los últimos 4 años de educación secundaria.
		<b>Formas de abordar evaluación</b>	Alude a las maneras que tienen los estudiantes de afrontar las evaluaciones de lectura domiciliaria durante sus años de escolaridad.
<b>Percepción evaluación literaria</b>	Alude a toda aquella información que indica las sensaciones y pareceres que tienen los estudiantes respecto de las evaluaciones de lectura domiciliaria aplicadas en la institución investigada.	<b>Lecturas en básica</b>	Corresponde a toda percepción de los estudiantes asociada a los libros leídos durante su paso por 1° a 8° año de enseñanza básica.
		<b>Lecturas en media</b>	Corresponde a toda percepción de los estudiantes asociada a los libros leídos durante su paso por los últimos 4 años de enseñanza media.

		<b>Percepción negativa</b>	Refiere a toda desaprobación o valoración negativa respecto a la forma de evaluar los libros leídos durante las lecturas domiciliarias.
		<b>Percepción positiva</b>	Refiere a toda aprobación o valoración positiva respecto a la forma de evaluar los libros leídos durante las lecturas domiciliarias.
<b>Influencia en gusto lector</b>	Alude a toda aquella información que permita relacionar el gusto que tienen los estudiantes por la lectura con las respectivas causas o motivos que generan dicho grado de gusto lector.	<b>Autopercepción como lector</b>	Son aquellos registros que hablan acerca de las percepciones que tienen los estudiantes de sí mismos al momento de valorarse como lectores literarios.
		<b>Gusto por la lectura</b>	Son aquellos registros que hablan acerca del gusto que sienten los estudiantes por la lectura literaria.
		<b>Evaluación y gusto lector</b>	Son aquellos registros que hablan acerca de la relación que ven los estudiantes entre evaluaciones y desarrollo del gusto lector.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.2 Ejemplo de matriz descriptiva de categorías

Para dar una muestra de la forma en la que se aplicó la matriz descriptiva que ayuda a categorizar la información emanada del grupo focal, se procede a mostrar un ejemplo de la aplicación de la misma, encontrándose la totalidad de la matriz en el capítulo de Anexos de esta investigación.

*Cuadro 11. Ejemplos de unidades de análisis según categorías y subcategorías*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Información emanada de los entrevistados</b>
<b>Evaluación lectura domiciliaria</b>	<b>Libros de básica</b>	«La cama mágica de Bartolo» (Estudiante 4), «Papelucho» (Estudiante 2), «El rey solito» (Estudiante 10).
	<b>Libros de media</b>	«Los juegos del hambre» (Estudiante 6), «Don Juan Tenorio» (Estudiante 4), «El Quijote» (Estudiante 9).
	<b>Evaluación en básica</b>	«Prueba de alternativas» (Estudiante 3), «Y la de desarrollo con dibujitos, pero...» (Estudiante 8), «Había a veces que dibujar, otras veces que uno veía una imagen y había que poner qué estaba pasando en ese momento, cosas así» (Estudiante 6).
	<b>Evaluación en media</b>	«Alternativa, desarrollo y...» (Estudiante 1), «el tráiler que hicimos este año» (Estudiante 7), «Como que va muy focalizado a los detalles del libro» (Estudiante 11).
	<b>Formas de abordar evaluación</b>	«Resúmenes no más.» (Estudiante 5), «O copiar.» (Estudiante 2), «yo las busqué todas las preguntas por internet, y me saqué un siete.» (Estudiante 11).
<b>Percepción evaluación literaria</b>	<b>Lecturas en básica</b>	«son de comprensión más fácil.» (Estudiante 3), «No son tan profundos como los libros de ahora.» (Estudiante 6), «Lo paso mejor.» (Estudiante 9).
	<b>Lecturas en media</b>	«Aparte es largo y complicado» (Estudiante 2), «un libro que muchas veces trata de cosas que a uno no le interesan o no quiere saber, lo hace fome» (Estudiante 7), «Es que

		después de la prueba como que ya no te importa el libro.» (Estudiante 11).
	<b>Percepción negativa</b>	«esa fue de castigo...» (Estudiante 4), «No sé qué criterio ocupará.» (Estudiante 2), «Y tienes que poner la opinión de la profe. O se hay que estar en la cabeza de ella.» (Estudiante 10).
	<b>Percepción positiva</b>	«De hecho priorizái el tiempo. Si tení que estudiar pa' matemática y tení que leerte el libro pa' la otra semana, y te gusta el libro; decí: ya, filo, matemática, me leo el libro no más, mejor» (Estudiante 1), «me siento capaz y sé que soy capaz de contestar todo, y bien.» (Estudiante 4), «Fue la más divertida.» (Estudiante 8).
<b>Influencia en gusto lector</b>	<b>Autopercepción como lector</b>	«estamos como más desarrollados. Estamos más grandes, más maduros, y le encontraríamos otro sentido; hemos tenido más experiencias» (Estudiante 1), «A mí me da flojera leer los libros.» (Estudiante 5), «me sirve de mucho leer» (Estudiante 6).
	<b>Gusto por la lectura</b>	«Que ya no tengo gusto por leer libros.» (Estudiante 5), «aquí en el colegio tampoco me motivaron a leer» (Estudiante 7), «Es importante, pero es que el gusto, yo creo que no lo tengo.» (Estudiante 11).
	<b>Evaluación y gusto lector</b>	«no creo que tenga, al menos en mi caso, las evaluaciones, una influencia sobre mi gusto por leer» (Estudiante 3), «Depende más del libro, si es bueno o es malo.» (Estudiante 4), «si uno, ya, leyó un libro y entendió algunos conceptos; y en la prueba se explayó en esos conceptos y estuvo malo, yo encuentro que eso no te invita a volver a leer el libro» (Estudiante 9).

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, se presenta a continuación, a modo de referencia, un cuadro resumen con la cantidad de unidades de análisis extraídas del grupo focal aplicado en una escuela particular subvencionada de la comuna de La Florida, considerando categorías, subcategorías y número de unidades claves para la investigación.

*Cuadro 12. Cantidad de unidades de análisis según categorías y subcategorías*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cantidad de unidades de análisis asociadas</b>	<b>Total categoría</b>
<b>Evaluación lectura domiciliaria</b>	<b>Libros de básica</b>	23	<b>132</b>
	<b>Libros de media</b>	12	
	<b>Evaluación en básica</b>	17	
	<b>Evaluación en media</b>	62	
	<b>Formas de abordar evaluación</b>	18	
<b>Percepción evaluación literaria</b>	<b>Lecturas en básica</b>	19	<b>241</b>
	<b>Lecturas en media</b>	32	
	<b>Percepción negativa</b>	118	
	<b>Percepción positiva</b>	72	
<b>Influencia en gusto lector</b>	<b>Autopercepción como lector</b>	32	<b>208</b>
	<b>Gusto por la lectura</b>	51	
	<b>Evaluación y gusto lector</b>	125	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se hace el análisis descriptivo de las categorías y subcategorías emanadas durante esta investigación.

#### **4.1.3 Evaluación lectura domiciliaria**

#### ***4.1.3.1 Libros de básica***

Los entrevistados señalan los libros que recuerdan haber leído durante sus años de enseñanza básica, aun cuando esto ha ocurrido hace al menos cuatro años atrás. En este caso, se evidencia que algunas lecturas son recordadas con su nombre completo, a saber:

- «Jajilé Azul» (Estudiante 3, 2016)
- «Papelucho» (Estudiante 2, 2016)
- «El rey solito» (Estudiante 10, 2016).

Por otra parte, algunas lecturas son recordadas más por su contenido (o parte de su contenido) que por el título exacto del relato. En otras palabras, a partir de algunos recuerdos, surge prácticamente un esbozo de lo que pudo ser el título de la lectura realizada. En este caso:

- «Yo me acuerdo de ese de la cama mágica.» (Estudiante 6, 2016)
- «La niña que no tenía abuela.» (Estudiante 11, 2016)
- «Como algo de Pinky vuelve a clases.» (Estudiante 1, 2016)

Finalmente, algunos entrevistados recuerdan más los tipos de textos que títulos o contenidos en sí, diferenciando particularmente entre cuentos o poemas (sin señalar lecturas de género dramático). Ejemplo de esto es lo siguiente:

- «Puros cuentos cortos.» (Estudiante 5, 2016)
- «Fue cuando estábamos viendo poemas.» (Estudiante 8, 2016)

#### ***4.1.3.2 Libros de media***

Los estudiantes indican las lecturas realizadas durante sus últimos cursos de enseñanza obligatoria, los que realizaron en al menos cuatro años. En primer lugar, afloran títulos completos, esto con cierta facilidad en comparación a las lecturas que recordaban de enseñanza básica.

- «Los juegos del hambre.» (Estudiante 6, 2016)
- «La reina Isabel cantaba rancheras.» (Estudiante 7, 2016)

- «El Quijote» (Estudiante 9, 2016).

Sin embargo, los recuerdos no solo están enfocados en novelas de amplia extensión o sagas literarias, sino también en títulos vinculados a novelas cortas y poesía, aunque estos recuerdos son menos numerosos que los anteriores, resultando específicamente tres títulos:

- «Noches blancas» (Estudiante 12, 2016).
- «Estrella distante» (Estudiante 2, 2016).
- «Canto general» (Estudiante 8, 2016).

Por otro lado, algunos títulos no son recordados, pero sí están en la memoria los autores de dichas lecturas. A saber:

- «El de la profe... de la Bárbara Wood» (Estudiante 1, 2016).
- «Libro de Pedro Lemebel» (Estudiante 3, 2016).

#### ***4.1.3.3 Evaluación en básica***

Los estudiantes van señalando qué tipo de evaluaciones recuerdan de su paso por la enseñanza básica. A pesar del tiempo transcurrido desde esa etapa escolar, el primer recuerdo que aflora de los estudiantes es aquel asociado a tipos de preguntas respecto a la lectura enfocadas en la estandarización y objetivación del desempeño:

- «Pruebas de alternativas» (Estudiante 3, 2016).

Además, señalan que el tipo de instrumento de recogida de información más usado durante la básica son las de tipo test, vale decir, instrumentos centrados en la lectura, en la elección de alternativas y, en algunas ocasiones, en la escritura de respuestas breves como complemento a los ítems señalados.

- «Solo pruebas» (Estudiante 9, 2016).
- «En básica son todas las pruebas iguales» (Estudiante 2, 2016).
- «Este colegio le da más énfasis a las pruebas» (Estudiante 10, 2016).

Como un rasgo a destacar de este tipo de instrumentos, es el recuerdo de que estas evaluaciones solían incluir dibujos en su interior, tanto como ayuda para responder alguna pregunta como para facilitar la comprensión de lo ocurrido en algún pasaje del texto leído.

- «Y la de desarrollo con dibujitos, pero...» (Estudiante 8, 2016).
- «nos toca leer un libro sobre una tortuga y una persona, sale alguna pregunta que no... de desarrollo sale un dibujo al lado» (Estudiante 3, 2016).
- «los dibujos igual son como preguntas específicas, importantes de la parte del libro» (Estudiante 7, 2016).

También señalan que en las evaluaciones de lectura de enseñanza básica había ítems que no solo venían acompañado con una imagen, sino que recuerdan que algunas podían contestarse complementando la escritura con la creación de un dibujo asociado al contenido de la respuesta.

- «Había a veces que dibujar, otras veces que uno veía una imagen y había que poner qué estaba pasando en ese momento, cosas así» (Estudiante 6, 2016).
- «en cualquier libro el personaje principal no, no se da como en detalle cómo es él. Sino que se dice con el dibujito» (Estudiante 5, 2016).

No obstante, algunos estudiantes comienzan a recordar otro tipo de evaluaciones experimentadas durante la enseñanza básica, las cuales diversifican la aplicación de instrumentos tipo test o de respuestas de escritura breve. Surgen, entonces, algunas menciones hacia tipos de evaluación enfocadas en la realización de trabajos de escritura, en la actuación respecto a un libro leído y de dinámicas en las que los estudiantes proyectaran desde su imaginario qué podría haber ocurrido luego de terminado el relato.

- «Y trabajo» (Estudiante 10, 2016).
- «Y todos teníamos que actuar sobre creo que libros distintos» (Estudiante 12, 2016).
- «Sí, nos hicieron continuar la historia» (Estudiante 8, 2016).
- «Escribir qué era lo que pasaba después» (Estudiante 8, 2016).

Por último, cuando se les preguntó si recordaban interrogaciones o exposiciones orales,

la respuesta de los estudiantes fue que no recordaban haber sido evaluados respecto a la lectura con un instrumento de recogida de información basado en la oralidad.

- «Solo pruebas...» (Estudiante 11, 2016).
- «... y trabajos.» (Estudiante 8, 2016).

#### ***4.1.3.4 Evaluación en media***

En este apartado, los estudiantes recuerdan y establecen que la enseñanza media se enfoca más en evaluaciones tipo test que en la enseñanza básica. Además, indican que se dejan atrás incorporaciones de imágenes dentro de las evaluaciones.

- «En media ya es alternativas...» (Estudiante 2, 2016).
- «Alternativa, desarrollo y...» (Estudiante 1, 2016).

Sin embargo, al momento de recordar el tipo de preguntas que aparecen en este tipo de instrumentos de recogida de información, surge desde la memoria emotiva la sensación de que estas preguntas eran específicas, vale decir, buscaban que el estudiante solo verificara si era capaz de evocar detalles presentes al interior de las novelas. Los entrevistados van gradualmente verificando que estas preguntas no priorizaban la interpretación o el sentido de la lectura, sino que buscaban controlar qué tanto se había leído y qué tanto podían recordar de lo que habían leído. De esta forma, los estudiantes incluso señalan que la profesora realiza las evaluaciones con el único fin de comprobar si leyeron o no el libro del mes.

- «Más directas.» (Estudiante 3, 2016).
- «Sabe o no sabe.» (Estudiante 9, 2016).
- «encuentro que hacen más las pruebas, no tanto así como de lo que comprendió uno, sino como que hacen las pruebas para saber si uno se lo leyó. Ese es como el fin» (Estudiante 12, 2016).
- «no de inferir, sino que salen cosas textuales» (Estudiante 4, 2016).
- «No en el sentido del libro» (Estudiante 8, 2016).
- «Como que va muy focalizado a los detalles del libro» (Estudiante 11, 2016).

Por otra parte, van surgiendo desde los recuerdos otros tipos de evaluaciones que diversificaban la aplicación de instrumentos tipo test. En este caso, afloran procesos evaluativos en los que se les solicita escribir respuestas extensas, crear material audiovisual, elaborar síntesis iconográficas de la lectura a través del kamishibai, realizar obras teatrales y también espacio para evaluaciones orales mediante interrogaciones respecto a la lectura. Cabe destacar que los estudiantes indican que, si bien existen este tipo de evaluaciones, terminan teniendo una presencia minoritaria en comparación con los test de alternativas que tuvieron que ir resolviendo a lo largo de la enseñanza media.

- «O de repente trabajo.» (Estudiante 10, 2016).
- «O solo desarrollo.» (Estudiante 5, 2016).
- «Han sido pocos los trabajos.» (Estudiante 6, 2016).
- «el tráiler que hicimos este año.» (Estudiante 7, 2016).
- «Y sí vimos obras, hicimos obras de teatro» (Estudiante 3, 2016).
- «había que ponerse atrás del Kamishibai e ir contando la historia y pasando las imágenes.» (Estudiante 9, 2016).
- «Informe, trabajo» (Estudiante 1, 2016).

Algo que complementa esta diversificación, es que algunos estudiantes consideraban que por mucho que se cambiara el tipo de instrumento de recogida de información, estas igual se enfocaban en comprobar si habías leído o no, esto mediante el tipo de preguntas asociadas a cada instrumento. A saber:

- «No, pero, por ejemplo, en las interrogaciones eran cosas textuales también del libro» (Estudiante 9, 2016).

En otro ámbito, los estudiantes indican que otra presencia importante en sus recuerdos vinculados a las evaluaciones de educación media fueron las pautas y rúbricas de evaluación, las que acompañaban a las evaluaciones diversificadas señaladas anteriormente. Sin embargo, la percepción de los estudiantes respecto a la aplicación y revisión de estas pautas evoca que estas fueron normalmente injustas. En otras palabras, los estudiantes consideran que la manera en la que los docentes revisaban dichas pautas era por lo demás parcial, arbitraria, preocupada

de lo superficial por sobre el contenido y de criterios no muy claros para ellos.

- «Podemos seguir una pauta de evaluación, pero... queda a jurisdicción de la profe» (Estudiante 11, 2016).
- «Yo por lo menos no sé, porque cuando te piden inferir... yo puedo entender de una manera, pero la profe puede entender de otra, entonces ahí yo no sé qué...» (Estudiante 4, 2016).
- «no me acuerdo qué profe era que uno... o sea, ponía límites de líneas, y que si uno se pasaba, le bajaba décimas» (Estudiante 1, 2016).

Por último, los estudiantes indican que las evaluaciones de lectura de la enseñanza media le son consideradas aburridas, poco democráticas, monótonas y estresantes. Bajo este mismo contexto, los estudiantes recuerdan que en una ocasión descubrieron que la profesora descargó una evaluación desde internet, lo que permitió que otro estudiante la encontrara y la divulgara para que sus compañeros pudieran sortear de buena forma esta evaluación con características ya mencionadas en este párrafo.

- «Es que es: libro, prueba que se parece a las mismas ya pasadas, preguntas o preguntas puntuales, o preguntas que hay que poner lo que quiere que pongái la profe. Lo que la profe ve. Y de nuevo: libro -lo mismo- libro, lo mismo» (Estudiante 5, 2016).
- «Y más encima las pruebas aquí están todas juntas» (Estudiante 12, 2016).
- «justo la prueba del libro, está entremedio de todas. O está con una prueba junta» (Estudiante 7, 2016).
- «el hecho de que te impongan leer un libro que muchas veces trata de cosas que a uno no le interesan o no quiere saber, lo hace fome» (Estudiante 10, 2016).
- «la prueba que hablái tú, esa la del A, fue sacada de internet» (Estudiante 6, 2016).
- «como ya el colegio impone leer ciertos libros, ya no queda como espacio para que uno mismo busque su propio libro» (Estudiante 1, 2016).

#### ***4.1.3.5 Formas de abordar evaluación***

Los estudiantes indican cuáles han sido las formas más recurrentes para abordar y/o afrontar las evaluaciones vinculadas a las lecturas domiciliarias. Estas varían dependiendo de cada estudiante, pero el grupo en general tiene patrones comunes, siendo la lectura del libro la menos recurrente de utilizar.

¿Qué quiere decir esto?, pues que los estudiantes señalan utilizar otros medios para llegar al día de la evaluación y así sortear el acto de leer el libro propuesto por el plan lector. Particularmente, los estudiantes indican que recurren a elementos centrados en la lectura del libro mismo y otros centrados en el proceso evaluativo en sí. Para una mejor comprensión, los elementos centrados en la lectura del libro (o en la no lectura del libro) se asocian a la revisión de resúmenes o películas que parafrasean, sintetizan y/o reinterpretan la obra literaria que tocaba leer en determinado mes, lo que les permite rendir la evaluación con cierto grado de éxito.

- «Resumen» (Estudiante 4, 2016).
- «Resúmenes no más» (Estudiante 5, 2016).
- «O la película» (Estudiante 9, 2016).
- «Sí, o la película, si tiene.» (Estudiante 7, 2016).

Por otro lado, las formas de abordar la evaluación centrados en el proceso de evaluación en sí, tienen que ver más que nada con la posibilidad de copiar durante las pruebas, conseguirse el instrumento de recogida de información de otro curso que ya rindió la prueba, buscar las preguntas en internet o simplemente ir jugando con las mismas alternativas que les entrega la prueba, descartando las menos lógicas a partir de la deducción o inferencia. De esta forma, los estudiantes tienen otra forma de poder sortear con cierto grado de éxito la evaluación de lectura domiciliaria sin tener necesariamente que leer el libro propuesto por el colegio.

- «O copiar» (Estudiante 2, 2016).
- «yo las busqué todas las preguntas por internet, y me saqué un siete.» (Estudiante 11, 2016).
- «al saber uno mismo va descartando con las alternativas, y te vas ayudando» (Estudiante 9, 2016).
- «es típico que cuando hacemos pruebas nos conseguimos las pruebas con los

otros cursos» (Estudiante 6, 2016).

Por último, cabe señalar que un estudiante daba a entender que cuando les han dado a escoger libros a leer, este suele escoger el libro más corto, dando a entender que, de esta forma, él se “salva” de leer para así dar una evaluación de lectura a fin de mes.

- «si ahora nos hicieran a nuestro curso elegir o dar un abanico de libros de distintas cosas, creo que tampoco nos guiaríamos por lo que nos gusta, sino que quizás por el más corto o por el menos enredado...» (Estudiante 3, 2016).

#### **4.1.4 Percepción evaluación literaria**

##### ***4.1.4.1 Lecturas en básica***

En este apartado, los estudiantes señalaron qué percepción tienen de las lecturas realizadas durante la enseñanza básica. A medida que fueron recordando, ellos indicaron en primer lugar que las lecturas realizadas durante la enseñanza básica eran más fáciles de comprender, a la vez que, tras una pequeña discordancia, aceptaban que la profundidad de sus temáticas no era superficial ni solo para niños. Además, indicaban que lo más relevante era la forma de expresar el contenido, lo que lo hacía más amigable para ellos.

- «Son de comprensión más fácil» (Estudiante 3, 2016).
- «No son tan profundos como los libros de ahora» (Estudiante 6, 2016).
- «O sea son profundos, pero las palabras son más fáciles» (Estudiante 8, 2016).

En segundo lugar, fueron evocando lo que les generaban las lecturas que hacían en esos años de enseñanza básica. Varios se conectaron con el gusto por los libros y la lectura, llegando a recordar ciertos títulos que los marcaron en esa época.

- «Cuando te gustan los libros, es bacán» (Estudiante 10, 2016).
- «Lo paso mejor» (Estudiante 9, 2016).
- «nos hacían leer los relatos extraordinarios, como una recopilación de cuentos de

Edgar Allan Poe, y yo así como: ¡Ah!...» (Estudiante 12, 2016).

- «fue mi libro favorito. Y lo volví a leer hace poco.» (Estudiante 2, 2016).

Por otro lado, algunos se conectaban con el aburrimiento que les traía leer algunos títulos de esos años, evocando aspectos negativos a las lecturas realizadas.

- «Que son lecturas para todos fomes y poco impulsivas al gusto de la lectura» (Estudiante 2, 2016).
- «más encima te hacen leer cuestiones fomes» (Estudiante 4, 2016).
- «A mí Papelucho nunca me gustó» (Estudiante 5, 2016).

#### ***4.1.4.2 Lecturas en media***

En cuanto a este apartado, los estudiantes mostraron muchas más opiniones respecto a las lecturas realizadas en enseñanza media, posiblemente por ser procesos más recientes que los experimentados en la enseñanza básica. En primer lugar, los estudiantes evocan las lecturas de enseñanza media como largas y difíciles de comprender, ya sea por su contenido como por su forma de expresión.

- «Igual que largo [referido al Quijote]» (Estudiante 12, 2016).
- «El último, el de la Isabel canta rancheras, yo no lo entendí...» (Estudiante 10, 2016).
- «Aparte es largo y complicado» (Estudiante 2, 2016).

En segundo lugar, los estudiantes van señalando qué emociones les generaban algunas de estas lecturas, destacando emociones enfocadas en el aburrimiento. No obstante, algunos indicaban el enorme valor que genera poder leer algo que sea entretenido para ellos, dando a entender que les apenaba que no todas las lecturas les generaran aquello.

- «Los libros son fomes» (Estudiante 1, 2016).
- «un libro que muchas veces trata de cosas que a uno no le interesan o no quiere saber, lo hace fome» (Estudiante 7, 2016).

- «Un poco de lata» (Estudiante 4, 2016).
- «Pero lata porque es fome leer un libro que uno no tiene el interés de hacerlo» (Estudiante 5, 2016).
- «Que son lecturas para todos fomes y poco impulsivas al gusto de la lectura» (Estudiante 8, 2016).
- «Con los libros buenos, o sea, que son como más entretenidos, me siento... no sé, como cuando te atrapa un libro y es como bacán porque... no sé po.» (Estudiante 3, 2016).
- «Cuando te gustan los libros, es bacán» (Estudiante 9, 2016).

En tercer lugar, los estudiantes dan como ejemplo situaciones en donde las lecturas sí fueron bien recibidas por el curso, dando a entender que esto ocurre muy rara vez con los libros de lectura mensual propuestos por la escuela.

- «Por ejemplo, ha habido libros que nos han gustado a todo el curso» (Estudiante 2, 2016).
- «este año hicimos la prueba de Los juegos del hambre, y yo creo que... yo creo que todo el curso se lo leyó así» (Estudiante 6, 2016).
- «Es una de las pocas pruebas que todo el curso se leyó el libro, y después todos lo comentan y todo» (Estudiante 1, 2016).

En cuarto lugar, los estudiantes van profundizando el por qué se genera esto con algunas lecturas escolares. Esto a raíz de la comparación de lo provocado en ellos por El Quijote de Mancha en contraposición a Los juegos del hambre. Esta reflexión de parte de ellos hace que establezcan ciertos parámetros a favor de su gusto por la lectura. Por ejemplo, que el contenido del texto sea más asociado a su actualidad o que hable de temáticas fáciles de asociar a su proceso adolescente. Dicho de otro modo, los estudiantes valoran aquellas lecturas realizadas durante la enseñanza media cuando tratan temas interesantes para ellos, lo que quiere decir que sean actuales, vinculadas a los jóvenes y por tanto entretenidas.

- «Porque está más basado en la actualidad lo que leemos nosotros, entonces muchos libros están como en otro tiempo histórico, cosas así» (Estudiante 7,

2016).

- «yo creo que fue el único libro que ha sido orientado como a nosotros, a la época que estamos viviendo, así como a la juventud [respecto a Los juegos del hambre]» (Estudiante 10, 2016).
- «Todas las personas que siguen ese libro son puros jóvenes» (Estudiante 3, 2016).
- «Es algo que te saca del switch y que te hace marcar la diferencia con otros libros [respecto a Tengo miedo torero]» (Estudiante 4, 2016).

Por último, un estudiante señala que algo que ocurre en la escuela, en este caso en enseñanza media, es que los libros pierden su importancia y valor tras ocurrida la evaluación, algo que se contrapone a los intereses tanto del Currículum nacional como a los intereses de los docentes de Lenguaje y Comunicación.

- «Es que después de la prueba como que ya no te importa el libro» (Estudiante 11, 2016).

#### ***4.1.4.3 Percepción negativa***

En este apartado, los estudiantes indican aquellas sensaciones negativas nacidas a partir del proceso evaluativo de las lecturas domiciliarias. Como hablamos de percepciones, toda unidad de análisis es comprendida como tal, vale decir, como una porción de la realidad proveniente de la mirada subjetiva de un sujeto participante del fenómeno. De esta forma, al resumir el contenido de estas unidades de análisis, estaremos generando una suerte de mirada intersubjetiva de la realidad evaluativa experimentada en la realidad educativa que vivieron nuestros entrevistados.

Para comenzar el tema, en esta subcategoría señalaremos aquellas visiones negativas que los estudiantes perciben respecto al proceso evaluativo, desde la elección del libro hasta el “feedback” recibido tras la aplicación del instrumento de recogida de información.

En primer lugar, los estudiantes parten señalando que algunas evaluaciones relacionadas con la lectura son comprendidas como una suerte de castigo, vale decir, no son vistas como parte

de su proceso de formación y mucho menos como un proceso cuya intencionalidad busca promover la lectura.

- «esa fue de castigo» (Estudiante 4, 2016).
- «y fue por castigo» (Estudiante 6, 2016).
- «las personas que no nos quedamos a extensión, después al otro día como castigo de no quedarse a extensión, teníamos una interrogación» (Estudiante 3, 2016).

En segundo lugar, los estudiantes presentan un cuestionamiento respecto al criterio utilizado al momento de elaborarse y revisarse las evaluaciones de lectura. Dicho cuestionamiento deja en evidencia que, para ellos, el criterio utilizado por los docentes es poco claro, desordenado, ambiguo y arbitrario. Esto es percibido como algo negativo, generando malestar por parte de los sujetos evaluados hacia la forma de revisar lo que ellos comprendían de la lectura realizada. Cabe señalar que este malestar y cuestionamiento ocurren en las evaluaciones de selección única, de desarrollo e incluso aquellas diversificadas, pero que se sustentan en la aplicación de una pauta o rúbrica para su posterior revisión. Lo anterior genera la percepción de que sus respuestas, perspectivas o interpretaciones de la obra leída no son validadas, siendo la visión de los docentes la que prevalece en este aspecto.

- «No sé qué criterio ocupará» (Estudiante 2, 2016).
- «Eso pasa en las preguntas de desarrollo y en las pruebas» (Estudiante 9, 2016).
- «Porque al final uno tiene que poner lo que uno piensa o lo que uno creyó del libro; y uno va donde la profe, y al final como que hay que poner lo que ella cree que pasó.» (Estudiante 7, 2016).
- «Porque, a veces, preguntas que te piden tu opinión, y te la ponen mala» (Estudiante 1, 2016).
- «Y tienes que poner la opinión de la profe. O sea, hay que estar en la cabeza de ella.» (Estudiante 10, 2016).
- «Y evaluando no puede hacer eso, porque un profe generalmente no debe hacer eso» (Estudiante 8, 2016).
- «su opinión era la única que valía, era mucho más específica y era mucho más... difícil, era complicada» (Estudiante 11, 2016).

- «Era como al lote la profe» (Estudiante 5, 2016).
- «Y si te lo preguntan, tení que poner en la respuesta lo que piensa el profe. No lo que tú pensái.» (Estudiante 12, 2016).

En tercer lugar, y a raíz de esta sensación de que solo lo que los docentes dicen es lo correcto, los estudiantes manifiestan como negativo en esta realidad evaluativa que viven, el hecho de que sus voces no tienen mucha cabida al ser revisadas las lecturas realizadas mes a mes. Algunos señalan que el instrumento utilizado no da completo espacio para plasmar todo lo que una lectura les produjo, mientras otros dicen no sentir plena libertad al responder dentro de instrumentos de recogida de información acotados y reduccionistas.

- «Entonces uno quedó con ganas de decir más de lo que uno sabe en las pruebas» (Estudiante 5, 2016).
- «No, porque casi todo gira como a una pauta y a preguntas que tú tienes que responder o realizar» (Estudiante 8, 2016).

En cuarto lugar, se manifiestan algunas emociones y sensaciones negativas vinculadas a lo que les produce la lectura de los libros escogidos para el plan lector. Cabe señalar que esto es considerado como negativo pues se opone al fin de promover e incentivar la lectura, posibilitando que los estudiantes sientan placer por la obra leída.

Al respecto, los estudiantes indican que estas lecturas estipuladas por la escuela le generan somnolencia, poca motivación, presión por tener que leer y desinterés.

- «Sueño» (Estudiante 2, 2016).
- «uno como está presionado lo lee, y lo lee no más» (Estudiante 12, 2016).
- «Que tampoco es de flojo, sino que es porque no hay tanta motivación» (Estudiante 7, 2016).
- «nos hacían leer libros que no nos importaban» (Estudiante 5, 2016).

En quinto lugar, los estudiantes manifiestan aquellos rasgos que consideran negativos en cuanto a la forma en la que son llevadas las evaluaciones de lectura. Además, indican qué suelen

generar este tipo de procesos evaluativos, enfocándose en sensaciones de malestar hacia esta instancia.

Particularmente, los estudiantes señalan que las evaluaciones las encuentran difíciles, parecidas al formato de la Prueba de Selección Universitaria, con instrumentos de recogida de información que dejan de lado la interpretación o la evaluación de la lectura a favor de preguntas que intentan recoger contenido más bien literal del libro y con procesos evaluativos monótonos y poco actualizados.

- «Cabezonas» (Estudiante 12, 2016).
- «es que alternativa de repente es como muy específica» (Estudiante 2, 2016).
- «a mí a veces me da impotencia porque leo el libro y toda la cuestión, pero de repente pregunta muy, muy detalladamente algunas cosas» (Estudiante 9 2016).
- «Con que necesita actualización» (Estudiante 8, 2016).
- «siempre han sido iguales, desarrollo, lo mismo. Siempre lo mismo» (Estudiante 4, 2016).
- «Siempre muy detalladas, nunca nos preguntan por lo que uno piensa» (Estudiante 10, 2016).
- «más enfocarnos en la PSU, pero en desarrollarse con las personas, creo que no» (Estudiante 7, 2016).

Además, señalan que las lecturas y los procesos evaluativos asociados les generan en ellos impotencia, molestia, disgusto, colapso, aburrimiento, grados de histeria y, en general, una sensación de haber tenido una mala experiencia

- «Disgusto en otros» (Estudiante 11, 2016).
- «últimamente estamos colapsados en pruebas, e igual, en los electivos también» (Estudiante 7, 2016).
- «Qué lata» (Estudiante 5, 2016).
- «Yo me pongo histérica, grito y sudo» (Estudiante 2, 2016).

En sexto lugar, los estudiantes señalan que muchas veces estas lecturas impuestas, y que no suelen motivarlos, hacen que tengan que dejar lecturas que a ellos sí les interesan, generando

una prioridad de algo que no les gusta en desmedro de algo que sí les gusta.

- «te hacen, como dije al principio, leer cosas que a uno no le interesan» (Estudiante 12, 2016).
- «yo quería leer, pero tenía tantos libros que como que no podía priorizar mi libro favorito» (Estudiante 5, 2016).
- «este año tuve que dejar de leer varios libros que empecé a leer en vacaciones porque tenía que leer el libro pa'clases» (Estudiante 1, 2016).

En séptimo lugar, los estudiantes perciben que las evaluaciones vinculadas a la lectura no suelen ser verdaderamente justas, pues señalan que en ocasiones se favorecen a algunos cursos por sobre otros. La conversación se centra, entonces, en que al evaluarse un libro no se promueve la equidad, pues algunos cursos tenían instrumentos de recogida de información basada en alternativas y otros en desarrollo (considerando las de desarrollo más difíciles de resolver), lo que provoca sensaciones de disgusto y malestar ante el proceso evaluativo de la lectura.

- «las comparábamos y nuestra prueba era mucho más difícil que la del otro curso que leyó lo mismo que nosotros, en el mismo nivel» (Estudiante 1, 2016).
- «comparábamos nuestra prueba, que en una prueba tuvimos diecisiete preguntas de desarrollo, y el otro curso tuvo treinta preguntas de alternativas» (Estudiante 3, 2016).
- «y fáciles» (Estudiante 11, 2016).

Por último, los estudiantes perciben la imposición de lecturas como algo negativo, validando, entonces, como positivo el poder escoger la lectura a realizar. En la conversación, surge la valoración de la democratización al momento de seleccionar la lectura a realizar, dejando como negativo el no poder leer lo que uno quiere. Para finalizar, algunos estudiantes indican que la escuela se preocupó de promover una lectura obligada y por la nota en lugar de centrarla en el gusto por leer.

- «te imponen los libros» (Estudiante 12, 2016).

- «como el colegio impone el libro, ya sonaste.» (Estudiante 6, 2016).
- «Leí o leí» (Estudiante 5, 2016).
- «ya desde chico no nos inculcaron eso como de leer por gusto, sino por obligación y por una nota.» (Estudiante 4, 2016).

#### ***4.1.4.4 Percepción positiva***

En esta subcategoría, los estudiantes señalan aquellas sensaciones positivas que han experimentado durante su proceso escolar provenientes del proceso evaluativo de las lecturas domiciliarias. Además, indican algunas de las opciones que podrían generar emociones positivas, esto en caso de aplicarse a la evaluación de la lectura.

En primer lugar, los estudiantes señalan lo positivo que sería tener procesos evaluativos en donde se diera espacio a la opinión de ellos respecto a las lecturas, permitiendo valorar sus visiones e interpretaciones libremente, sin canonizar la visión del docente evaluador como la única perspectiva correcta. La amplitud al responder se considera positivo en contra de la reducción de la respuesta a través de ítems de selección única.

- «Yo creo que igual te puede evaluar como que en tu opinión tienes que dar ejemplos textuales del libro» (Estudiante 2, 2016).
- «Si uno pone que está a favor del comunismo o que está en contra de la dictadura, y poní una opinión que tenga bases respecto al libro, igual está bien» (Estudiante 6, 2016).
- «Puede ser muy amplia una respuesta» (Estudiante 9, 2016).

En segundo lugar, los estudiantes van señalando qué puede generar en ellos las lecturas cuando los libros y los procesos evaluativos son abiertos a la elección de libros, a la posibilidad de responder con mayor libertad, a tener salidas pedagógicas complementarias a la lectura, entre otras características. En este caso, indican que las lecturas pueden generar entretención, ganas de leer, gusto por la lectura, seguridad en sí mismos, bienestar personal y sensación de pasar un buen momento, todo lo anterior vinculado a la verdadera promoción de la lectura.

- «De hecho priorizái el tiempo. Si tení que estudiar pa´ matemática y tení que

leerte el libro pa'la otra semana, y te gusta el libro; decí: ya, filo matemática, me leo el libro no más, mejor.» (Estudiante 1, 2016).

- «me siento capaz y sé que soy capaz de contestar todo y bien.» (Estudiante 4, 2016).
- «Si el libro me había gustado y me había atrapado, me sentía bien porque leía las preguntas y me acordaba del libro, me lo imaginaba.» (Estudiante 10, 2016).
- «cuando nos hacen leer libros interesantes a todos nos va bien, a todos nos interesa; lo leemos dos veces, tres veces. Y eso es bueno» (Estudiante 3, 2016).
- «también entretenido cuando de los libros te llevan a ver la obra de teatro» (Estudiante 7, 2016).
- «Eran bacanes esos tiempos» (Estudiante 2, 2016).

En tercer lugar, uno de los estudiantes indica la importancia de tener evaluaciones justas y equitativas entre los cursos, considerándose durante la conversación que esto genera sensaciones positivas para los estudiantes evaluados.

- «yo creo que tiene que ser por lo menos los dos parejos a los cursos» (Estudiante 8, 2016).

En cuarto lugar, los estudiantes consideran como positivo el poder escoger el libro a leer mes a mes. Esto permite la democratización del proceso evaluativo a la vez que eleva los intereses de los estudiantes a planos de decisión escolar. Al hacerse esto, los estudiantes señalan durante la conversación que la lectura se acerca a ellos, pues los hacen partícipes de un proceso que busca encontrar textos que les gusten a ellos, lo que, a la larga, hará que ellos se lean el libro seleccionado para el mes.

- «los profesores deberían preguntar cómo, más o menos, los intereses de los alumnos; y ahí ver los libros que... o sea, una opción de libros para que nosotros leamos» (Estudiante 6, 2016).
- «Que nosotros elijamos los libros» (Estudiante 1, 2016).
- «Todos nos habríamos leído la segunda parte [respecto a Los juegos del hambre], y nos hubiera ido mejor quizás» (Estudiante 4, 2016).

En quinto lugar, los estudiantes indican aquellos procesos y ámbitos que promueven el gusto por la lectura. Estos van asociados a procesos evaluativos, destacando que hacer clases de contextualización de los libros, por ejemplo, ayuda a compartir lo que uno ha leído, dando seguridad y confianza respecto a lo que se va comprendiendo de la lectura. Además, indican que las salidas pedagógicas vinculadas a lecturas del plan lector también otorgan un cariz positivo al proceso evaluativo.

- «Es como súper grato, porque aparte de entender, de exponer tus ideas y lo que tú entendiste; escuchái a los de los demás, y entendí un poco de cómo pensaron ellos cuando se enfrentaron al libro» (Estudiante 9, 2016).
- «Fue la más divertida [respecto a salida pedagógica]» (Estudiante 8, 2016).

En último lugar, los estudiantes señalan lo positivo que es la diversificación en los procesos evaluativos de lectura, puesto que manifiestan estar cansados de procesos individualistas, rutinarios y poco actualizados. En la conversación surgen algunas ideas que motivan e interesan a los estudiantes, todo en contraposición a lo que considera como repetitivo y monótono (evaluaciones de alternativas y desarrollo). En particular, los estudiantes valoran como positivos procesos como un conversatorio de libros, elaboración de memes a partir de la lectura del texto, crear un periódico respecto al contenido de la lectura, elaboración de obras teatrales o simplemente poder abordar la lectura de manera grupal más que individual. Cabe señalar que muchas de estas propuestas de diversificación no han sido aplicadas, sino que caen dentro del plano de las posibilidades que podrían llegar a ejecutarse dentro de la dinámica escolar.

- «Sí, encuentro que ería entretenido [respecto a conversatorio sobre el libro]» (Estudiante 3, 2016).
- «Es mucho más divertido [respecto a representaciones teatrales]» (Estudiante 7, 2016).
- «No es tan seco como una prueba [respecto a representaciones teatrales]» (Estudiante 9, 2016).
- «era muy entretenido. O sea, lo que vi [respecto a elaboración de memes]»

(Estudiante 10, 2016).

- «sería una evaluación más ad-hoc a la actualidad, a nosotros [respecto a la elaboración de memes]» (Estudiante 12, 2016).
- «todo lo que no es convencional llama más la atención» (Estudiante 2, 2016).
- «Yo creo que igual sería más entretenido [respecto a elaboración de periódicos]» (Estudiante 4, 2016).
- «Todo lo que no sea prueba así escrita, yo creo que sería más entretenido hacerlo» (Estudiante 7, 2016).
- «como algo nuevo a lo rutinario de una prueba» (Estudiante 5, 2016).
- «Obviamente si lo hací en grupo, sería más entretenido» (Estudiante 12, 2016).

#### **4.1.5 Influencia en gusto lector**

##### ***4.1.5.1 Autopercepción como lector***

En esta subcategoría, los estudiantes indican cómo se perciben ellos respecto a su afinidad con la lectura. Al respecto, algunos estudiantes indican que con el pasar de los años han vivido una cantidad de experiencias suficientes como para valorar algunas lecturas que en el pasado las tomaron superficialmente o que lisa y llanamente no consideraron como significativas. De esta forma, se perciben como lectores maduros o con al menos más herramientas para sumergirse en la comprensión y goce por la lectura. Cabe señalar que las experiencias que mencionan las abordan de forma general, sin especificar si fueron las lecturas y procesos escolares los que ayudan a valorar más la lectura o si es debido al natural progreso formativo que entrega el pasar de los años.

- «Yo creo que no entendíamos bien lo que estábamos leyendo» (Estudiante 7, 2016).
- «estamos como más desarrollados. Estamos más grandes, más maduros, y le encontraríamos otro sentido; hemos tenido más experiencias» (Estudiante 1, 2016).
- «Sí. Por ejemplo, yo leí El Principito y como que antes era: ¡Oh, un planteta y la

cuestión!; y después lo leí de nuevo...» (Estudiante 1, 2016).

- «Y ahora lo leí y llorái» (Estudiante 5, 2016).
- «Ahora hemos pasado más experiencias y le encontramos más sentido a otras cosas» (Estudiante 11, 2016).

Por otra parte, algunos estudiantes señalan que su proceso como lectores en la escuela estuvo asociado a leer meramente para rendir en una evaluación, lo que hacía que lo leyeran para aprobar y seguir pasando de curso o simplemente lo leían a última hora solo para cumplir con lo solicitado por la escuela. De esta forma, dan a entender que se perciben como lectores únicamente dentro del ámbito escolar.

- «como curso tenemos eso, que siempre leímos mal, como que esperamos los últimos días y leemos todo» (Estudiante 10, 2016).
- «Porque me gusta leer... y porque quiero pasar de curso» (Estudiante 4, 2016).

Otros, en tanto, valoraban el rol que tiene el hecho de ser personas lectoras, pues consideraban que esto permite desarrollarse en la vida en general. Así, algunos estudiantes se perciben como lectores con propósitos más bien funcionales, es decir, como personas que leen más allá de la escuela, pues les permite aprender, comprender, disfrutar y desenvolverse en el mundo externo al colegio.

- «al leer los libros, como que uno entiende, un poco mejor, épocas pasadas» (Estudiante 9, 2016).
- «si va a trabajar le dan un contrato; uno tiene que leer y comprender, si no has leído nada nunca, nunca vai a tener comprensión de lo que está leyendo» (Estudiante 12, 2016).
- «Me sirve mucho leer» (Estudiante 6, 2016).
- «la idea del libro es como disfrutar el libro y entenderlo» (Estudiante 3, 2016).

Por último, los estudiantes transitan entre sujetos que se perciben como lectores usuales y otros que se consideran “sin hábito lector” o simplemente “flojos” para leer. Asumir uno de

estos roles trasciende a los propósitos que buscan en la lectura (para la escuela o para la vida), definiendo su postura como sujeto lector frente a cualquier tipo de experiencia textual. Cabe destacar que ninguno profundiza en aquello que le originó considerarse un lector o poco lector, sino que simplemente afirman cómo se observan a sí mismos respecto a este apartado.

- «A mí me da flojera leer los libros» (Estudiante 5, 2016).
- «siempre leo los libros súper motivá, pero como que siempre... como que atrapo más cosas generales, no cosas específicas» (Estudiante 10, 2016).
- «siempre los leo» (Estudiante 3, 2016).
- «pero como que no tengo el hábito, entonces, se me olvida, se me va» (Estudiante 2, 2016).

#### ***4.1.5.2 Gusto por la lectura***

En esta subcategoría, los estudiantes indican qué tanto les gusta la lectura, mientras algunos detallan en qué contextos brota más este gusto, qué tipos de textos les generan más gusto lector y cuáles pueden ser las posibles causas que provocan esta gradualidad en la relación estudiante-lectura.

En primer lugar, parte de los estudiantes destacan que sí se perciben como amantes de la lectura, siendo algunos de ellos quienes explicitan que este gusto aumenta cuando la lectura es fuera del contexto escolar. Esta perspectiva nace de la conversación en el momento en que los estudiantes indican que, sin tener la obligatoriedad de la lectura escolar, estarán libres de leer aquellas lecturas que les gustan y motivan. Además, un grupo de estudiantes indica que las lecturas que más les generan gusto no son necesariamente las de índole literario, sino más bien las de corte científico o de contenido informativo-deportivo, es decir, textos no literarios.

- «A mí me gusta» (Estudiante 12, 2016).
- «Me siento libre ahora de leer algo que sé que me va a gustar» (Estudiante 8, 2016).
- «yo igual tuve que dejar de leer hartos libros por los libros del colegio, entonces ahora va a ser como más bacán leer lo que quiero» (Estudiante 6, 2016).
- «prefiero leer como cosas más de investigación, lo que pasa... no, de lo que pasa

día a día no sé» (Estudiante 3, 2016).

- «Sí leo, son cosas del deporte» (Estudiante 2, 2016).
- «Siempre estoy, aunque no tenga libros pa'l colegio, estoy tratando de leer alguno» (Estudiante 12, 2016).

Por otro lado, un grupo de estudiantes indica que no se siente atraído por la lectura, catalogándose como personas que no les gusta leer. Si bien varios aceptan que el acto de leer es sin lugar a dudas útil para la formación del sujeto en sociedad, estiman que esto no es suficiente como para sentirse motivados a leer cualquier tipo de texto. Además, un grupo de estudiantes indica que, si bien pueden leer de vez en cuando, esto termina siendo postergado si aparecen otros estímulos que sí generan motivación y gusto en ellos (videojuegos, deporte, salir, entre otras actividades). Cabe señalar que algunos estudiantes indicaron que a pesar de tener recursos para adquirir e incluso poseer varios libros en sus casas, esto tampoco es un provocador de motivación hacia la lectura.

- «Que ya no tengo gusto por leer libros» (Estudiante 5, 2016).
- «ahora que estoy terminando la Enseñanza Media, como que tampoco me gusta leer» (Estudiante 1, 2016).
- «te nutre la mente, te enseña siempre nuevas palabras, pero aparte... o sea, independiente de eso, igual no es algo que sea gustoso» (Estudiante 7, 2016).
- «Es importante, pero es que el gusto, yo creo que no lo tengo.» (Estudiante 11, 2016).
- «me llega un mensaje pa' jugar a la pelota, salgo y se me olvida. Y después pierdo el sentido de la...» (Estudiante 4, 2016).
- «Leer libros es como de lo último que haría» (Estudiante 9, 2016).
- «Yo igual tengo hartos libros, pero igual así... no me gustan» (Estudiante 10, 2016).

Por último, parte de los estudiantes reflexiona de manera espontánea acerca de qué pudo generar que algunos de ellos sí se motivaran por la lectura mientras otros no sientan dicho agrado al momento de leer. Entre las causas que ellos perciben como relevantes están el formar parte de una familia que no acostumbra a ocupar tiempo en leer y el no experimentar actividades motivadoras hacia la lectura durante sus doce años de escolaridad,

- «aquí en el colegio tampoco me motivaron a leer» (Estudiante 7, 2016).
- «yo creo que, por mis papás, nunca los he visto leyendo un libro. Entonces yo creo que ya por esa parte tampoco como que se me pegó a mí» (Estudiante 10, 2016).

#### ***4.1.5.3 Evaluación y gusto lector***

En esta última subcategoría, los estudiantes indican la percepción que tienen respecto a la relación existente entre el proceso de evaluación de lectura mensual y el desarrollo de su gusto lector. A medida que la conversación avanza, los estudiantes van señalando su parecer respecto a esta relación evaluación-gusto lector, además de indicar qué factor consideran es el más relevante al momento de promover la lectura dentro de la escuela. Por otro lado, surgen temáticas asociadas a qué genera el gusto lector en las evaluaciones de lectura mensual, el grado de importancia del docente en la promoción de la lectura y algunas posibles evaluaciones que eventualmente favorecerían el desarrollo del disfrute lector según la visión de los estudiantes entrevistados.

En primer lugar, los estudiantes inician la conversación señalando que el tipo de evaluaciones experimentadas en la escuela acorde a la lectura domiciliaria no tiene relevancia al momento de incentivar su gusto por la lectura. Si bien comienzan tajantes al respecto, esto empieza a graduarse a medida que avanza la conversación, pues poco a poco manifiestan algunos ámbitos en donde la evaluación sí tiene cierta influencia, aunque es claro que los entrevistados perciben que dicha influencia es mínima hasta llegar a ser casi inexistente. Por ejemplo, varios estudiantes manifiestan que si la lectura de un libro no tiene nota, eso haría que muchos no leyeran la lectura del mes. Además, algunos estudiantes expresan que el grado de dificultad de la evaluación puede influir tanto en no volver a leer (por obtener una mala calificación a pesar de haberlo leído) como en no leer inicialmente el texto (por considerar la prueba sencilla, lo que no requiere la necesidad de leer para responder). Cabe destacar que los estudiantes, debido a su percepción, no comprenden del todo que la evaluación no se centra solo en el instrumento, momento de aplicación del mismo y posterior revisión, sino en todo un proceso que inicia mucho antes siquiera de la creación de la prueba en cuestión.

- «no creo que tenga, al menos en mi caso, las evaluaciones, una influencia sobre mi gusto por leer» (Estudiante 3, 2016).

- «Si no me gusta dar pruebas, no significa que yo vaya a dejar de leer» (Estudiante 1, 2016).
- «Yo creo que eso no influye, o sea, el tener una prueba que nos guste o no, o la manera de evaluar no influye en que a nosotros nos siga o no gustando la lectura» (Estudiante 6, 2016).
- «si uno, ya leyó un libro y entendió algunos conceptos; y en la prueba se explayó en esos conceptos y estuvo malo, yo encuentro que eso no te invita a volver a leer el libro» (Estudiante 9, 2016).
- «Si a mí me gustó el libro, pucha, me voy a frustrar porque tuve algo malo» (Estudiante 2, 2016).
- «al final me importa la nota, no me importa leerme los libros así... por gusto» (Estudiante 10, 2016).
- «si no es evaluado, nadie lo hubiera leído porque no tenía ningún peso para el colegio» (Estudiante 7, 2016).
- «si no ponen nota en el libro, como que nos da lo mismo» (Estudiante 11, 2016).
- «si no me lo evaluaran, yo creo que leería igual» (Estudiante 8, 2016).
- «si las pruebas son más fáciles, yo creo que nadie se lo leería» (Estudiante 4, 2016).
- «yo creo que, por eso, aunque las evaluaciones sean malas, aunque el libro sea malo, igual me los voy a leer» (Estudiante 12, 2016).

En segundo lugar, los estudiantes van indicando aquello que perciben como lo más relevante al promover el gusto por la lectura. En este caso, los entrevistados afirman que la elección del libro que se leerá durante el mes resulta más relevante que el tipo de evaluación que se realiza para dicha lectura. Algunos estudiantes destacan que si el libro escogido es interesante o de su gusto, esto provocará mayores beneficios en el desarrollo de su interés por la lectura. Particularmente recuerdan lo que les generó el libro “Tengo miedo torero” de Lemebel, el cual, por ser distinto en temática y con un lenguaje más cercano a ello, provocó más ganas de leerlo que otros títulos propuestos durante la enseñanza media. Cabe destacar que debido a la percepción, los estudiantes no comprenden que la elección de la lectura forma parte del proceso evaluativo del plan lector.

- «Si hubieran sido más los libros que me hayan gustado, quizás desde antes, desde más chico, hubiera adquirido un mayor gusto por la lectura» (Estudiante 2, 2016).
- «Depende más del libro, si es bueno o es malo» (Estudiante 4, 2016).
- «después de Los juegos del hambre, todos estábamos buscando las respuestas en los libros» (Estudiante 5, 2016).
- «me hubiera cambiado mucho la perspectiva de la lectura si, por ejemplo, en cuarto básico me hubieran hecho leer a Papelucho» (Estudiante 1, 2016).
- «Yo creo que todo depende del libro» (Estudiante 10, 2016).
- «tenía un lenguaje que era fuerte, y solo por tener un lenguaje fuerte como que nos marcó un poco» (Estudiante 9, 2016).
- «No era por los garabatos, era por lo que decía» (Estudiante 3, 2016).

En tercer lugar, los estudiantes señalan que hay otro factor además de la elección del libro que puede influenciar más que la evaluación misma: es el caso del profesor, su forma de acompañar y su criterio al momento de evaluar. Si bien no es un factor que consideren altamente relevante, este sí aflora en la conversación como una arista que puede generar tanto motivación como desmotivación por la lectura. Y es que el carácter, criterios al momento de revisar las evaluaciones y formas de acompañar la lectura del mes, terminan siendo importantes para un grupo menor de entrevistados.

- «con esa profe, menos ganas daban de leerse los libros» (Estudiante 1, 2016).
- «si el profe nos motiva a leer, yo creo que sí» (Estudiante 10, 2016).
- «Si nos cuenta la historia, en qué está basado, por qué... si tendrían que... o razones por qué hay que leerse el libro, yo creo que yo lo haría» (Estudiante 6, 2016).

En cuarto lugar, los estudiantes indican algunas instancias en donde el gusto por la lectura puede generar un desempeño académico positivo. Esto porque, para algunos de ellos, el gusto por lo leído influye más en la calificación, por ejemplo, que viceversa. Además, otros indican que si el libro no te importa o no te gusta, esto provocará un desinterés por tu desempeño en la evaluación de lectura mensual.

- «si te gustó el libro te acordái más o menos dónde está lo que te están preguntando. Sabí por dónde buscar» (Estudiante 8, 2016).
- «Si tenía una respuesta mala me da lo mismo porque el libro no me importaba» (Estudiante 12, 2016).
- «es otra motivación, porque el libro es bueno» (Estudiante 4, 2016).
- «si a uno le gusta, también lo puede entender más» (Estudiante 9, 2016).

Por último, algunos estudiantes manifiestan que existen ciertos aspectos de la evaluación que eventualmente podrían generar mayor gusto por la lectura, lo que hace que las categóricas respuestas iniciales terminen de graduarse en favor de la percepción de que existe cierta relación entre evaluación y gusto lector. Particularmente, los entrevistados señalan que el gusto podría aumentar si las evaluaciones valoran la opinión de ellos al momento de responder, si van acompañadas de actividades como salidas pedagógicas o si estas evaluaciones son más diversificadas. Sin embargo, algunos estudiantes manifiestan que esta diversificación genera que en realidad no se promueva la lectura, esto porque señalan que algunas de estas propuestas evaluativas pueden ser sorteadas sin necesidad de leer el libro al que están asociadas. En suma, los estudiantes indican que si bien algunas de estas evaluaciones pueden no hacer que lean con gusto, sí encuentran positivo el romper la monotonía de los procesos evaluativos actuales para así sentir más placer al momento de leer y ser evaluados.

- «cuando piden la opinión de uno, preguntando lo que uno entendió» (Estudiante 11, 2016).
- «si te piden una opinión que no te la pongan mala porque ellos opinan algo distinto» (Estudiante 6, 2016).
- «un poco más didáctico» (Estudiante 3, 2016).
- «grupos de trabajo de lectura, quizás sería más positiva la influencia en leer» (Estudiante 7, 2016).
- «Yo lo leí hasta que tuve la idea de qué hacer el tráiler y listo, no seguí leyendo» (Estudiante 4, 2016).
- «Yo ni siquiera leí un capítulo de ese libro, y como que me apoyé de lo que habían leído mis otros compañeros» (Estudiante 5, 2016).

- «igual les influyó harto ir a conocer la casa de un escritor» (Estudiante 1, 2016).
- «todas esas cosas que no son convencionales te marcarían mucho mejor» (Estudiante 2, 2016).

## 4.2 Análisis Interpretativo

A partir de la información obtenida en el apartado anterior se procederá a realizar una revisión más profunda de las unidades de análisis, esto gracias a la triangulación de datos considerando las respuestas de los estudiantes y lo rescatado a nivel bibliográfico en el segundo capítulo de esta investigación.

En particular, la interpretación basada en la triangulación de los datos se llevará a cabo mediante un estudio integrado de las unidades de análisis, pues muchas de las subcategorías interactúan entre sí, generando relaciones dinámicas que nutren las reflexiones y posteriores conclusiones de esta investigación. Por tanto, los temas titulados «Una evaluación para vigilar y castigar», «Democratización de la evaluación de lectura domiciliaria» y «Momentos clave en el proceso de evaluación de lectura» serán las nominaciones que orientarán y permitirán comprender, tensar e interpretar de mejor manera la información recogida durante esta investigación.

De esta forma, se ha optado por este camino interpretativo puesto que el tipo de análisis que procederemos a realizar requiere que se contextualice la información recolectada gracias a los instrumentos investigativos aplicados, vinculando los resultados con los temas del marco referencial a la vez que se relacionan con las circunstancias que han experimentado los sujetos entrevistados. Lo anterior permite dotar de significado a cada una de las unidades que se analizarán, seleccionando aquellas más relevantes y direccionándolas hacia la reflexión y comprensión del fenómeno investigativo que responde a nuestro interés.

Para este caso, el primer tema se centrará en la interacción de las categorías de «evaluación de lectura domiciliaria» y «percepción de la evaluación literaria». Específicamente, las subcategorías a interactuar son las de «libros de enseñanza básica», «libros de enseñanza media», «evaluación en la enseñanza básica», «evaluación en la enseñanza media», «lecturas en la enseñanza básica», «lecturas en la enseñanza media» y «percepción negativa de la evaluación

literaria». La agrupación anterior permitirá vincular de mejor manera temas como la evaluación educativa y la evaluación de lectura complementaria desarrollada en nuestro marco referencial, posibilitando una más enriquecedora interpretación de las unidades de análisis.

Por su parte, el segundo tema se enfocará en la interrelación de las categorías «evaluación de lectura domiciliaria», «percepción de evaluación literaria» e «influencia en el gusto lector». En particular, las subcategorías a interrelacionar son «evaluación en la enseñanza básica», «evaluación en la enseñanza media», «lecturas en la enseñanza básica», «lecturas en la enseñanza media», «percepción negativa de la evaluación», «percepción positiva de la evaluación», «gusto por la lectura» y «evaluación y gusto lector». La reunión de estas subcategorías permitirá relacionar temas como la evaluación educativa, la lectura y el proceso lector, la evaluación de lectura literaria complementaria y el gusto por la lectura, facilitando la elaboración de una interpretación contundente y con mayor sentido para la investigación que se está llevando a cabo en el presente texto.

Por último, el tercer tema se ocupará de la correspondencia entre las categorías «evaluación de lectura domiciliaria», «percepción de evaluación literaria» e «influencia en el gusto lector». De este modo, las subcategorías que entrarán en juego entre sí son «libros de enseñanza básica», «libros de enseñanza media», «evaluación de enseñanza básica», «evaluación de enseñanza media», «lecturas en básica», «lecturas en media», «percepción negativa de la evaluación», «percepción positiva de la evaluación», «autopercepción como lector», «gusto por la lectura» y «evaluación y gusto lector». La interacción anterior otorgaría las últimas reflexiones e interpretaciones necesarias para intentar responder la pregunta de este trabajo investigativo, pues permitiría facilitar la conclusión acerca de aquellos elementos del proceso de evaluación de lectura que, bajo la percepción de los entrevistados, influyen en el desarrollo por su gusto lector.

Por lo tanto, gracias al estudio integrado de las ya mencionadas unidades de análisis, se pueden optimizar las interrelaciones existentes entre cada una de las categorías y subcategorías de investigación, otorgando una mirada holística y permitiendo resignificar la información obtenida, vincularla con la bibliografía y nutrirla con nuestro juicio investigativo; confiando que este camino enriquecerá la interpretación y facilitará el alcance del objetivo general de este trabajo.

### 4.2.1 Una evaluación para vigilar y castigar

La interacción dialógica con estudiantes durante el proceso de «focus group» brindó información relevante para comprender las dinámicas evaluativas al interior del colegio en el que se centró la investigación. Si bien nos enfocamos en la percepción de un grupo de estudiantes, quitando toda pretensión de generalizar y/o modificar la realidad de los entrevistados, esto no quita valor a muchas de las apreciaciones y perspectivas que emanaron acerca de cómo se vive la evaluación de la lectura domiciliaria dentro del establecimiento, permitiéndonos cuestionar el actuar evaluativo de esta realidad educativa en particular.

Para iniciar con la revisión de estas percepciones, debemos recordar que, según lo conceptualizado en nuestro marco referencial, el Plan de Lectura Domiciliaria es aquella forma institucionalizada que tiene el sistema escolar chileno para fomentar y evaluar la experiencia lectora que tienen los estudiantes al interactuar con textos de índole literario. Al preguntarles a los entrevistados acerca de cómo se suelen evaluar las lecturas domiciliarias en el colegio en el que han estado los últimos doce años, surgen respuestas que tensan el ideal que pretende lograr el sistema escolar con la realidad de carne y hueso que viven los jóvenes.

La primera de estas visiones señala que «Este colegio le da más énfasis a las pruebas» (Estudiante 10, 2016), lo cual se complementa con la perspectiva que indica que «Han sido pocos los trabajos.» (Estudiante 6, 2016). Lo anterior quiere decir que a ojos de algunos estudiantes, las experiencias evaluativas que sean diferentes a lo comúnmente conocido como exámenes o test son escasas al interior de esta escuela. Esto ya presenta un conflicto al momento de querer comprender cómo se entiende en el establecimiento la lectura domiciliaria y la evaluación de esta, generándose un variado abanico de interrogantes: ¿La prueba es el mejor instrumento evaluativo para «fomentar y evaluar la experiencia lectora que tienen los estudiantes»? ¿Qué quiere decir el estudiante cuando señala que el colegio le da «más énfasis» a las pruebas? ¿Qué objetivos buscan los profesores al evaluar mediante pruebas? ¿Por qué los docentes de Lenguaje de esta escuela prefieren escoger cierto tipo de instrumentos evaluativos por sobre otros?

Según Santiago Castillo y Julio Pimienta (recogido por Zúñiga: 2014), los instrumentos de evaluación son entendidos como «todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes». Bajo esta perspectiva, la

cantidad de opciones que tiene una comunidad escolar es bastante amplia, no obstante, y a partir de lo señalado por los entrevistados, este colegio prefiere enfocarse principalmente en el uso de instrumentos evaluativos vinculados a “pruebas” y en menor medida “trabajos”. Los motivos para este tipo de decisiones pueden ser múltiples. Uno de ellos es que las escuelas en general suelen enfocarse más que nada en formatos de evaluación similares a los que aparecen en las pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional, las que se utilizan para medir la calidad de las escuelas o bien para medir las competencias lectoras que permitirán seleccionar a los estudiantes que ingresen a la Educación Superior. Al respecto, uno de los entrevistados señala el colegio busca «enfocarnos en la PSU, pero en desarrollarse con las personas, creo que no» (Estudiante 7, 2016), lo que hace entrever que esta institución aprovecha las evaluaciones de lectura domiciliaria para seguir potenciando el entrenamiento de aquellas habilidades que permitan a los estudiantes responder de la mejor manera posible pruebas tales como el SIMCE y la PSU.

Lamentablemente, según lo señalado por Enrique Parra (2008), uno de los factores que dificulta el desarrollo del gusto por la lectura (y por qué no decirlo, que dificulta el logro de los propósitos que tiene el Plan de Lectura Domiciliaria), es la fuerza con la que se usan las mediciones estandarizadas al momento de evaluar el proceso lector de los estudiantes. Lo anterior implica que la experiencia lectora a partir del contacto de los estudiantes con novelas, obras dramáticas, cuentos, etc., termina supeditada al cumplimiento de un determinado ritmo escolar que prioriza por sobre todo las calificaciones de los estudiantes, el entrenamiento de formatos estandarizados de evaluación y la velocidad de aplicación/revisión más que la plena comprensión y mejora de las experiencias que tendrá el estudiante que intenta interactuar con el mundo literario.

Esta preocupación por el rendimiento al momento de evaluar la lectura domiciliaria se observa también en afirmaciones que señalan que «justo la prueba del libro, está entremedio de todas. O está con una prueba junta» (Estudiante 7, 2016), lo que implica que este proceso evaluativo que busca en su ideal «fomentar y evaluar la experiencia lectora que tiene el estudiante», se sitúa al mismo nivel que el resto de las evaluaciones, vale decir, sistemas de medición rápidas, de poca demora en su revisión y de fácil comunicación de resultados, esto para comenzar lo más pronto posible con la siguiente evaluación que está calendarizada en el

establecimiento. En otras palabras, la experiencia lectora es evaluada bajo un contexto de presión y desborde emocional que afecta a los estudiantes que son sujetos de este proceso.

Este ímpetu de la escuela y sus profesores de Lenguaje por medir y pasar al siguiente hito evaluativo, se observa también en confesiones que algunos estudiantes relatan durante el proceso de «focus group» realizado con los entrevistados, donde uno de ellos transparenta una situación en específico al mencionar lo siguiente: «la prueba que hablái tú, esa la del A, fue sacada de internet» (Estudiante 6, 2016). Y es que esto nos permite cuestionar el grado de bienestar laboral que viven los docentes de nuestros entrevistados, quienes, ante la intensidad del trabajo, ante la presión por rendir y ante las demandas por el cumplimiento de labores administrativas que suele requerir la escuela, terminan apelando a buscar una evaluación estandarizada en la web que permita cumplir con lo solicitado por el establecimiento, degradando el valor de los objetivos que busca este Plan de Lectura Domiciliaria a una simple dinámica de “testeo” o examinación de lo leído.

En relación con lo anterior, en el año 2009, Colomer ya nos advertía al señalarnos que las actividades evaluativas asociadas al proceso lector se suelen basar principalmente en la comprensión literal de la información leída, esto por sobre niveles más profundos y críticos de lectura. Y es que el ritmo que tienen los colegios, como el que ha cobijado a nuestros entrevistados durante sus doce años de escolaridad, ha generado que el tipo de evaluaciones vinculadas al Plan de Lectura Domiciliaria se centren en instrumentos que sean fáciles de aplicar y revisar. ¿Y qué más veloz que las eficientes, mas no eficaces, pruebas estandarizadas?

Por tanto, y relacionando lo dicho por los estudiantes con lo que señalaba Zúñiga (2014), las evaluaciones de lectura de este colegio, bajo la percepción de los entrevistados, se centran en el uso de instrumentos de recogida de información de tipo objetivo, manteniendo un cierto grado de estandarización donde el tipo de pregunta más abundante es la de selección única. De esta manera, y siguiendo con las palabras de Zúñiga, la evaluación de la lectura que experimentan los estudiantes de este establecimiento se limita a privilegiar la selección de conocimientos más que la elaboración y creación personal a partir de la comprensión de los textos leídos, algo que, tal vez, podría efectuarse si las evaluaciones permitieran más “trabajos” que “pruebas”.

Y es que los estudiantes perciben que el proceso de evaluación de la lectura está «muy focalizado a los detalles del libro» (Estudiante 11, 2016), vale decir, que estas pruebas de lectura

pretenden que los estudiantes seleccionen las alternativas que verifiquen el conocimiento literal que tienen estos respecto a nimiedades presentes al interior de la obra leída. Lo anterior, genera que los estudiantes perciban que las pruebas de lectura están hechas para saber si el estudiante «sabe o no sabe.» (Estudiante 9, 2016), es decir, nada cercano a las intencionalidades del Plan, el cual pretendía en lo teórico “fomentar la experiencia lectora que tiene el estudiante al interactuar con los textos literarios”. De esta forma, los entrevistados conciben que las evaluaciones de lectura que han experimentado se inclinan hacia objetivos basados en el control de lectura más que en la evaluación de la lectura.

No obstante, lo que al parecer practica y ejecuta el establecimiento en el que se encuentran nuestros entrevistados no es nada nuevo dentro del plano de las investigaciones que se hacen respecto al proceso lector que se viven en las escuelas. Al respecto, Munita & Pérez (2011) ya indicaban que la lectura se ha visto históricamente en las escuelas como un acto obligatorio y que debe ser controlado por el profesor para así asegurar que la actividad lectora ha sido o no realizada por los estudiantes. De esta forma, ya podemos apreciar que los estudiantes, sin necesidad de haber leído investigaciones al respecto, perciben que sus evaluaciones de lectura buscan controlar el hecho de haber leído la obra que les fue asignado por el profesor durante ese mes. «Encuentro que hacen más las pruebas, no tanto, así como de lo que comprendió uno, sino como que hacen las pruebas para saber si uno se lo leyó. Ese es como el fin» (Estudiante 12, 2016), es lo que señala otro de los entrevistados, lo cual se relaciona con la presencia de esta intencionalidad o propósito que transforma al profesor y a sus evaluaciones en un sujeto que busca supervisar, fiscalizar y vigilar si se hizo o no hizo la lectura que debiese haber hecho el estudiante.

Al respecto, Ahumada ya señalaba en el 2003 que los procesos evaluativos de la lectura buscaban un propósito asociable a las evaluaciones psicométricas, vale decir, una intencionalidad centrada en comprobar cuánto conocimiento había adquirido el estudiante tras leer la obra literaria, además de verificar cuántas cosas había memorizado, esto mediante la reproducción fiel de aquel conocimiento extraído del texto. Es más, cuando se les preguntó a los estudiantes acerca de la forma en la que se evaluaban las obras cuando el docente no utilizaba instrumentos como las pruebas o test, uno de ellos señaló que «por ejemplo, en las interrogaciones eran cosas textuales también del libro» (Estudiante 9, 2016). Esto nos dice bastante, pues implica una percepción de igualdad entre las pruebas y las interrogaciones, en

donde ambas siguen persiguiendo la reproducción textual, la comprensión superficial y la interiorización literal de la obra, dejando atrás la comprensión profunda, reflexiva y crítica de lo leído. Es decir, se sigue ejecutando la evaluación de la lectura con una intencionalidad que busca monitorear, vigilar y certificar que el acto de leer ha sido realizado, ya sea mediante una prueba o mediante una interrogación.

Por otro lado, no podemos dejar pasar que una de las alternativas que surgen para sustituir la evaluación tipo test, sea la de la interrogación oral, la que tradicionalmente se suele concebir como un momento que genera estrés en los estudiantes. Y es que la aplicación de este tipo de proceso evaluativo se vincula con lo señalado por Aguirre (2010), quien indica que muchos integrantes de la comunidad escolar consideran que la evaluación es un medio para disciplinar a los estudiantes, todo bajo un enfoque sustentado en el control y dominio del objeto evaluado, pues el estudiante no tiene mayor margen de acción que repetir lo más fielmente posible lo que leyó para que así el profesor, quien adopta únicamente el rol de evaluador, corrobore que este leyó o no leyó lo que él le pidió. De esta forma, se vuelve a observar que el docente se dedica a agendar controles de lectura, a examinar, a corregir y a calificar al estudiante, en un continuum que tiene el un afán de vigilar y custodiar administrativamente al estudiante (Álvarez: 1998), dejando al alumno sin mayores opciones de respuesta que aquello que el profesor espera leer o escuchar, porque «al final uno tiene que poner lo que uno piensa o lo que uno creyó del libro; y uno va donde la profe, y al final como que hay que poner lo que ella cree que pasó.» (Estudiante 7, 2016).

Como puede observarse, la percepción que tienen los estudiantes sobre el proceso de evaluación de la lectura domiciliaria dificulta que se desarrolle el gusto lector, pues se concibe a la evaluación como una especie de “servidumbre” que busca cumplir con las demandas sociales de selección, clasificación y control de los estudiantes (Parra: 2008), lo que se complementa con esta sensación de que las evaluaciones lectoras no tienen más sentido que solo poner notas por haber leído (Munita & Pérez 2011). Dicho de otro modo, la percepción de los estudiantes da cuenta de que las evaluaciones de lectura a las que han sido sujetos tienen como fin último el controlarlos por medio de la acción de leer, donde solo lo que el profesor piensa o dice es lo correcto, y en donde son recompensados con una buena calificación si es que logran transmitir al pie de la letra el contenido de aquello que leyeron. Como vemos, nada más lejano al propósito inicial de “fomentar la experiencia del estudiante con la lectura literaria”.

Por otra parte, al enfocarnos en los efectos que generan este tipo de evaluaciones de lectura considerando la percepción de los entrevistados, podemos traer a colación lo dicho por Daniel Pennac (en Lomas 2003), quien indicaba que este imperativo docente de que «hay que leer», en lugar de generar que los lectores gocen de esta actividad, terminan produciendo una suerte de «estudiantes especialistas en la no lectura», donde los alumnos deciden leer no por gusto, sino para intentar resolver satisfactoriamente los instrumentos de control que se llevan a cabo al evaluar las lecturas, buscando dejar tranquilo al profesor y a sus familias gracias a las calificaciones obtenidas, sin importar si estas son logradas como consecuencia de la comprensión y sobre todo del disfrute de la actividad lectora.

Al respecto, los estudiantes se sinceran en el «focus group» al afirmar que para las pruebas leen «Resúmenes no más» (Estudiante 5, 2016), evadiendo el contacto directo con la obra literaria impuesta por el colegio, es decir, los estudiantes buscan rendir la evaluación sin siquiera interactuar con el libro que «hay que leer», lo cual impide que se lleve una comunicación entre la estética literaria y el joven estudiante. En esta misma línea, otro de los estudiantes complementa lo anterior señalando que «Sí, o la película, si tiene.» (Estudiante 7, 2016). En este caso, el entrevistado indica que busca ver la película antes que leer la obra literaria, pues considera que con esto es más que suficiente para poder rendir de buena forma la evaluación de lectura, sustituyendo la forma artístico-literaria (y lo que esto genera en el lector) por la forma artístico-cinematográfica (que implica otro tipo de estimulación y consecuencias en el espectador). Como puede observarse, la interacción de los estudiantes con la lectura termina disipándose, pues ellos privilegian el resultado de la evaluación por sobre el goce estético que pueden brindar las obras literarias, lo que conlleva que el objetivo de la evaluación lectora se traslade hacia un objetivo de la evaluación por la calificación.

Respecto a esto último, observamos que los entrevistados demuestran aquello que ya señalaba Biggs (en Zúñiga: 2014), el cual nos indicaba que los estudiantes terminan interactuando con las evaluaciones de lectura, y con la lectura misma, gracias a una suerte de «motivación superficial», la cual hace que el estudiante solo quiera aprender lo suficiente como para evitar el fracaso en la evaluación, esto, por supuesto, mediante el menor esfuerzo posible. Prueba de lo anterior son las confesiones de nuestros entrevistados, quienes gradualmente nos indican que «es típico que cuando hacemos pruebas nos conseguimos las pruebas con los otros cursos» (Estudiante 6, 2016), dando a entender que prefieren recurrir a procedimientos poco

honestos, pero fáciles de ejecutar, por sobre la interacción con la obra literaria, la cual suelen concebir como tediosa, larga y difícil de ejecutar.

Otra respuesta por parte de los entrevistados, que se complementa a lo afirmado por Biggs, es aquella que señala que «yo las busqué todas las preguntas por internet, y me saqué un siete.» (Estudiante 11, 2016). Esto trae a colación lo señalado en páginas anteriores, donde los estudiantes reconocían saber que algunos de sus profesores descargaban los instrumentos de evaluación de internet, lo que genera un camino despejado hacia una ruta que es vista como mucho más sencilla que el leer una novela de 100, 200, 300 o más páginas. Lo anterior posiciona a los estudiantes como sujetos que entienden la lectura domiciliaria como un medio para obtener determinadas calificaciones y no como una experiencia enriquecedora y placentera gracias al vínculo que se establece entre el lector y los personajes, ambientes y conflictos literarios. Es digno de mención lo paradójico que es el hecho de que los estudiantes perciban la evaluación de lectura como un proceso que busca controlar si se leyó o no, pero que aún así encuentren mecanismos que suplan la lectura y que, además, genera buenos resultados académicos. ¿Quién lo diría?, ni siquiera los controles de lectura están sirviendo para controlar la lectura.

Sin embargo, otros estudiantes señalaban que no necesitan leer resúmenes, ver películas o conseguirse las pruebas con otros cursos para sortear exitosamente las evaluaciones de lectura domiciliaria. Al respecto, uno de nuestros entrevistados nos indica lo siguiente: «uno mismo va descartando con las alternativas, y te vas ayudando» (Estudiante 9, 2016). Esto nos muestra que, para algunos estudiantes, existe la opción de analizar estos instrumentos de recogida de información, leer las alternativas que suelen plantear los test de lectura, reconocer aquellos enunciados que cumplen el rol de distractores y dar eventualmente con la respuesta correcta, todo sin la necesidad de leer la obra literaria o, al menos, leyendo solo una pequeña parte de esta. Esto es generado una vez más por el hecho de que muchas de estas preguntas están insertas al interior de instrumentos evaluativos basados en opciones múltiples, contribuyendo a que el estudiante experimente una evaluación de la comprensión lectora a través de la comprensión lectora (Aincibiru: s.f.). Dicho de otro modo, nos referimos a que en esta escuela la evaluación de la lectura promueve que el estudiante analice y reflexione más acerca del contenido del test que sobre el contenido de la obra literaria que debería estar siendo evaluada, lo cual, una vez más, nos priva de la posibilidad de motivar el gusto por la lectura y la literatura.

Como puede observarse, los efectos que los procesos evaluativos con fines de control, basados en instrumentos de recogida de información de tipo estandarizado, están asociados a un alejamiento de los estudiantes de la experiencia de lectura, al menos cuando hablamos de leer obras de corte literario. Pues algunos de nuestros entrevistados confiesan que prefieren seguir caminos alternativos a la lectura de la obra, más aún si estos caminos son percibidos como más fáciles de realizar que el leer de principio a fin una obra literaria. Y es que observar que jóvenes consideran la lectura como algo difícil, como algo demoroso, como algo tedioso y, por qué no decirlo, como algo aburrido, merma cualquier logro en virtud de enaltecer la experiencia del estudiante con el arte literario. Más aún, observar que los estudiantes ven que la lectura es rápidamente sustituible a otras experiencias más llevaderas como ver la película del libro, o también menos honestas como conseguirse la prueba de lectura, provoca que el distanciamiento entre nuestros entrevistados y el acto de leer se extienda más y más.

Por otro lado, y si bien no tenemos unidades de análisis que se asocien a lo dicho por Argüelles (en Lomas: 2003), nos es relevante recordar que a menudo los profesores olvidamos que un factor importante al tratar de entender el por qué la escuela no logra generar jóvenes que disfruten la lecturas, está vinculado al rechazo que algunos estudiantes, sobre todo los adolescentes, suelen sentir hacia el orden escolar, un orden que, en este establecimiento, impone lecturas, busca controlar su ejecución, instaura instrumentos de evaluación estandarizados y empuja a los sujetos evaluados hacia prácticas que se distancian de los fines nobles que el Plan de Lectura Domiciliaria busca conseguir. Y es que, para ellos, el sentirse controlados genera una sensación que los moviliza a huir, a alejarse de aquello que instaura, posiciona y ejerce ese dominio. Lamentablemente, esta percepción por parte de los estudiantes, que sitúa a la lectura domiciliaria como un hito que busca controlarlos, hace que estos deseen escapar y distanciarse de ella, evitando que la lectura se realice para disfrutar de ella en lugar de solo hacerla para obtener cierta calificación.

Gabriel García Márquez en 1996 ya hablaba respecto a este tema al advertir que, si se sigue obligando a los jóvenes a leer y a hacer síntesis de lo leído, se seguirán disminuyendo las posibilidades para formar en ellos el hábito lector, el cual no solo se basa en la rutina lectora, sino en la motivación y el gusto que esta provoca en el sujeto. Y es que una evaluación a partir del control genera emociones negativas en el sujeto evaluado, esto si consideramos lo planteado por los estudiantes entrevistados en esta investigación. Y más aún, si a esta evaluación la

vinculamos con la lectura domiciliaria, se termina generando un proceso de trasvasijase de estas emociones producidas por la evaluación hacia la actividad lectora, dando como consecuencia que leer no sea considerado como algo grato. Al respecto, una entrevistada indica que al realizar una evaluación de lectura «me pongo histérica, grito y sudo» (Estudiante 2, 2016), mientras que otro entrevistado comparte que «a mí a veces me da impotencia porque leo el libro y toda la cuestión, pero de repente pregunta muy, muy detalladamente algunas cosas» (Estudiante 9 2016). Si observamos estos casos, vemos que ambos estudiantes sienten durante el proceso evaluativo una serie de emociones negativas, asociables al estrés y a la frustración, lo que produce que la lectura domiciliaria esté envuelta en un halo distinto y lejano a sensaciones como el placer, el goce y el disfrute por la actividad.

Quizás esto puede asociarse a lo señalado en un estudio dado a conocer por el diario La Tercera, el cual fue realizado por investigadoras de la Universidad de Los Andes el año 2013, quienes indicaban que, en Chile, la motivación lectora disminuye un 5,2% entre marzo a diciembre. Es decir, algo está ocurriendo al interior de las escuelas que provoca una disminución de la motivación en esos 10 meses de clases. Particularmente, el establecimiento asociado a nuestra investigación muestra prácticas evaluativas que pueden estar mermando esta motivación por la lectura, haciendo que, tal vez, los estudiantes que tenían ganas de leer en marzo, terminen desapegándose de la idea al vivir interacciones con la lectura donde abunda el estrés, la frustración, la angustia y la intranquilidad. Si a eso le agregamos que nuestros estudiantes pasan al menos 12 años en la escuela, se puede llegar a reflexionar y cuestionar acerca del potente impacto que la escuela podría estar generando año a año sobre los jóvenes que inician con cierta inclinación hacia la lectura, pero que, como es el caso de nuestros entrevistados, terminan, algunos de ellos, alejados del hábito lector.

Sin embargo, y como señalamos en páginas anteriores, la motivación por la lectura sigue existiendo, haciendo que algunos estudiantes sigan leyendo los libros que impone la escuela, solo que esta motivación se moviliza a partir de impulsos superficiales, vale decir, solo para obtener una cierta calificación más que por otro motivo un poco más profundo. En cuanto a esto, uno de los entrevistados señala que «si no ponen nota en el libro, como que nos da lo mismo» (Estudiante 11, 2016), dicho de otro modo, entre las personas que siguen leyendo las obras literarias, sin recurrir a resúmenes, películas, conseguirse las pruebas, etc., está el impulso lector basado en la nota, ya que, sin nota, no hay lectura. Como se observa, difícilmente los estudiantes

leen por motivaciones más trascendentes que la recompensa inmediata dada por la calificación de la prueba, vale decir, el impulso por leer se reduce a una suerte de relación de premio y castigo que no va más allá del ámbito cortoplacista.

Lo experimentado al interior del establecimiento en el que estudiaron nuestros entrevistados durante los últimos 12 años, se puede vincular a los resultados de la investigación hecha por Cerlac-Unesco (2011), donde gracias al diario La Tercera, se supo que solo el 7% de los chilenos leen por gusto, mientras que el 35% de los lectores chilenos leer por razones académicas. «Ya desde chico no nos inculcaron eso como de leer por gusto, sino por obligación y por una nota.» (Estudiante 4, 2016), «uno como está presionado lo lee, y lo lee no más» (Estudiante 12, 2016), «al final me importa la nota, no me importa leerme los libros así... por gusto» (Estudiante 10, 2016), son frases decidoras que dan cuenta de que la evaluación basada en el control, en la calificación y en la aprobación de índole académica surten un cierto grado de efecto en los estudiantes al querer interactuar con la lectura domiciliaria y más aún con la literatura en general, ya que acostumbran a los jóvenes a recibir cierta recompensa por llevar a cabo la actividad lectora, recompensa que es externa a ellos, emanada por parte de los profesores que los califican, y que no anhela más que el beneficio experimentable en el presente. De esta manera, la lectura no es comprendida como un proceso de largo aliento que genera estímulos internos, personales, contemplativos y reflexivos, enriqueciendo no solo cosas como el vocabulario y la velocidad en la codificación, sino también la comprensión de uno mismo a través del espacio seguro que brinda la literatura. Que estudiantes indiquen que «después de la prueba como que ya no te importa el libro» (Estudiante 11, 2016), es señal inequívoca que el proceso lector que se ha vivido en esta escuela se reduce a interactuar con determinado libro, obtener cierta calificación y terminar allí el recorrido, sin dar espacios a procesos que fomenten el ejercicio lector por sí mismo, y sin posibilitar que el estudiante viva experiencias que puedan generar la profundización de los efectos emocionales que produce la conexión con el mundo literario, pues, como señalaba Rojo (2012), razón, emoción, libro y lectura se encuentran vinculados indisolublemente.

Finalmente, se puede observar que los estudiantes entrevistados terminan presentando un bajo compromiso con la lectura, lo cual se asocia a lo planteado por la OCDE (y recogido por Valdés: 2013), la cual señala que factores como el disgusto que en ocasiones genera leer y el poco tiempo que se le dedica a la lectura por placer, provocan que los ciudadanos practiquen

cada vez menos la lectura con fines más allá de los utilitarios. «Te nutre la mente, te enseña siempre nuevas palabras, pero aparte... o sea, independiente de eso, igual no es algo que sea gustoso» (Estudiante 7, 2016), «Leer libros es como de lo último que haría» (Estudiante 9, 2016) y «ahora que estoy terminando la Enseñanza Media, como que tampoco me gusta leer» (Estudiante 1, 2016), son frases que contribuyen a la comprensión de las consecuencias que la forma de realizar y evaluar la Lectura Domiciliaria en este establecimiento generan en los estudiantes, quienes, como futuros ciudadanos del país, se alejarán de una lectura impulsada por el solo hecho de disfrutarla, compartirla y, por qué no, vivirla.

#### **4.2.2 Democratización y diversidad de la evaluación de lectura domiciliaria**

Como se interpretó en páginas anteriores, los estudiantes entrevistados han ido conformando una visión de la evaluación de lectura que la describe como algo que busca vigilar si ellos han leído o no lo que deben leer, además de castigarlos en caso de que esto no haya sido llevado a cabo, lo anterior realizado por medio de la nota otorgada por el profesor. De esta manera, algunos estudiantes terminan optando por buscar mecanismos que permitan sortear la actividad lectora con tal de evadir dicho castigo y, por qué no, intentar lograr cierta recompensa aún cuando no se haya interactuado con la obra a leer en lo más mínimo. Como señalaba Munita & Pérez (2011), muchos estudiantes entrevistados terminan dándole sentido a la evaluación lectora, y a la lectura misma, como si fuese algo aislado del proceso educativo y que no tiene más sentido que el intentar cumplir con las exigencias que el sistema impone en las escuelas. Ante esto, se observa que los estudiantes no tienen participación activa durante el proceso de evaluación, apartándolos de la toma de decisiones y de poder sentir que el Plan de Lectura Domiciliaria está estrechamente ligada no al colegio, sino a su propia formación como jóvenes y futuros ciudadanos lectores del país.

«Como el colegio impone el libro, ya sonaste.» (Estudiante 6, 2016), son respuestas que con una u otra palabra diferente, abundan en nuestra investigación, lo cual nos da a entender que, para algunos de nuestros entrevistados, la evaluación de lectura es una imposición que obliga y presiona al sujeto evaluado, dando la percepción de que no tienen marco de acción, voz o voto para modificar esta realidad evaluativa. Y es que como ya hemos señalado, la evaluación de la lectura con enfoque tradicional hace que el estudiante interactúe con procesos evaluativos

que son creados por el propio profesor, y a veces creados por personas o instituciones externas al colegio, todo de manera estandarizada y sin incorporar al sujeto evaluado como un ser activo del proceso (Mateo: 2000). Así, una parte significativa de los entrevistados perciben que no son partícipes del proceso evaluativo, a excepción del momento en el que se aplican los instrumentos de evaluación con los que serán calificados y rara vez retroalimentados.

Al preguntársele sobre su grado de participación en el proceso evaluativo de la lectura, ojalá desde el inicio de este, surgen respuestas tal como la siguiente «No, porque casi todo gira como a una pauta y a preguntas que tú tienes que responder o realizar» (Estudiante 8, 2016). Como nuevamente se observa, la percepción se posiciona desde un lugar en el que los estudiantes deben ejecutar lo que otro les dice, siendo sujetos que se ven «afectados» por la evaluación y solo al final de este proceso. De esta forma, y según Aguirre (2010), las evaluaciones siguen realizándose únicamente al final de la lectura domiciliaria, haciendo que la rutina se mantenga en un flujo de leer, evaluar y calificar, todo sin considerar al estudiante más que como un ser pasivo y receptor de dicha evaluación. No obstante, ¿qué pasaría si los estudiantes tuviesen la oportunidad de, por ejemplo, escoger el libro que leerían durante ese mes? Una respuesta decidora es la siguiente: «si ahora nos hicieran a nuestro curso elegir o dar un abanico de libros de distintas cosas, creo que tampoco nos guiaríamos por lo que nos gusta, sino que quizás por el más corto o por el menos enredado...» (Estudiante 3, 2016).

Como podemos observar, algunos de los estudiantes entrevistados tienen tan interiorizada esta dinámica evaluativa de la lectura a partir de la búsqueda de control que, si tuviesen la oportunidad de ser parte del proceso, aunque sea en algo tan mínimo como escoger la lectura que quieren realizar, estos sustentarían su elección no en seleccionar algo que les agrade por su contenido o por lo interesante de la experiencia, sino que buscarían el camino más breve y fácil para así sortear este hito evaluativo y poder olvidarse de lo vivido. Dicho de otro modo, los estudiantes han sido formados en la lectura, y en la evaluación de esta, sin ser considerados realmente por el sistema educativo que se experimenta en este establecimiento, quedando sin herramientas para ser sujetos lectores autónomos y autovalentes durante su vida una vez salgan de la escuela. Sin embargo, no todos los entrevistados perciben a la evaluación de la lectura como un proceso funesto, monótono, controlador y castigador, por lo que eventualmente hay espacios no explotados que podrían cambiar el destino que hoy en día se ve bastante oscuro para las prácticas evaluativas que se ejecutan en este establecimiento.

Cuando se les preguntó sobre qué formas de evaluación de la lectura les habían generado ciertas emociones positivas o incluso que los hayan motivado a leer con ganas la obra del mes, surgieron respuestas que coinciden con procedimientos distintos a la clásica evaluación de corte estandarizado. Por ejemplo, un estudiante valoraba la evaluación a partir de una especie de cuenta cuentos por medio del aparato llamado kamishibai («había que ponerse atrás del Kamishibai e ir contando la historia y pasando las imágenes.» (Estudiante 9, 2016)), lo cual fue percibido como algo significativo también para otros de los estudiantes entrevistados, pues se percibe que esto permite vivir la evaluación de lectura de manera menos solitaria durante el hito evaluativo. Como otro ejemplo de que existen percepciones positivas a favor de la evaluación vivida en la escuela, surge lo dicho por un estudiante quien indica que «también [es] entretenido cuando de los libros te llevan a ver la obra de teatro» (Estudiante 7, 2016), es decir, que consideran como algo positivo cuando la lectura realizada trasciende el día de la prueba, permitiendo hacer conexiones con otras formas de expresión literaria a partir de la lectura de, en este caso, obras dramáticas.

Como puede observarse de forma inicial, el instrumento evaluativo que se utilice al evaluar la lectura ya genera cierto grado de impacto en las emociones de los estudiantes entrevistados, esto al menos desde la percepción que ellos comparten durante el desarrollo de la entrevista. Considerando aquello, cabe mencionar lo dicho por Rioseco (s.f.) quien señalaba que uno de los tres factores que pueden contribuir al desarrollo del hábito y gusto lector es la adecuada aplicación de estrategias didácticas que apunten al fomento de la lectura. Dentro de estas estrategias didácticas se instalan las decisiones evaluativas que se tomen al momento de llevar a cabo el Plan de Lectura Domiciliaria, pues como señalaba Ahumada (2005), la evaluación es considerada más que nunca como un proceso más que un suceso pedagógico. De esta manera, hitos significativos tales como cuando los estudiantes tuvieron que «actuar sobre creos que libros distintos» (Estudiante 12, 2016), debiesen ser instancias que se reflexionen, conversen, decidan, planifiquen y, ojalá, ejecuten los integrantes del equipo a cargo de la elaboración del Plan de Lectura Domiciliaria en el establecimiento en el que estudiaron los entrevistados, ya que, como se comienza a observar, atraen al estudiante hacia una experiencia educativa que vincula al gozo con la lectura literaria.

Y es que como ya señalamos, la manera de implementar esta metodología de evaluación de la lectura otorga una herramienta no menor cuando se trata de desarrollar el hábito lector de

los estudiantes. Al respecto, María José del Valle (2012) indica que la metodología utilizada por el profesor termina siendo un factor decisor al momento de querer fomentar la lectura, junto con el tiempo, motivación y recursos que se dediquen al acto de leer. De esta manera, la autora propone que es necesario utilizar diversos temas, variados tipos de libros, distintos tipos de lecturas y múltiples acciones pedagógicas al momento de llevar a cabo la lectura al interior de la escuela. Por tanto, declaraciones como que «en básica son todas las pruebas iguales» (Estudiante 2, 2016), muestran que la metodología al momento de evaluar la lectura está instaurada como algo monótono, predecible y poco significativo según la perspectiva de nuestros entrevistados, algo que debiese cambiar si nos atendemos no solo a las palabras de la autora recién citada, sino también a lo que nuestros entrevistados señalan durante la reunión de «focus group». De esta manera, declaraciones como «todo lo que no es convencional llama más la atención» (Estudiante 2, 2016), favorecen la valoración positiva de evaluaciones de lectura inspiradas en la diversidad que del Valle afirma potencia el hábito y, por ende, el gusto lector de los niños y jóvenes que experimentan este Plan Lector en la escuela. Así, empezamos a ver que los propios entrevistados dan pistas de hacia dónde debería transitar la evaluación de lectura de su escuela.

Por otro lado, y asociando lo anterior con lo dicho por Zúñiga (2014) respecto a la motivación profunda, la evaluación de la lectura debe realizarse con la intención de ir más allá de esta superficialidad que otorga la calificación por la calificación, buscando inclinarse lo más posible a lo que el autor señala como una «evaluación divergente», la que implica que el estudiante se sienta intrínsecamente motivado a realizar la tarea evaluativa y por lo tanto lectora. De lograrse esto, el estudiante tendrá la completa intención de conocer el significado y los principios de lo estudiado (en este caso la lectura domiciliaria del mes) sin considerar el esfuerzo necesario para lograr estos objetivos. Como puede observarse, los entrevistados han comenzado a dar señales a favor de un tipo de evaluación que realmente los motive a generar un hábito lector. No obstante, ¿es suficiente con que el establecimiento realice metodologías de evaluación diversificadas e inclinadas hacia la divergencia?

Al respecto, Morales (s.f.) nos indica que la evaluación antes de ser un problema técnico, es un asunto de índole ético, algo que los estudiantes, sobre todo adolescentes, perciben y declaran consciente e inconscientemente en sus respuestas, valorando el hecho de que pueda aplicarse lo ético-valórico en las evaluaciones de lectura en su establecimiento. Por ejemplo,

cuando emanó en el «focus group» el tema de la justicia, surgieron comentarios como «yo creo que tiene que ser por lo menos los dos parejos a los cursos» (Estudiante 8, 2016). La cita anterior tenía relación con un suceso que los estudiantes recordaron, en donde se había efectuado una evaluación que percibían como injusta al aplicarse dos instrumentos diferentes para cada curso, uno que consideraban más fácil y otro que era considerado más difícil. De esta forma, se genera una necesidad de los estudiantes por vivir procesos que cataloguen como justos, independiente de si ellos siguen o no ese mismo rigor valórico al momento de abordar las lecturas domiciliarias. Sin embargo, valores como la justicia no son los únicos que emanan en la discusión respecto a la ética que envuelve a las evaluaciones, más aún al hablar de evaluaciones de lectura.

Salas (2010) indica que la evaluación de lectura, por su vínculo con el proceso lector, con el contenido literario y por los ideales insertos en el contenido del objeto evaluado, se asocia a valores morales tales como la dignidad, la autoestima, la libertad, la creatividad, la identidad, entre otras. Y no solo eso, la autora también indica que la evaluación de la lectura es asociada a valores sociales tales como la participación cívica y el intercambio de ideas. Todo lo anterior da a entender que la perspectiva técnico-instrumental que se le suele otorgar a la evaluación de lectura en este establecimiento no permite que esta sea un pleno aporte en el desarrollo valórico de los estudiantes, afectando a los entrevistados en su libre ejercicio de derechos humanos tales como la libertad individual, la libertad de pensamiento, la libertad de expresión, el acceso a la información, a la participación política, a la educación, entre otras.

Es por esto que comentarios en los que se señala que la evaluación de la lectura «necesita actualización» (Estudiante 8, 2016), no deben pasarse por alto, debido a que efectivamente metodologías como el Plan de Lectura Domiciliaria requiere ser repensada y reestructurada, dando cabida a aspectos éticos y morales que en ocasiones se olvidan y que, si se considerasen, permitirían desarrollar de la manera más íntegra posible a los niños y jóvenes que participan de este proceso escolar. A favor de esto, Rodríguez y Gutiérrez (2013) postulan que concebir la lectura de obras literarias como un medio para la educación en valores no es rebajarla ni desvirtuarla, sino que es posicionarla y recuperarla en su concepción más esencial, la cual se vincula con la transmisión y experimentación de valores humanos, tanto de niños, como de jóvenes y adultos. Así, se percibe un camino en el que la reducción del proceso evaluativo a algo fundamentalmente técnico, afecta negativamente a los estudiantes y a su gusto por la

lectura, lo cual podría ser revertido gradualmente si los niños y jóvenes comenzaran a sentir que la actividad evaluativa vinculada a la acción de leer conlleva intrínsecamente un fomento por el ejercicio de valores y la experimentación de derechos humanos que son parte de su vida.

Vinculado a lo anterior, se incorpora una señal como la siguiente: «Obviamente si lo hací en grupo, sería más entretenido» (Estudiante 12, 2016), lo que nos muestra la valoración positiva que tiene el trabajar de manera cooperativa y/o colaborativa durante el proceso evaluativo, lo que eventualmente hará que la percepción hacia la lectura sea también relacionable a emociones y sensaciones de carácter positivo. Aunque esto no solo es beneficioso para el desarrollo del gusto lector, sino que también es beneficioso para el desarrollo del diálogo y la participación de los estudiantes en torno a la construcción de una comprensión plena de la obra leída. Prueba de lo anterior es lo indicado por uno de los entrevistados, quien señala lo siguiente: «Es como súper grato, porque aparte de entender, de exponer tus ideas y lo que tú entendiste; escuchái a los de los demás, y entendí un poco de cómo pensaron ellos cuando se enfrentaron al libro» (Estudiante 9, 2016). Al respecto, Colomer (en Munita & Pérez: 2011) indica que las pruebas personales con preguntas de alternativas como principal instrumento de recogida de información hace que los estudiantes tiendan a trabajar de manera individual, lo que afecta al desarrollo de un trabajo cooperativo al interpretar el texto leído, además de impedir que los estudiantes puedan seleccionar la modalidad que les sea más cómoda para establecer una construcción de conocimiento a partir de la lectura del escrito literario. Como puede observarse, el fomentar evaluaciones de lectura a partir del trabajo en equipo termina siendo beneficioso no solo para el desarrollo del hábito lector, sino también para profundizar de la mejor manera posible la comprensión de este mundo literario que suele permitir que el estudiante se entienda mejor a sí mismo y, por qué no, a los demás.

Como se ha visto hasta ahora, varios de los entrevistados perciben como algo positivo el diversificar no solo los instrumentos de recogida de información, sino también las actividades que acompañan a dichos procesos evaluativos, lo que favorece de manera directa e indirecta al gusto que ellos puedan sentir por la lectura domiciliaria. No obstante, existe otra arista que podría ser trascendente al momento de repensar metodologías que beneficien el desarrollo del hábito lector de niños y jóvenes. En este caso, hablamos del ejercicio democrático que puede experimentar el estudiante al llevar a cabo una lectura mensual.

Lo anterior proviene de respuestas que los entrevistados nos dan al momento de reflexionar sobre las lecturas que han realizado en sus al menos doce años de escuela, valorando algunas que, al analizarlas, permiten develar qué es lo que las hace interesante para los estudiantes. Por ejemplo, uno de los entrevistados valora la lectura de la novela *Los juegos del hambre*, indicando que «este año hicimos la prueba de Los juegos del hambre, y yo creo que... yo creo que todo el curso se lo leyó así» (Estudiante 6, 2016). Cuando se les preguntó sobre la razón de esta valoración positiva, uno de los entrevistados indicó que fue porque «está más basado en la actualidad lo que leemos nosotros, entonces muchos libros están como en otro tiempo histórico, cosas así» (Estudiante 7, 2016). De esta manera, observamos que a los estudiantes les agrada leer obras que les sean cercanas a sus experiencias, a sus gustos y a lo que ellos perciben como actual. Desafortunadamente, este tipo de decisiones pedagógicas en torno a la elección del libro no siempre se sustenta en la intención de querer acercar la obra literaria al estudiante, sino que se suele inclinar hacia la lectura de obras consideradas como «clásicas» y que «ellos deben conocer y leer» antes de terminar su formación escolar, esto debido al contenido universal de la obra y a su valoración que tiene como «clásico» a partir de la manera de expresar las ideas, la cual suele asociarse a lo culto y a lo que debiese hacerse al momento de escribir.

No obstante, para Juan Mata (en Dueñas: 2012), la aproximación por parte del estudiante hacia la lectura debiese tener un enfoque más ético y emocional que erudito, es decir, debiese favorecerse la elección de obras que permitan que el lector escolar pueda interactuar con el contenido y con la manera de expresión para así posicionarse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares, sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo. De esta manera, y como lo señaló López (2010), el sistema educativo no solo estaría preocupado por el desarrollo de competencias comunicativas, sino también de buscar potenciar el auge de competencias estético-literarias, las cuales se consiguen mediante la selección de lecturas atractivas y el tratamiento de estas desde una perspectiva lúdica. Y es que afirmaciones tales como «cuando te gustan los libros, es bacán» (Estudiante 10, 2016), «con los libros buenos, o sea, que son como más entretenidos, me siento... no sé, como cuando te atrapa un libro y es como bacán porque... no sé po.» (Estudiante 3, 2016) y «cuando nos hacen leer libros interesantes a todos nos va bien, a todos nos interesa; lo leemos dos veces, tres veces. Y eso es bueno» (Estudiante 3, 2016), pueden seguir multiplicándose si

el cuerpo docente se dedica a seleccionar obras que sean significativas para los estudiantes, haciendo que efectos como los generados por “Los juegos del hambre” dejen de ser una suerte de oasis dentro de un desértico escenario vinculado a los Planes de Lectura Domiciliaria.

Sin embargo, esta elección de la obra, para que sea lo más significativa posible para los estudiantes, requiere que estos sean incorporados en el proceso de selección, permitiendo que el gusto por la lectura comience a desarrollarse de mejor manera de lo que se viene haciendo hasta ahora. Y es que cuando se les preguntó a los entrevistados sobre qué influye más en el desarrollo del gusto lector, estos indicaron que, para ellos, lo fundamental no era el tipo de prueba que se realizaba, sino la elección de la obra a partir de los intereses y, ojalá, de los votos que estos puedan dar durante el proceso de elección («Depende más del libro, si es bueno o es malo» (Estudiante 4, 2016)). De esta manera, se recogen percepciones tales como «los profesores deberían preguntar cómo, más o menos, los intereses de los alumnos; y ahí ver los libros que... o sea, una opción de libros para que nosotros leamos» (Estudiante 6, 2016), «prefiero leer como cosas más de investigación, lo que pasa... no, de lo que pasa día a día no sé» (Estudiante 3, 2016) y «que nosotroselijamos los libros» (Estudiante 1, 2016), lo cual nuevamente nos da pistas acerca de lo importante que es democratizar los procesos de evaluación, permitiendo que los estudiantes sean participantes activos de este, iniciando, por ejemplo, con la posibilidad de que ellos puedan escoger sus lecturas, lo que podría beneficiar el acercamiento hacia la obra leída, el gusto que sientan al leer algo que ellos escogieron y la percepción positiva hacia el proceso de evaluación del Plan de Lectura que se lleva en su escuela.

Respecto a esto, Colomer (1991) indicaba que ya no es estrictamente necesario que los docentes elaboren listados de lectura basados en clásicos literarios, lo que permite agregar textos que sean más cercanos a los intereses y a las capacidades comprensivas de los estudiantes. Lo anterior, como ya señalamos, puede llevarse a cabo tanto considerando los gustos de los estudiantes al momento de leer (Ejemplo «Sí leo, son cosas del deporte» (Estudiante 2, 2016)), como también permitiendo que ellos mismos indiquen títulos de obras que leerían con gusto durante el proceso de Plan de Lectura Domiciliaria (Ejemplo «este año tuve que dejar de leer varios libros que empecé a leer en vacaciones porque tenía que leer el libro pa'clases» (Estudiante 1, 2016)). Como puede observarse, los docentes de la escuela en la que estudiaron los entrevistados, podrían escoger obras considerando, por ejemplo, temáticas deportivas o de

competición (esto último lo toma en cierta medida la obra de *Los juegos del hambre*). De igual forma, podrían escoger obras considerando aquellas lecturas que los estudiantes dejan de hacer debido al cumplimiento que estos intentan llevar a cabo al leer lo que la escuela les impone.

Otra alternativa es lo que señala Orellana (La Tercera: 2013), quien indica que los estudiantes deberían tener la opción de poder escoger la obra a leer dentro de varias alternativas, pudiendo expandir las posibilidades no solo a novelas, sino también a leer poesía, biografías u obras dramáticas. De esta forma, la diversificación no solo se reduce a la elección y aplicación de instrumentos de recogida de información variados, sino también a la elección entre diferentes obras a leer, potenciándose, de manera complementaria, la participación del estudiante en el proceso evaluativo, lo cual, como nuestros entrevistados han señalado, se percibe como algo positivo.

Vinculado a lo anterior, el Repertorio Iberoamericano de Libros Infantiles y Juveniles (en Lluch & Chaparro: 2007), indica que es cada vez más recomendable que las lecturas domiciliarias se basen tanto en novelas como en otras manifestaciones literarias, esto para potenciar la pluralidad y heterogeneidad al momento de realizar actividades didácticas y de evaluación de lectura. De esta manera, podrían reducirse afirmaciones tales como «Que tampoco es de flojo, sino que es porque no hay tanta motivación» (Estudiante 7, 2016), «un libro que muchas veces trata de cosas que a uno no le interesan o no quiere saber, lo hace fome» (Estudiante 7, 2016) o «siempre han sido iguales, desarrollo, lo mismo. Siempre lo mismo» (Estudiante 4, 2016), lo que sin duda sería beneficioso tanto para los niños y jóvenes como para la misma institución educativa, la cual podría optar a un Plan de Lectura Domiciliaria cercana a sus estudiantes y que, en cierta medida, garantice gradualmente el desarrollo por el gusto lector de los niños y jóvenes de la escuela.

De esta manera, y tal como lo señaló Aguirre (2010), se debe posibilitar la existencia del deseo de lectura para luego llegar a comprender aquello que se lee, pasando por un proceso de evaluación que motive la lectura y que integre a los estudiantes en las etapas de la evaluación. Para lograr esto, existe la alternativa de considerar evaluaciones auténticas dentro del Plan Lector, lo que fomentaría la diversificación y la democratización que los estudiantes dejan entrever como algo positivo y beneficioso para el desarrollo de su hábito lector.

Como lo indica Rodríguez (en Mateo:2000), es recomendable aplicar evaluaciones auténticas al momento de evaluar las lecturas domiciliarias, permitiendo aplicar una evaluación

con un enfoque distinto al tradicional, primando instancias en las que los estudiantes demuestren, construyan y desarrollen un producto o solución a partir de la realización de tareas reales y significativas para los jóvenes lectores. De esta manera, aquello que los estudiantes percibían como negativo (las evaluaciones estandarizadas) dejaría de presentarse como un impedimento para comprender y valorar la lectura como algo que puede generar gusto y disfrute. Y es que, como lo señala Mateo (2000), una de las características que presenta la evaluación auténtica es que permite que los estudiantes puedan participar en su propia evaluación, incentivando, por ejemplo, metodologías evaluativas tales como la auto y la coevaluación. Así, declaraciones como «podemos seguir una pauta de evaluación, pero... queda a jurisdicción de la profe» (Estudiante 11, 2016), quedarían en un segundo plano, pues el estudiante sentiría que es parte del proceso, pudiendo participar de manera activa en lo que antes era únicamente “jurisdicción del profesor”. Y es que como lo señalamos en páginas anteriores, si la escuela desea promover un deseo espontáneo por leer, esta no debiese llevar a cabo actividades impuestas, lo que a la larga genera descontento, rebeldía y deserción hacia el proceso lector (Morales: s.f.).

En suma, y como lo señalaba Moreno Verdulla (en Dueñas: 2012), la escuela debe desarrollar ámbitos propicios, susceptibles de provocar la afición a la lectura en los alumnos, aunque no surta los efectos deseados en todos ellos, porque la decisión de leer depende de la trayectoria personal, de la estimación familiar, de las expectativas sociales que se interioricen, de los entornos afectivos en que se desenvuelve el individuo, entre muchos otros factores. De esta manera, del trabajo docente no se puede esperar que todo el alumnado acabe siendo un lector habitual a lo largo de su vida, pero sí se puede esperar que este pueda llevar a cabo experiencias positivas de lectura durante el período escolar, lo que permitiría que el estudiante descubra que la literatura puede otorgarle perspectivas estéticas, morales, ideológicas y afectivas que lo ayudarán en los distintos objetivos que tendrá a lo largo de su vida. Por tanto, lo ideal es seguir potenciando acciones evaluativas diversificadas y democráticas que hagan que gradualmente más y más estudiantes declaren afirmaciones como «de hecho priorizái el tiempo. Si tení que estudiar pa´ matemática y tení que leerte el libro pa´la otra semana, y te gusta el libro; decí: ya, filo, matemática, me leo el libro no más, mejor.» (Estudiante 1, 2016).

### 4.2.3 Momentos claves en el proceso de evaluación de lectura

Como se ha señalado en páginas anteriores, los entrevistados nos han indicado que aquello que consideran realmente influyente en el querer o no leer un libro durante su estadía en la escuela, no es el tipo de evaluación que se realice, sino que lo decisivo es el tipo de libro que se escoja al momento de leer, donde algunos enfatizan su percepción indicando lo siguiente: «los profesores deberían preguntar cómo, más o menos, los intereses de los alumnos; y ahí ver los libros que... o sea, una opción de libros para que nosotros leamos» (Estudiante 6, 2016), «Si no me gusta dar pruebas, no significa que yo vaya a dejar de leer» (Estudiante 1, 2016). Esto nos da a entender que, para algunos jóvenes de esta escuela, el factor determinante para el desarrollo del gusto lector está en el tipo de obra que se lea y no en el tipo de instrumento de recogida de información utilizado el día en que se realiza la evaluación, buscando que el texto leído esté vinculado con el gusto de los propios estudiantes, con sus realidades de vida, tocando temas actuales, entre otros rasgos.

Lo anterior nos permite darnos cuenta que para los entrevistados, la evaluación es concebida únicamente como “la prueba” y su respectiva nota, sin tener plena conciencia de que hay más ámbitos en juego al momento de evaluar la lectura domiciliaria. De esta manera, aunque algunos de ellos indiquen que la evaluación no influye en el gusto lector, nosotros podemos indicar que sí influye, pues consideramos que la elección de la obra a leer forma parte del conjunto de fases sucesivas que constituyen y dan sentido a lo que entendemos como evaluación de lectura domiciliaria.

Al respecto, Parra (2008) nos indica que la evaluación debe ser reconocido como un proceso importante tanto a niveles sociales como personales, lo que implica que la evaluación no es solo una acción, sino que es un cúmulo de acciones que permiten progresar hacia un determinado fin, esto al enfocarnos en la comprensión del término “proceso”. Por su parte, Lukas y Santiago (2004) profundizan esta idea al señalar que la evaluación en lugar de ser un simple proceso, es definible como un conjunto de procesos interrelacionados entre sí, abriendo la perspectiva que tenemos al abordar lo que se comprende como evaluación, pues, según esto, “la prueba” del libro es en sí misma un proceso, o microproceso, que se vincula a otros (micro)procesos previos y posteriores a él. De esta manera, Mateo (2000), nos presenta lo que él entiende y define como los microprocesos que componen el gran proceso denominado

evaluación, siendo sus fases las siguientes: Planificación, Desarrollo, Contrastación y Metaevaluación. Si nos atenemos a lo planteado anteriormente, la elección del libro que tanto valoran los entrevistados caería dentro del microproceso de Planificación, ya que es en esa etapa donde se establecen los propósitos, juicios a emitir, fuentes de información, temporalización, procedimientos y otras decisiones que conformarán la evaluación de la lectura domiciliaria. Como puede observarse, la afirmación de los entrevistados que señalan que la elección del libro es más relevante que la prueba es en realidad paradójico, ya que ambas instancias son en sí parte de la evaluación, la primera vinculada a la planificación de la evaluación y la segunda asociada al desarrollo de la evaluación, pues es en esta última donde se recoge la información respecto al aprendizaje del estudiante que se juzgará posteriormente.

Lo que puede generar que los estudiantes entrevistados no conciban a la evaluación de la lectura domiciliaria como un proceso integral y continuo puede relacionarse con lo que afirmaba Aguirre (2010) al momento de describir cómo se experimenta la evaluación en las escuelas. En este caso, el autor indica que las evaluaciones siguen realizándose únicamente al final de los procesos de aprendizaje, a través de instrumentos de recogida de información creadas principalmente por el profesor y que están basadas en pruebas de lápiz y papel, predominando el ítem de selección múltiple. Es decir, que tener a los estudiantes dentro de una dinámica constante, poco diversa, monótona y sin mayor flexibilidad, hace que estos no contemplen a plenitud lo que realmente se pone en juego al momento de evaluar, en este caso, la lectura que estos realizan. Respecto a esto, uno de nuestros entrevistados señala que «es que es: libro, prueba que se parece a las mismas ya pasadas, preguntas o preguntas puntuales, o preguntas que hay que poner lo que quiere que pongái la profe. Lo que la profe ve. Y de nuevo: libro -lo mismo- libro, lo mismo» (Estudiante 5, 2016), lo que permite comprender en cierta medida el por qué los estudiantes entienden que la evaluación es solo la prueba, dejando de lado la posibilidad de entender que hay microprocesos en la evaluación en los que pueden formar parte, democratizando el proceso y logrando, de esta forma, una cercanía entre los estudiantes, la evaluación y la obra literaria en sí misma.

Como podemos observar, la evaluación debe ser comprendida como un gran proceso conformado a su vez por un grupo de al menos cuatro microprocesos dinámicos e interrelacionados en su interior (Planificación, Desarrollo, Contrastación y Metaevaluación), ya que, gracias a esta perspectiva, podremos analizar y posteriormente describir aquellas etapas o

fases que pueden ser claves al momento de querer mejorar las evaluaciones de lectura domiciliaria que se aplican, en este caso, en el establecimiento de estudio, logrando así los propósitos que estas buscan: fomentar el disfrute por la lectura.

Tal y como se ha señalado previamente, la primera etapa de la evaluación, en este caso llamada planificación, debe ser comprendida como una de estas etapas o microprocesos que se vuelven claves al momento de establecer la manera en que la evaluación se llevará a cabo, lo que generará como consecuencia un grado de influencia en el desarrollo del gusto lector en los estudiantes. Y es que es en esta etapa donde se decide, por ejemplo, qué libro se leerá durante el proceso evaluativo, algo que los entrevistados ya han catalogado como gravitante al momento de decidir qué influye en su gusto por la lectura.

Otro punto que hace de la planificación de la evaluación una fase clave para el desarrollo del gusto lector es que durante esta etapa se determina la función que cumplirá la evaluación de lectura, estableciendo la finalidad que se transmitirá a los estudiantes durante el desarrollo del proceso evaluativo. Desafortunadamente, y considerando a Colomer (1991), los docentes muchas veces no solo desconocen la manera de evaluar innovadoramente la lectura, sino que, en ocasiones, estos mismos profesores tienen dificultades para establecer los objetivos adecuados para las actividades que deben realizarse a partir de estas lecturas. Respecto a esto, los estudiantes entrevistados indican distintas finalidades del proceso lector y por supuesto de la evaluación de lectura, lo que nos podría dar a entender que, en esta escuela, el equipo docente no ha logrado aunar criterios claros respecto a los propósitos que tiene la lectura, generando que los estudiantes tampoco tengan claridad de para qué se está realizando esta actividad evaluativa con ellos, cada mes y cada año.

Así, cuando se les pregunta para qué leen libros en la escuela, los estudiantes dan respuestas diversas, las que se ejemplifican con algunas citas a continuación: «Porque me gusta leer... y porque quiero pasar de curso» (Estudiante 4, 2016), «al leer los libros, como que uno entiende, un poco mejor, épocas pasadas» (Estudiante 9, 2016), «si va a trabajar le dan un contrato; uno tiene que leer y comprender, si no has leído nada nunca, nunca vai a tener comprensión de lo que está leyendo» (Estudiante 12, 2016), «la idea del libro es como disfrutar el libro y entenderlo» (Estudiante 3, 2016), «te nutre la mente, te enseña siempre nuevas palabras, pero aparte... o sea, independiente de eso, igual no es algo que sea gustoso» (Estudiante 7, 2016). Como puede observarse, los estudiantes consideran que la lectura y la

evaluación que se hace de ella les permite cumplir distintos propósitos, sin que ninguno de ellos se relacione con la búsqueda del desarrollo del gusto que pueden llegar a sentir tras leer una obra literaria. De esta manera, algunos piensan que se lee para lograr ser promovidos de un nivel a otro, lo que reduce a la lectura y a su evaluación a una funcionalidad más bien administrativa. Por otro lado, otros entrevistados piensan que se lee para comprender el pasado, lo que posiciona a la lectura y a su evaluación como un proceso que permite estudiar el contexto de producción del texto, facilitando objetivos vinculados a asignaturas como Historia más que de Lenguaje. Desde otra arista, algunos entrevistados piensan que se lee para prepararlos para el mundo laboral, lo que ubica a la lectura y a su evaluación como un instrumento que fomenta la comprensión de lectura más que propiciar el disfrute estético por la obra leída. Junto a lo anterior, algunos entrevistados piensan que se lee para ampliar el léxico y llenar de conocimiento, lo que vuelve a la lectura y su evaluación en un mecanismo a favor de la educación contenidista más que a favor del disfrute lector. No obstante, algunos entrevistados sí piensan que la lectura y su evaluación sirven para vivir experiencias gustosas estéticamente.

Respecto a la función de la evaluación de lectura, Abril (1993) indica que las escuelas deben perseguir objetivos que trasciendan el ámbito utilitario del lenguaje escrito, como, por ejemplo, enriquecer la sensibilidad del estudiante mediante la lectura de obras artísticas que nutran la emotividad y la reflexión del lector, algo que al parecer no logran hacer en este establecimiento, pues los entrevistados no tienen suma claridad de para qué están siendo evaluados, lo que influye negativamente en esta intencionalidad dirigida hacia el fomento del hábito lector y del desarrollo del gusto por la lectura. De esta forma, la etapa de planificación de la evaluación se vuelve gravitante al momento de querer reformar el proceso evaluativo de la lectura domiciliaria, pues de implementarse adecuadamente, los estudiantes podrían formar parte de él, permitiéndoles escoger sus obras, comprender con total claridad para qué están viviendo determinada experiencia de aprendizaje al interior de la escuela y fomentar a fin de cuentas el gusto por la lectura.

En cuanto al fomento por el gusto lector, Dubois (en Barboza: 1999), señala que no es posible enseñar a alguien a ser lector, pero sí es factible crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de estas cualidades, condiciones que creemos pueden desarrollarse en etapas claves de este proceso como la planificación de la evaluación y por qué no decirlo, en el desarrollo de la evaluación.

Y es que en el proceso nominado como desarrollo de la evaluación es cuando se aplican los instrumentos de recogida de información, los que, de diversificarse, podrían influir positivamente en el gusto que los estudiantes sienten por la lectura. Si bien es cierto los propios entrevistados señalaron explícitamente que “las pruebas” no son decidoras al momento de fomentar o no el gusto por la lectura, podemos apreciar al momento de leer e interpretar sus comentarios, que implícitamente sí consideran que es decisivo al momento de incentivar el disfrute lector, sobre todo cuando valoran experiencias evaluativas que generan emociones positivas a favor del hábito de lectura. Ejemplo de esto son las siguientes respuestas vinculadas a efectos beneficiosos para la lectura y que son asociables a la fase de desarrollo de la evaluación: «No es tan seco como una prueba [respecto a representaciones teatrales]» (Estudiante 9, 2016), «Sí, encuentro que sería entretenido [respecto a conversatorio sobre el libro]» (Estudiante 3, 2016), «Todo lo que no sea prueba así escrita, yo creo que sería más entretenido hacerlo» (Estudiante 7, 2016), «grupos de trabajo de lectura, quizás sería más positiva la influencia en leer» (Estudiante 7, 2016), «igual les influyó harto ir a conocer la casa de un escritor» (Estudiante 1, 2016). Como puede observarse, la etapa o fase en la que se recoge información puede ser considerada como un momento clave si es que los docentes de la escuela quieren influir positivamente en el gusto por la lectura que buscan desarrollar en sus estudiantes, pues si se generan dinámicas evaluativas donde los niños y jóvenes compartan su percepción de sus lecturas mientras se recoge la información de lo aprendido a partir de sus comentarios, o bien se generan experiencias evaluativas en donde los estudiantes vivan más con el cuerpo que con los ojos las evaluaciones literarias que se aplican en la escuela (Ramírez: 2009), se podrá fomentar gradualmente el gusto que estos sienten por la actividad lectora.

En ese sentido, Cociña Varas y Naranjo Vélez (en Salas: 2010) indican que la escuela no solo debe fomentar y promocionar la lectura, sino que también debe animar la lectura, esto por medio de acciones destinadas a impulsar la participación de los estudiantes en la actividad lectora, despertando el interés, la actitud, las habilidades y la motivación de los niños y jóvenes al momento de leer. Complementando lo anterior, Ahumada (en Aguirre: 2011), señala que actividades evaluativas como pruebas situacionales y de libro abierto, elaboración de mapas semánticos o conceptuales, disertaciones y ensayos, salidas a terreno, entre otros, benefician la realización de una evaluación auténtica de las lecturas literarias, lo que propicia el ánimo por la lectura. De esta forma, salidas pedagógicas como parte de la etapa de recogida de información

o conversatorios sobre lo leído animan a los estudiantes a querer vivir experiencias lectoras, pues las consideran entretenidas, divertidas y positivas.

Y es que no podemos dejar de lado a las emociones cuando describimos la influencia que ejerce la manera de evaluar en el gusto lector de los estudiantes, pues estos mismos nos señalan cómo algunos libros evaluados (asociable a la etapa de planificación de la evaluación) y experiencias evaluativas (asociable a la etapa de desarrollo de la evaluación) los remecen internamente, generando que este disfrute por la lectura se viva y experimente a flor de piel: «Con los libros buenos, o sea, que son como más entretenidos, me siento... no sé, como cuando te atrapa un libro y es como bacán porque... no sé po.» (Estudiante 3, 2016), «cuando nos hacen leer libros interesantes a todos nos va bien, a todos nos interesa; lo leemos dos veces, tres veces. Y eso es bueno» (Estudiante 3, 2016), «Es como súper grato, porque aparte de entender, de exponer tus ideas y lo que tú entendiste; escuchái a los de los demás, y entendí un poco de cómo pensaron ellos cuando se enfrentaron al libro» (Estudiante 9, 2016). Como puede observarse, y relacionando las anteriores citas con lo expresado por Bettelheim y Zelan (en Chacón & Sánchez: 2006), los estudiantes experimentan la lectura como algo mágico y placentero, esto gracias a que el proceso lector logró afectarlos profundamente.

Por otro lado, y quizás en menor medida, la etapa de contrastación de la evaluación puede ser considerada relevante al momento de estimarla como una fase clave en la búsqueda por generar el gusto por la lectura, recordando que en esta se analizan los resultados emanados de los instrumentos de recogida de información, generándose juicios, clasificaciones, decisiones y divulgación de los resultados con su respectivo seguimiento. Lo postulado anteriormente se desprende de afirmaciones tales como «si uno, ya leyó un libro y entendió algunos conceptos; y en la prueba se explayó en esos conceptos y estuvo malo, yo encuentro que eso no te invita a volver a leer el libro» (Estudiante 9, 2016) o «Y si te lo preguntan, tení que poner en la respuesta lo que piensa el profe. No lo que tú pensái.» (Estudiante 12, 2016), pues de ellas se interpreta que de haber un juicio evaluativo claro y transparente, los estudiantes sentirían emociones positivas por el proceso lector, ya que sabrían por qué razón obtienen tal o cual calificación. De esta manera, los estudiantes sentirían mayor aprecio por el Plan Lector si tuviesen mayor claridad de los criterios utilizados al momento de juzgar sus productos emanados de las lecturas que realizan, y más aún si a esta contrastación se le incorporan procesos de auto y coevaluación, tal y como se recomienda al utilizar procesos evaluativos de carácter auténtico, puesto que se

abriría un espacio más para que los estudiantes formen parte de sus procesos de aprendizaje, generando mayor compromiso con la actividad lectora que será evaluada ahora no solo por el docente, sino también por ellos mismos y sus pares.

Por último, respecto a la fase de metaevaluación, la cual se entiende como la etapa en la que se evalúa la evaluación, debemos señalar que no hay citas textuales por parte de los entrevistados que indique que esto se realice en la escuela, dándonos a entender con mayor claridad que en el establecimiento, la evaluación de la lectura domiciliaria se hace de manera incompleta, perdiendo la oportunidad de autoevaluar lo que cada docente hace al realizar el Plan de Lectura Domiciliaria en la escuela donde se desarrolla nuestra investigación. Creemos que es menester incorporar este proceso de metaevaluación, ya que gracias a este se podría juzgar lo hecho en cada uno de los meses en los que se lean obras literarias, permitiendo tomar decisiones certeras respecto a cómo mejorar las dinámicas evaluativas que se aplican a los estudiantes. Lo anterior se potenciaría aún más si durante ese proceso se recoge la visión de los sujetos evaluados, es decir, de los propios estudiantes, logrando ampliar la perspectiva a la vez que se da un espacio más para democratizar un Plan de Lectura que sin mayores dudas requiere una actualización en el corto y mediano plazo.

En definitiva, podemos observar que los cuatro micro procesos que componen este gran conjunto de fases sucesivas llamado evaluación son claves al momento de querer influir en el gusto por la lectura de los estudiantes. No obstante, los que más destacan a partir de las respuestas de los entrevistados son la etapa de planificación y desarrollo de la evaluación. Y es que, en este contexto en particular, los estudiantes valoraron en cierta medida la actualidad de algunos títulos leídos (“Los juegos del hambre”, “Tengo miedo torero”) además de apreciar las evaluaciones que se alejaban de las clásicas pruebas de lápiz y papel (obras de teatro, tráiler de libros), porque, como fue señalado durante la entrevista «todas esas cosas que no son convencionales te marcarían mucho mejor» (Estudiante 2, 2016). Porque es a eso a lo que se debería aspirar con el Plan de Lectura Domiciliaria, vale decir, a intentar “marcar” a los estudiantes, remecerlos, hacerlos partícipes, interactuar con su emocionalidad para que así, poco a poco y de forma constante, desarrollar estudiantes que salga de cuarto medio con un gusto por la lectura desarrollado, siendo capaces de ser lectores autónomos, críticos y libres.

## 5. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

### 5.1 Conclusiones

Las conclusiones presentadas a continuación pretenden establecer un análisis final proveniente de la triangulación elaborada y desarrollada a lo largo de las últimas páginas de esta investigación. De esta forma, utilizaremos las interpretaciones emanadas de las unidades de análisis, extraídas de las respuestas de los estudiantes entrevistados, junto con la bibliografía abordada en el marco referencial, para así presentar el corolario de este trabajo investigativo. En este sentido, procederemos a presentar inicialmente los objetivos específicos que cimentan el logro de la meta final, indicando las conclusiones que fuimos obteniendo a partir de cada una de ellas. Por último, estableceremos la conclusión global que esta investigación construye considerando el logro del objetivo general.

De esta manera, queremos llevar a cabo la reflexión que cierre el trabajo realizado durante las páginas de este escrito, esto mientras intentamos contestar a la pregunta que dio origen a todo: ¿Qué percepción tienen estudiantes de Cuarto Medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar la lectura literaria mensual en su gusto por la lectura? Para llegar a esta respuesta finalmente a esta respuesta, iniciemos la revisión de las conclusiones considerando los objetivos específicos.

Respecto del primer objetivo específico de esta investigación, el cual se estableció como «caracterizar la manera de evaluar la lectura literaria mensual que se ha aplicado en el colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida durante los últimos doce años», se puede afirmar que los estudiantes entrevistados entregaron respuestas que permiten caracterizar a las evaluaciones de lectura como muy parecidas a las evaluaciones estandarizadas de tipo SIMCE y PSU que se aplican oficialmente a nivel nacional o en formato ensayo al interior de esta escuela. Lo anterior implica que estas evaluaciones de lectura mensual están vinculadas principalmente a instrumentos de recogida de información de tipo test con ítems del tipo selección única, algo que también ocurre con el resto de las evaluaciones que se aplican en el desarrollo de las clases de Lengua y Literatura experimentadas al interior de este

establecimiento. De esta forma, las evaluaciones de lectura mensual no se distinguen ni se diferencian del resto de los procedimientos que se experimentan en la asignatura, aunque los propios estudiantes perciben, paradójicamente, que las evaluaciones no forman parte totalmente del proceso educativo que viven día a día. Lo contradictorio de la afirmación anterior se resuelve al observar que los instrumentos usados dentro y fuera del plan lector son iguales, sin embargo, el proceso de acompañamiento de esta lectura domiciliaria, sus didácticas y estrategias pedagógicas son algo paralelo, externo y ajeno a la planificación que se aplica diaria, semanal y mensualmente en las clases de Lengua y Literatura.

Esta forma de experimentar las evaluaciones de lectura mensual termina contribuyendo al entrenamiento que los estudiantes viven al interior de la escuela, donde esta última espera que estos se acostumbren gradualmente al formato de rendición de estas pruebas estandarizadas, lo que contribuye a la obtención de resultados destacados para el establecimiento tanto a nivel comunal como nacional. Lo anterior genera que las evaluaciones de lectura mensual posean características propias de este tipo de instrumentos y procedimientos, donde destacan rasgos como el hecho de que sean percibidas como impositivas, de rápida aplicación, veloces en la revisión, someros en la entrega de resultados y sin mucha retroalimentación de lo experimentado con la lectura literaria. Esto hace que las evaluaciones sean vistas por los estudiantes como un hito evaluativo que busca ser aplicado para pasar a la siguiente medición de la forma más ininterrumpida posible. De esta manera, una de las principales características que tiene la evaluación de la lectura en este establecimiento es que son sumamente eficientes, pero poco eficaces, esto último si consideramos como referente el principal objetivo que debería buscar la evaluación de lectura domiciliaria: fomentar el gusto lector de las y los estudiantes de cada establecimiento.

En cuanto a la velocidad de esta dinámica evaluativa y el poco espacio entre una medición de lectura y la siguiente, los entrevistados señalaron que en más de una ocasión han visto que los instrumentos de recogida de información o ítems propiamente tal han sido descargados desde internet por parte del profesorado, lo que hace que la evaluación de lectura mensual sea poco original, irreflexiva y, por supuesto, poco vinculante al contexto social, emotivo y cultural en el que se aplica. La razón de por qué lo anterior es asociable entre sí radica en que el ritmo evaluativo que se vive en esta escuela hace que muchos profesores no tengan tiempo para elaborar instrumentos adaptados al contexto en el que se encuentran, por lo que

terminan decantando en la búsqueda de pruebas creadas por otros profesores para así replicarlas y cumplir con la labor exigida. Sin embargo, esta apreciación es meramente especulativa, por lo que, para poder afirmarla con mayor propiedad, deberíamos realizar otro tipo de investigación en el establecimiento, algo que no se podrá realizar debido a lo que más adelante se describirá en el apartado de limitaciones y proyecciones de esta investigación.

Sobre el tipo de ítems, estos son caracterizados como preguntas que preponderantemente buscan que el estudiante seleccione conocimientos establecidos previamente por el docente, conocimientos que se vinculan más que nada a elementos literales y específicos extraídos de la obra leída. Es así que los propios estudiantes indican que son pocas las oportunidades en que han vivenciado ítems en los que deban generar sus propios conocimientos y reflexiones a partir de la lectura de la obra mensual. Como complemento a lo anterior, cabe señalar que varios entrevistados indicaron que cuando han existido ítems de respuesta breve o extensa, estas respuestas deben ser lo más parecidas posibles a lo que el docente dijo respecto al libro, lo que genera, una vez más, que la creación de conocimiento y la divergencia de pensamiento se vea reducida en virtud de alcanzar el referente considerado como únicamente correcto: lo que pensó y dijo el profesor de la asignatura.

Respecto a esto, los mismos estudiantes señalan que otra característica fundamental de las evaluaciones de lectura que viven en la escuela es que estas buscan un objetivo claro: controlar si el alumnado leyó o no la obra mensual. Es así que los entrevistados mencionan que lo más importante para el establecimiento es corroborar si ellos «leyeron el libro que tenían que leer», por ello, las evaluaciones se suelen componer de preguntas que intentan recoger fragmentos literales o superficiales de la obra, dejando en segundo o tercer grado ítems que pretendan generar reflexión, valoración y crítica de lo leído. De esta forma, y tras el control aplicado, los estudiantes reciben el castigo o recompensa respectivo: la calificación superior o inferior al límite de aprobación.

En resumen, los entrevistados perciben que las principales características que posee la evaluación de lectura mensual aplicada en su escuela son: que es impositiva, descontextualizada, con fines principalmente enfocadas en el control de la lectura por sobre la reflexión, monótona y poco diversa.

En cuanto al segundo objetivo específico de esta investigación «indicar las percepciones que tienen estudiantes de Cuarto Medio sobre las lecturas literarias mensuales realizadas en el

colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida durante los últimos doce años», se puede señalar que los entrevistados indican que la lectura literaria mensual de la escuela es considerada como un proceso difícil de llevar a cabo, el cual es demoroso, aburrido y poco prioritario para su desarrollo personal.

Debido a lo anterior, los estudiantes entrevistados mencionan que suelen buscar diversas formas de poder evadir dicha actividad, siendo las más declaradas la observación de películas, series o videos en YouTube asociados con la obra literaria, la búsqueda por internet de resúmenes del texto o de las preguntas que posiblemente aparecerán en la evaluación de lectura, la intención de conseguirse con otro curso el instrumento de evaluación que ha sido aplicado previo al horario en el que les toca la rendición o simplemente confiando que con el mero descarte de alternativas, se podrá obtener una calificación satisfactoria sin necesidad de haber leído el texto. De esta forma, podemos observar cómo los estudiantes utilizan su ingenio, su creatividad y sus habilidades de indagación para poder sortear la lectura literaria mensual, mas no así la evaluación de dicha lectura. Por tanto, y de forma inacabada, podríamos afirmar que el problema se centra más que nada en el acto de leer según lo solicitado por la escuela y no tanto por la existencia y realización de la evaluación literaria mensual en sí misma.

Como puede observarse, al momento de llevar a cabo la lectura literaria mensual, los estudiantes entrevistados se terminan centrando más en el contenido de la evaluación que está por venir que en el contenido de la obra literaria que se debería leer en el mes. Esto permite indicar que la percepción que los estudiantes tienen de la lectura literaria mensual es bastante negativa y poco alentadora pensando en los objetivos que los planes curriculares del Ministerio de Educación buscan alcanzar. A tal punto llega la percepción de los estudiantes acerca de la lectura domiciliaria, que varios de los entrevistados que afirmaban leer la obra que se les solicitaba, confesaban que, tras la prueba, el libro simplemente ya no les importaba. Así, se identifica que la principal motivación que tienen los estudiantes es de índole superficial, es decir, se enfocan más que nada en la obtención de una calificación aprobatoria por sobre la oportunidad de vivir experiencias enriquecedoras a partir del contenido estético que ofrece la literatura. En cuanto a esto, es importante señalar en estas conclusiones que varios entrevistados afirmaban, describían y valoraban los beneficios que la lectura trae a sus vidas, sin embargo, esto no les resultaba lo suficientemente motivante como para querer emprender el trabajo de leer novelas, cuentos, obras dramáticas y otras manifestaciones de índole literaria.

Al reflexionar respecto de esto, se piensa que algunas posibles causas que disminuyen o eliminan el gusto por la lectura podrían estar asociadas a la percepción que los estudiantes tienen del plan lector y de la evaluación que se vive en su establecimiento educacional, la cual es, como ya vimos en párrafos anteriores, poco estimulante. Por lo tanto, para esbozar los inicios de una posible respuesta, procederemos a presentar las conclusiones asociadas al siguiente objetivo específico de esta investigación.

Sobre el tercer objetivo específico de esta investigación «identificar la percepción que tienen estudiantes de Cuarto Medio sobre la relación entre su gusto por la lectura y las evaluaciones literarias mensuales aplicadas en el colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida durante los últimos doce años», se puede decir que los entrevistados perciben que la relación existente entre gusto por la lectura y las evaluaciones literarias mensuales es poco estrecha y hasta algo insignificante bajo su punto de vista.

Para comenzar a detallar la conclusión previamente declarada, cabe señalar que los estudiantes afirman que su gusto por la lectura es poco o prácticamente nulo, manifestando que cuando la realizan, es más que nada por la obligación con la que esta se presenta en el contexto escolar. Todo inicia de mala forma desde la imposición que ejerce la escuela al instalar títulos literarios que no son atractivos, interesantes o estimulantes para los estudiantes, lo que describe a la experiencia lectora que estos viven como poco adecuada pensando en el objetivo de desarrollar y potenciar este gusto lector. Esto se complementa con la obligación de rendir mensualmente la evaluación literaria, lo que hace que los entrevistados afirmen que, tras la resolución de la prueba, el compromiso por continuar con nuevas lecturas termina desvaneciéndose gradualmente (esto en el caso de aquellos estudiantes que efectivamente hayan leído la obra previa a su respectiva evaluación). De esta forma, y como describimos en el objetivo específico anterior, los estudiantes gustan de obtener calificaciones consideradas como positivas en el ámbito de las evaluaciones de lectura mensual. No obstante, estos mismos estudiantes no suelen estar dispuestos a realizar las lecturas que teóricamente deberían provocar en el alumnado reflexiones personales, autoconocimiento mediante la experiencia estética y nuevas perspectivas respecto a lo experimentado en el mundo que enriquecen la comprensión del entorno, siendo todo lo anterior el desencadenante del crecimiento personal del sujeto y, como última consecuencia, de la obtención de calificaciones positivas a nivel escolar.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación de lectura mensual, los estudiantes valoran los buenos resultados en las pruebas como se señaló anteriormente, no obstante, los propios entrevistados perciben que el proceso de rendición de dicha evaluación se suele asociar principalmente a emociones negativas. A modo general, varios entrevistados describieron este proceso como algo estresante, que genera alta ansiedad y que muchas veces evoca emociones de impotencia y frustración. Esto último suele generarse cuando aquellos estudiantes, contra toda tendencia, se aventuran a leer la obra para rendir su respectiva evaluación, todo para que cuando llegue el instrumento a sus manos, vean que no son capaces de recordar los detalles que la prueba solicita. Lo anterior termina aumentando las sensaciones negativas que generan las evaluaciones de lectura, lo que se ve potenciado producto de la monotonía de estas en cuanto al tipo de instrumento utilizado, tipo de ítems que componen las pruebas y las repetitivas didácticas de aplicación. Es decir, los entrevistados perciben que las evaluaciones de lectura mensual no son las más estimulantes, justas y reflexivas que podrían llegar a ser, lo que hace que estos las valoren como algo que podría llevarse a cabo de mejor manera.

Como puede observarse, tanto gusto por la lectura como evaluación de la lectura son catalogados, a modo general, con comentarios negativos. No obstante, y a pesar de esto, los estudiantes perciben que no existe mayor relación entre ambas, afirmando que más que la evaluación misma, lo que termina desmotivándolos es la presencia de títulos que son ajenos a sus procesos de vida y a sus contextos socioculturales. Dicho de otro modo, los estudiantes desestiman que la evaluación afecte su gusto por la lectura, dándole mayor responsabilidad de esto a la elección que se hace del itinerario lector a aplicarse durante el año escolar.

Lo curioso comienza a aparecer cuando se les cuestiona respecto a qué harían si pudiesen escoger la obra a leer mensualmente, a lo que responden que escogerían lecturas breves y fáciles de realizar, enfocándose, como puede observarse, en el formato más que en el contenido del texto literario. Pero, ¿por qué eso puede resultar curioso?, pues porque concluimos que de una u otra forma, esta decisión nace producto de las experiencias evaluativas que han tenido durante los doce años que conforman su escolaridad. ¿Entonces los estudiantes están equivocados respecto a su percepción? Nada más lejano que esto. Lo que ocurre es que los entrevistados tienen una mirada reduccionista de lo que es la evaluación, lo que provoca que ellos piensen que la evaluación únicamente es la prueba que rinden, dejando a un lado otros procesos y micro procesos que conforman la lectura literaria mensual y que, sin quererlo y sin saberlo, ellos

valoran como relevantes al momento de querer generar emociones positivas en cuanto a la lectura y al gusto lector mediante la experiencia evaluativa. Sin embargo, el detalle de esta conclusión la desarrollaremos al resolver el objetivo general de esta investigación.

Por esta razón, consideramos que es tiempo de desarrollar el objetivo general de esta investigación, la cual establece el propósito de «describir la percepción que tienen estudiantes de Cuarto Medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar la lectura domiciliaria en su gusto por la lectura.». De esta forma, podemos concluir que los estudiantes perciben que la manera de evaluar la lectura domiciliaria influye en el desarrollo de su gusto lector. Para explicar esto, procederemos a describir las conclusiones obtenidas a partir de las respuestas de los entrevistados.

La base que sustenta esta conclusión se centra en que los estudiantes perciben que la evaluación no influye en su gusto por la lectura, no de la forma en la que sí lo hace la elección de la obra literaria a leer en el mes. Sin embargo, y desde una perspectiva teórico conceptual, la evaluación no se relaciona únicamente con el instrumento de recogida de información, sino que incluye varios micro procesos que dan vida y forma a este gran proceso evaluativo. Por ende, cuando los estudiantes afirman que el libro es relevante al momento de generar el deseo y agrado por la lectura, están afirmando que en la etapa de la planificación de la evaluación, el profesorado cuenta con la posibilidad de pensar, reflexionar, gestionar y proyectar los títulos que podrían potenciar este gusto por la lectura. Dicho de otra manera, los estudiantes desconocen qué se entiende por evaluación, qué etapas la componen y cómo esta sobrepasa lo meramente técnico y ejecutivo, lo que hace que tengan una mirada reduccionista en cuanto al concepto, centrando su comprensión únicamente al día en que se aplica la prueba y al respectivo instrumento que se utiliza. De esta forma, no tienen plena conciencia de que al afirmar que el libro influye más que la prueba, están señalándonos que la evaluación genera cierta influencia en su gusto lector, pues, como vimos en el marco referencial, el gran proceso evaluativo cuenta con cuatro micro procesos o etapas que la conforman: planificación, desarrollo, contrastación y metaevaluación.

Los entrevistados nos señalaron durante el grupo focal que valoran como potenciadores del gusto lector el hecho de tener diversidad en los tipos de lecturas, de experimentar una variedad de instrumentos evaluativos y de vivenciar una pluralidad de didácticas de evaluación

(principalmente enfocadas en el trabajo grupal o colaborativo). Es así que algunos de ellos mencionaron que lo poco convencional termina llamando la atención del alumnado, lo que es una respuesta a las dinámicas de evaluación de la lectura mensual que se han vivenciado durante los doce años de escolaridad al interior del establecimiento en el que se aplica esta investigación. Y es que, ante lo repetitivo, llama la atención lo nuevo; ante lo individual, llama la atención lo grupal; ante libros ajenos al contexto, llama la atención la literatura acorde a sus vivencias y procesos de desarrollo personal.

De esta manera, los estudiantes entrevistados nos señalan indirectamente cómo la adecuada aplicación de las etapas de la evaluación de lectura mensual puede resultar claves para favorecer gradualmente el gusto por la lectura. Particularmente valoraremos cada una de ellas, especificando, a partir de lo dicho por lo entrevistados, por qué son relevantes al momento de fomentar la lectura.

- a) Planificación: Como se ha señalado previamente, los entrevistados indican que el tipo de libro a leer (novela, cuento, drama, entre otros) y el contenido del libro a leer pueden motivar el hecho de iniciar la lectura domiciliar que el colegio propone. Y es en esto último donde está la clave: proponer. Si el establecimiento fuese dejando poco a poco la imposición para permitir el hecho de que los estudiantes postulen las obras que conformarán el itinerario lector del año, existe la posibilidad de que los alumnos se sientan parte del proceso, democratizando esta etapa de la evaluación y favoreciendo que los niños y jóvenes quieran leer a partir de lo planteado por ellos y por la escuela. De esta forma, el profesorado cuenta con una oportunidad de construir una cultura de participación en esta etapa, donde los estudiantes puedan proponer todos o al menos una parte de las lecturas del año, lo que eventualmente podría ir generando un desarrollo por el gusto lector. Esto debería ir acompañado por opciones que escapen de lo meramente clásico o de índole erudito, permitiendo el ingreso de obras bajo criterios emocionales que conecten con la sensibilidad que los estudiantes poseen. Lo anterior es importante si consideramos que el gusto lector es propulsado principalmente por factores emotivo-afectivos.
- b) Desarrollo: En cuanto a esta etapa, los estudiantes percibían como positivo evaluaciones alternativas a los ya clásicas test de control de lectura. Ante esto, surgen alternativas que los entrevistados declaran que aparecieron de manera incipiente

durante sus doce años de escolaridad y que estos mismos valoraban como positivas. Al respecto, algunas didácticas evaluativas fueron la elaboración de una obra teatral asociada a la lectura, la adaptación de una obra literaria al formato de cuentacuentos, el hacer un periódico a partir del contenido de la novela, el complementar la evaluación con salidas pedagógicas, entre otras. Lo anterior acompañado, por supuesto, de instrumentos de recogida de información diversificadas, como por ejemplo pautas de apreciación o rúbricas de evaluación, lo que haría que fuese más claro qué se evalúa al momento de llevar a cabo la medición.

- c) **Contrastación:** En este caso, los estudiantes entrevistados valoraban que las evaluaciones fuesen, desde sus perspectivas, justas con ellos, lo que era entendido desde el plano de los criterios de evaluación y la correspondencia entre esfuerzo realizado y calificación obtenida. Por lo mismo, se piensa que esta etapa es relevante si incluimos en la evaluación de lectura domiciliaria elementos tales como la autoevaluación y la coevaluación. Lo anterior permite incorporar a los estudiantes en el proceso de revisión y corrección del trabajo realizado durante el mes de lectura, lo que favorecería la atmósfera que envuelve a estas evaluaciones. De esta manera, los estudiantes podrían sentirse mejor durante el desarrollo de esta etapa, sensaciones que contribuyen a la emocionalidad del alumno y que permiten que sea más receptivo ante los estímulos literarios con los que interactuará durante el año escolar.
- d) **Metaevaluación:** Si bien los estudiantes no mencionaron directa o indirectamente algo relacionado con este micro proceso, nos permitimos tomarnos la libertad de valorar esta etapa de la evaluación para mencionar por qué la consideramos importante al momento de generar las lecturas domiciliarias que efectivamente potencien el gusto lector de los estudiantes del establecimiento escolar. Y es que, si el profesorado y la comunidad educativa en general construyen una cultura de la democracia y la participación de los estudiantes en sus propios procesos pedagógicos, se podría llevar a cabo dinámicas de metaevaluación que posibiliten la continua mejora de cada uno de los micro procesos que componen la evaluación de lectura domiciliaria. Por tanto, cada estudiante sería parte de esta estrategia que busca fomentar la lectura, acercando al estudiantado a su propia formación a la vez que van

depurando cada una de las experiencias evaluativas que estos vivirán durante sus doce años de escolaridad.

De esta manera concluimos lo trascendental que es levantar información a partir de las percepciones de los estudiantes, quienes son, en este caso, los principales receptores y participantes de la evaluación de lectura domiciliaria que se aplica en el establecimiento. Así, se pueden comprender de manera más integral las dinámicas que se llevan a cabo al interior de la asignatura de Lenguaje, en especial al momento de querer desarrollar el gusto lector mediante la aplicación de estrategias evaluativas asociadas a la lectura literaria. Y es que hacer partícipe al estudiantado es, a nuestro modo de ver, una de las piezas clave al momento de querer humanizar una estrategia de fomento lector que, como ya vimos, necesita ser lo más humana posible para generar goce, placer y disfrute en el estudiante a partir de la lectura literaria que se evalúa al interior de la escuela.

Por lo tanto, y para finalizar, creemos que este tipo de investigaciones contribuyen a que se tomen en cuenta las diferentes voces de la comunidad educativa, posicionando en la primera línea no solo lo que los directivos y educadores valoran, sino también lo que los alumnos perciben de su cotidianidad al interior de la escuela.

## **5.2 Limitantes y proyecciones de la investigación**

Debido a cómo fue planteada, esta investigación tuvo como una de sus limitantes el no haber establecido criterios de selección de los participantes en el grupo focal a partir de perspectivas de paridad de género. Esto provoca que la información obtenida tenga un sesgo que eventualmente podría influir en las unidades de análisis extraídas durante el proceso de recogida de información.

Otra de las limitantes para esta investigación fue el hecho de no profundizar en las respuestas obtenidas de parte de nuestros participantes, esto mediante la aplicación de otros procesos de recogida de información que pudiesen haber complementado el trabajo realizado al interior del grupo focal. Uno de los procesos que hubiese contribuido a obtener valiosa información sería la aplicación de entrevistas en profundidad luego de haber transcrito las respuestas del «focus group». De haberse llevado a cabo esto, podría haberse seleccionado a

aquellos informantes más relevantes para llevar a cabo dichas entrevistas, lo que, sin duda, hubiese otorgado mayor desarrollo y profundidad en algunos temas que pudieron enriquecer las conclusiones de esta investigación.

Por último, otra de las limitantes fue el hecho de que el establecimiento en el que se llevó a cabo la investigación fue cerrado en el año 2019. Lo anterior genera que cualquier posibilidad de continuar esta investigación al interior del mismo contexto educativo se vea imposibilitado. De igual forma, las conclusiones emanadas de esta investigación ya no podrán ser compartidas con la comunidad escolar, privando al establecimiento de conocer qué percepciones tenían sus estudiantes respecto a la influencia de las evaluaciones de lectura mensual en el gusto por la lectura.

Por otra parte, una de las proyecciones investigativas que se genera gracias a los hallazgos encontrados es el hecho de querer depurar esta investigación para aplicarla en un nuevo establecimiento escolar, pero ahora considerando los nuevos planes de estudio que acompañan a todos los estudiantes hasta cuarto medio. De llevarse a cabo, tendríamos una nueva oportunidad para ver si estos nuevos planes logran llevarse a la práctica al interior de las aulas de clases.

Finalmente, otra de las proyecciones es continuar con el camino que esta investigación con enfoque exploratorio ha iniciado. Es decir, es de interés llevar a cabo en un futuro procesos investigativos que gradualmente pasen por enfoques descriptivos y explicativos, todo con el fin de profundizar en este fenómeno asociado a la lectura domiciliaria y al gusto lector.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, M. (1993), “Enseñar literatura, tal vez soñar” en *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 18

Aguirre, E. (2011), “Hacia una evaluación autentica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media” en *Revista Diálogos Educativos*, N° 10.

Ahumada, P. (2003) *La Evaluación en una Concepción de aprendizaje Significativo*, Ediciones universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Ahumada, P. (2005) *Hacia Una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paidós

Ainciburu, M. (sf), “¿De qué color era el caballo blanco de Bolívar?” La evaluación de la comprensión literal de textos en pruebas DELE INICIAL [Recuperado en diciembre de 2016] en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0107.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0107.pdf)

Alliende, F. & Condemarín, M. (1982). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Editorial Andrés Bello

Álvarez, J. (1998), “La evaluación en la enseñanza de la Lengua” en *Revista Didáctica*, N° 10

Arias, C. (2006), “Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas” en *Horizonte Pedagógico. Volumen 8 N°1* (p. 9-22)

Barboza, F. (1999), “Incidencia del docente en la lectura y escritura” en *Revista Educere*, N° 5

Barthes, R. (1974). *El placer del texto; y Lección inaugural*, Madrid, Editorial Siglo XXI

Barthes, R. (1987) *Sobre la lectura. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Editorial Paidós.

Cassany, D. (2006). *De Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Carterette, E. & Friedman, M. (1982). *Manual de percepción. Raíces históricas y filosóficas*. México, Editorial Trillas.

Cerlalc-Unesco (2011), Comportamiento lector y hábitos de lectura, [Recuperado en agosto de 2016] en <http://www.observatoriopoliticasculturales.cl/OPC/wp-content/uploads/2013/03/Comportamiento-Lector-y-H%C3%A1bitos-Lectores-%E2%80%93-CERLALC.pdf>

Chacón, Y. & Sánchez. C. (2006) “Lectura: una experiencia sublime” en *Revista Educere*, N°10

Colegio particular subvencionado (2014), *Extracto Normativa de Evaluación. Enseñanza Básica y Enseñanza Media*, Santiago, Chile

Colleldemont, E. (2008), “Retos y dificultades educar la sensibilidad ante los medios audiovisuales y literarios” en *Revista Estudios sobre educación*, N° 14

Colomer, T. (1991), “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” en *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 9

Colomer, T. (2009), «La escuela desde y hacia los lectores», en *Revista Faristol*, N°63, pág. 8

Condemarín, M. (2000) *La evaluación auténtica de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias de Lenguaje y Comunicación*. Editorial Andrés Bello. Chile

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). *Encuesta de comportamiento lector 2014*, [Recuperado en abril de 2016] en <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>

Cuadrado, B; Lucchini, G.; Marchant, T. (2007) “¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes” en *Revista PSYKHE*, Vol. 16, N°2.

De la Fuente, J. & De la Fuente, M. (1994). «Ansiedad ante la evaluación: efectos producidos por situaciones con diferente nivel de estrés» en *Revista de la Facultad de Humanidades de Jaén*, Vol. 3, Tomo 3, págs. 53-74

Del Valle, M.J. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*, Ciudad de Guatemala, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Dueñas, J. (2012), “La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro” en *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 25

Fernández, A. (2007). *Alfabetización: puerta del conocimiento*. Madrid, Editorial Entreculturas.

Flores, R. (2015) “Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni” en *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, N°23

Freire, P, 1984, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Editorial Siglo XXI.

Fundación La Fuente (2012). *A los niños les gusta leer...pero se les pasa*, [Recuperado en abril de 2016] en <https://objetolibro.com/>

García Márquez, G. (1996). *Un manual para ser niño*. [Recuperado en abril de 2016] en <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/ggm3.htm>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México D.F., Editorial McGraw Hill

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

Lomas, C. (2003), *Leer para entender y transformar el mundo*, Madrid, Editorial Santillana.

López, N. (2010), “La educación literaria: técnicas para la animación a la lectura” en *Revista de Clases Historia*, N° 171

Lukas, J. & Santiago, K. (2004), *Evaluación educativa*, Madrid, Alianza Editorial

Martínez, C. & Hidalgo, N. (2013). « ¿Cómo evalúan los docentes españoles? Estudio multinivel sobre el impacto de las estrategias de evaluación en el aula sobre el rendimiento académico» en *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, págs. 812-819

Mateo, J. (2000), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, Editorial ICE-HORSORI.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*, Barcelona, Hurtado Ediciones.

Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009*, Santiago.

Ministerio de Educación (2013). *Lengua y Literatura. Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile [Recuperado en enero de 2017] en [http://www.curriculumlineamineduc.](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_17_08.pdf)

cl/605/articles-30013\_recurso\_17\_08.pdf

Ministerio de Educación (2015). *Plan nacional de lectura 2015 – 2020*, Santiago.

Ministerio de Educación (2015). *Variación de la matrícula y tasas de permanencia por sector*, Santiago.

Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*, Santiago, Editorial Andrés Bello.

Molina, L. (2006), "Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria" en *Revista OCNOS*, N° 2

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Neiva, Colombia.

Morales, M. (s.f.), *La evaluación del proceso educativo como mecanismo de poder y control disciplinario* [Recuperado en noviembre 2016] en <http://www.monografias.com/trabajos24/evaluacion-aprendizaje/evaluacion-aprendizaje.shtml>

Moreno, G. (5 de octubre de 2013). *Estudio concluye que los escolares se desmotivan de la lectura en el colegio*, [Recuperado en abril de 2016] en <http://diario.latercera.com/index.html>

Moro, D. (2014). "La lectura literaria: Educación y mercado. El Toldo de Astier" en *Revista Memoria Académica*, N°8

Munita, F. & Pérez, M. (2011), "*Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica*, [Recuperado en noviembre 2016] en [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100011&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100011&script=sci_arttext)

Navia, C. & Rivas, M. (2015) "Experiencia de promoción de la lectura en escuelas de educación básica" en *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*, España, Asociación española de comprensión lectora.

Oviedo, G. (2004), "La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Gestalt" en *Revista de estudios sociales N°18* (p. 86-96)

Parra, E. (2008), *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*, Santiago, Ediciones UCSH

Pérez, C. & Rodríguez, F. (3 de abril de 2012). *Unesco: Chile es el país de la región donde menos se lee voluntariamente*, [Recuperado en abril de 2016] en <http://diario.latercera.com/index.html>

Puerta de Pérez, M. (2000). «Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿corazón o razón?» en *Revista Educere*, no. 11, 165-170.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*, Barcelona, Editorial McGraw Hill

Ramírez, E. (2009) “¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?” en *Revista Investigación bibliotecológica*, Vol. 23, N°47

Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española en línea* [Visitado en abril de 2016] en <http://dle.rae.es/index.html>

Rioseco, E. (s.f.). *¿Gusto por leer, leer por gusto?*, [Recuperado en abril de 2016] en [http://www.fundacionarauco.cl/informacion.asp?idq=3165&parent=1328&ca\\_submenu=6375&tipo=3](http://www.fundacionarauco.cl/informacion.asp?idq=3165&parent=1328&ca_submenu=6375&tipo=3)

Roca, J. (1991). «Percepción: usos y teorías» en *Apunts: Educació Física i Esports*, no. 25, 09-14.

Rodríguez, M. (1990). «Ante la crisis de la lectura ¿una mirada de transición?» en *Memorias I Congreso Literatura-Niño*, Caracas: UPEL, Universidad José María Vargas.

Rodríguez, B. & Gutiérrez, R. (2013), “Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento” en *Revista de Didácticas Específicas*, N°8.

Rojo, G. (2012) “Sobre lectura y escritura en Chile” en *Revista Orbis Tertius*, N°18

Salas, C. (2010), “El rol del Estado en el fomento del libro y la lectura: estudio de la situación en Chile” en *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, N° 58

Sánchez, C. (2009), “La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario” en *Revista Educere*, N° 44

Solé, I. (1995). «El placer de leer» en *Revista Latinoamericana de lectura, Lectura y vida*, no. 13, 01-07.

Unidad de Currículum y Evaluación (2016). *Vigencia de dispositivos curriculares 2016*, Santiago.

Valdés, M. (2013) “¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?” en *Revista Ocnos*, N° 10.


Vargas, L. (1994) “Sobre el concepto de percepción” en *Alteridades* N°4 (p. 47-53)

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*, Ciudad de México D.F., Editorial Pax México.

Zúñiga, C. (2014), “Instrumentos de evaluación: ¿qué piensan los Estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria?”, en *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, Vol.53.

## 7. ANEXOS

### 7.1 Documentos de autorización para Grupo focal

 UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Fecha: 17 de Octubre 2016

**AUTORIZACIÓN DE INSTITUCIONES  
PARA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN CON PERSONAS**

Yo, Verónica Victoria Troncoso otorgo las facultades correspondientes para desarrollar el presente estudio, al estudiante, de la carrera de Magister en Educación con Mención en Evaluación Educacional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Juan Felipe Ortiz Guzmán, denominado Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura, a cargo del Profesor Guía Jorge Washington Fabres Campos, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, y que para ello se requerirá aplicar Entrevistas y Grupos Focales que consisten en mecanismos de recogida de información bajo un carácter cualitativo que permitirán develar la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura. Las personas involucradas en el estudio serán estudiantes de cuarto medio que han formado parte de la institución educativa por al menos doce años.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que los datos serán recogidos entre agosto y noviembre de 2016, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica, y que en caso de cualquier duda o consulta los puedo contactar en el teléfono 22412441 o al email [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que nuestra institución cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: 

Nombre: Verónica Victoria Troncoso

Timbre de la Institución: Olegio Shirayuri

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago  
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)  
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Alexis Abanca Arias

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17/10/16



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Matias Cáceres Scopio

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17/10/2016



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Diego Ignacio Núñez M. Mahuel  
Firma: [Firma manuscrita]  
Fecha: 17-10-16



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECCIÓN ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Tomas Alberto Ortiz Moya

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17/10/2016

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago  
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)  
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Paula Janiera Pérez Moraga

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17/10/2010

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago  
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)  
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Felipe Ignacio Lizama Ponce

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17-10-16



UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Pablo Ignacio Abraham Muñoz Baroja

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17/10/16

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago  
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: [direccion.investigacion@umce.cl](mailto:direccion.investigacion@umce.cl)  
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Vanesa Alejandra Bustamante Cortes

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17/10/2016



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Shirayuri Malenno Ullaurita Ochoa

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 17/10/16



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**Grupo Focal a estudiantes de cuarto año medio del colegio Shirayuri**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*, a cargo del estudiante tesista, Juan Felipe Ortiz Guzmán, y del profesor guía Jorge Washington Fabres Campos, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es describir la percepción que tienen los estudiantes de cuarto medio sobre la influencia que ha ejercido la manera de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura.

Si acepta participar en este estudio requerirá formar parte en un Grupo Focal que tiene por objetivo recoger información respecto de la percepción que tienen los estudiantes acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en su gusto por la lectura, la cual se desarrollará durante una jornada escolar.

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado de ella es de noventa minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el Grupo Focal a realizar. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la influencia que ejerce la evaluación en el gusto por la lectura.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el profesor guía Jorge Washington Fabres Campos al teléfono +56 9 8912 0814 o a su correo electrónico institucional [jorge.fabres@umce.cl](mailto:jorge.fabres@umce.cl)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [evaluacion.etica@umce.cl](mailto:evaluacion.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio *Percepción de los estudiantes de cuarto medio acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura*.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: Paula Contreras

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: 21/10/16

## 7.2 Pauta de preguntas Focus Group

Etapa del focus group	Objetivos específicos	Tema(s)	Pregunta(s)
<b>Apertura (5 minutos)</b>	a)	Experiencia en enseñanza básica y media.	1. ¿Cuántos años llevas en este colegio?
			2. ¿Qué profesores de Lenguaje y Comunicación recuerdas haber tenido durante estos años?
<b>Introducción (5 minutos)</b>	a)	Experiencia en enseñanza básica y media.	1. Según tu experiencia, ¿qué se hace en este colegio para evaluar la lectura domiciliaria durante la enseñanza básica?
		Evaluación de la lectura literaria mensual.	2. De igual forma, ¿qué se hace en este colegio para evaluar la lectura domiciliaria durante la enseñanza media?
			3. En resumen, ¿cómo describirías la forma de evaluar la lectura domiciliaria en este establecimiento?
<b>Transición (10 minutos)</b>	b)	Percepciones sobre la manera de evaluar la lectura literaria mensual.	1. Considerando tu experiencia en el colegio, ¿qué solías sentir mientras realizabas tus lecturas domiciliarias?
		Gusto por la lectura.	2. A su vez, ¿qué sensaciones experimentabas mientras desarrollabas una evaluación de lectura domiciliaria?
<b>Profundización (30 minutos)</b>	b) y c)	Gusto por la lectura.	1. A modo personal, ¿qué te produce la lectura hoy en día?
		Percepciones sobre la manera de evaluar la lectura.	2. ¿Cómo describirías la influencia que ejerció la evaluación de lecturas domiciliarias en tu gusto por la lectura?
		Influencia de las evaluaciones sobre el gusto por la lectura.	Pregunta auxiliar: ¿De qué manera las evaluaciones de lectura que tuviste en el colegio influenciaron en tu gusto por la lectura?
			3. ¿Qué maneras de evaluar la lectura domiciliaria crees que influyen en el desarrollo del gusto por la lectura?  Pregunta auxiliar: ¿Qué tipo de evaluaciones consideras que influyen en el gusto por la lectura, tanto positiva como negativamente?
<b>Síntesis (10 minutos)</b>	a), b) y c)	Experiencia en enseñanza básica y media.  Evaluación de la lectura literaria mensual.	1. ¿Cómo resumirían las principales ideas tratadas durante la conversación?

		<p>Percepciones sobre la manera de evaluar la lectura literaria mensual.</p> <p>Gusto por la lectura.</p> <p>Influencia de las evaluaciones sobre el gusto por la lectura.</p>	
<b>Término (5 minutos)</b>	c)	Influencia de las evaluaciones sobre el gusto por la lectura.	<p>1. Por último, ¿cómo crees que debería ser una evaluación que influya positivamente en el gusto por la lectura?</p> <p>2. ¿Hay algo más que te gustaría agregar a la conversación?</p>

### 7.3 Transcripción Focus Group Cuarto Año Enseñanza Media

**Juan Ortiz:**

Bueno. Buenos días a todas y a todos. Les agradezco nuevamente por estar acá, en este grupo focal que corresponde a una manera de entrevistar a muchas personas a la vez para poder obtener mucha información al respecto de un tema en particular. En este caso el tema en particular son una investigación de Magíster, de postgrado, que se llama: percepción de estudiantes de cuarto medio, o sea ustedes, acerca de la influencia que ha tenido la forma de evaluar las lecturas domiciliarias en el desarrollo de su gusto por la lectura, entendiendo lecturas domiciliarias como aquellos libros que a ustedes les hacen leer mes a mes, que está basado en un listado de libros que le entregan en marzo ¿cierto? Y la idea es ver cómo la evaluación de esos ocho o diez libros que ustedes han tenido, ha influido o no en que les guste o no les guste la lectura ¿Ya?

Para comenzar voy a hacer un par de preguntas que responde a la etapa de apertura, y la primera es: ¿Cuántos años llevan en el colegio?

**Estudiante:**

Catorce.

**Estudiante:**

Trece...

**Estudiante:**

Sí, trece.

**Estudiante:**

Quince.

**Estudiante:**

Quince.

**Estudiante:**

Trece.

**Estudiante:**

Diez.

**Estudiante:**

Trece.

**Estudiante:**

Catorce.

**Estudiante:**

Catorce.

**Estudiante:**

Desde kínder a cuarto.

**Juan Ortiz:**

¿Sí?

**Estudiante:**

Que algunos se hayan quedado rebotando en el camino, es otra cosa.

**Juan Ortiz:**

Claro, pero por lo menos...

**Estudiante:**

Lo logré.

**Juan Ortiz:**

Lo mínimo sería entonces:

**Estudiante:**

Entre trece y quince.

**Estudiante:**

Entre trece y quince.

**Estudiante:**

Yo llevo diez.

**Juan Ortiz:**

¿Diez?

**Estudiante:**

Sí...

**Juan Ortiz:**

Pero ¿por qué?...

**Estudiante:**

En el colegio...

**Estudiante:**

Porque me cambié de séptimo a primero, estuve en otro colegio.

**Juan Ortiz:**

Ah, ya.

**Estudiante:**

Es que hubo un tiempo en donde el colegio se fue a toma, y varios se fueron, después volvieron.

**Juan Ortiz:**

Pero la mayoría ha tenido una larga trayectoria en el colegio.

**Estudiante:**

Más que la...

**Estudiante:**

Chica.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Otra pregunta, ¿qué profesores de Lenguaje recuerdan durante estos diez o doce años de escolaridad?

**Estudiante:**

Profesor...

**Estudiante:**

La profe A.

**Estudiante:**

Profesor...

**Estudiante:**

Ah, había una...

**Estudiante:**

¿La profe B?

**Estudiante:**

¿La profe C?

**Estudiante:**

La profe C, pero era gritona.

**Estudiante:**

Era como loca.

(Risas)

**Estudiante:**

La profe D.

**Estudiante:**

La profe D.

**Estudiante:**

La profe D, sí, yo creo que...

**Estudiante:**

¿E se llamaba?

**Estudiante:**

La profe ... también.

...

**Estudiante:**

Qué forma de odiarlo...

(Risas)

**Estudiante:**

Con sus carteras Louis Vuitton.

**Estudiante:**

Era súper loca esa profe.

**Estudiante:**

¿Y las profes de básica cuentan?

**Juan Ortiz:**

Sí, todas las que han tenido.

**Estudiante:**

La profe F.

**Estudiante:**

¡La profe F!

**Estudiante:**

La profe G.

...

**Juan Ortiz:**

Sí lo quieren llevar a números: ¿Cómo cuántos profesores han tenido en básica?

**Estudiante:**

¿De Lenguaje?

**Juan Ortiz:**

Sí, y ¿quiénes eran?

**Estudiante:**

¿En básica?

**Juan Ortiz:**

Sí.

**Estudiante:**

Son tres.

**Estudiante:**

Tuvimos tres.

**Estudiante:**

Dos: Primero, segundo, tercero, cuarto.

**Juan Ortiz:**

Pero ¿quiénes?

**Estudiante:**

La profe A, la profe F y la profe H.

**Estudiante:**

Y la D, la profe D.

**Estudiante:**

Yo tuve a la profe B, a la profe D y a la...

**Estudiante:**

La profe D hacía...

**Estudiante:**

¿La profe I hacía Lenguaje o no?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Profesora I

**Estudiante:**

La profesora D me hizo “personaje y... en Lenguaje.

**Juan Ortiz:**

Y en media ¿qué profesores de Lenguaje han tenido?

**Estudiante:**

Profe J.

**Estudiante:**

Profesor J, Profesora C,

**Estudiante:**

La profe K.

**Estudiante:**

La profe K y la profe A.

**Juan Ortiz:**

¿En total? ¿Cuántos serían?

**Estudiante:**

Cuatro.

**Juan Ortiz:**

¿Y sumando con básica?

**Estudiante:**

Siete.

**Estudiante:**

Ocho.

(Risas)

**Estudiante:**

La profe C no estuvo en media.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

No. De los que tuvimos de séptimo a octavo.

**Estudiante:**

De primero a octavo tuvimos con el profe J, con el profe... la profe K y la profe A.

**Estudiante:**

Fueron Tres. Tres en la media.

**Estudiante:**

Yo me acuerdo de tres por lo menos en básica.

**Estudiante:**

Sí, son como seis.

**Estudiante:**

Son seis en media.

**Estudiante:**

Pongámonos de acuerdo.

**Juan Ortiz:**

O sea, que cerca de diez profesores, más de diez profesores ¿o no?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Más o menos.

**Estudiante:**

Siete.

**Juan Ortiz:**

En toda su escolaridad.

**Estudiante:**

Sí, si han sido hartos.

**Estudiante:**

Son como ocho o nueve.

**Estudiante:**

Como diez, po'.

(Risas)

**Estudiante:**

Yo, por lo menos, he tenido más de diez.

**Estudiante:**

Tú no jugai' po'. Estuviste en otro colegio.

**Juan Ortiz:**

Ya. Ahora otra pregunta: Según su experiencia ¿qué se hace en este colegio para evaluar la lectura domiciliaria durante la enseñanza básica?

**Estudiante:**

Prueba de alternativas.

**Estudiante:**

Y la de desarrollo con dibujitos, pero...

**Estudiante:**

Hasta dibujos, sí.

**Estudiante:**

En la básica...

**Juan Ortiz:**

¿Cómo con dibujos?

**Estudiante:**

Por ejemplo, nos toca leer un libro sobre una tortuga y una persona, sale alguna pregunta que no... de desarrollo sale un dibujito al lado, pero como que no influye mucho... es como pa' hacer más didáctica la prueba.

**Estudiante:**

No, pero los dibujos igual son como preguntas específicas, importantes de la parte del libro.

**Estudiante:**

A veces ponían como imágenes que uno...

**Estudiante:**

Alguna acción del libro.

**Estudiante:**

Claro. Así como... había que representar o sea. Había a veces que dibujar, otras veces que uno veía una imagen y había que poner qué estaba pasando en ese momento, cosas así. Bueno de eso me acuerdo yo, cuando chica.

**Estudiante:**

O que, por ejemplo, también en cualquier libro el personaje principal no, no se da como en detalle como es él. Sino que se dice con el dibujito como se lo imagina usted.

**Estudiante:**

Claro.

**Juan Ortiz:**

¿Y eso solamente en básica?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

En media ya es alternativas...

**Estudiante:**

No, ya es desarrollo.

**Estudiante:**

Alternativa, desarrollo y...

**Estudiante:**

O de repente, trabajo.

**Estudiante:**

O solo desarrollo.

**Estudiante:**

Como que depende...

**Estudiante:**

Pero han sido muy pocos los trabajos: El Quijote

**Estudiante:**

El video...

**Estudiante:**

La obra... el tráiler que hicimos este año.

**Estudiante:**

Ah, también.

**Estudiante:**

Pero ese iba acompañado con una... interrogación.

**Estudiante:**

Con una interrogación.

**Estudiante:**

Pero esa fue de castigo...

(Risas)

**Juan Ortiz:**

¿Por qué de castigo?

**Estudiante:**

Porque nos toca extensión, extensión los miércoles; es una clase que nos tenemos que quedar hasta las cuatro y cuarto, y el trabajo se entregaba el jueves, entonces muchos no terminamos el trabajo pa'l jueves, y preferimos no quedarnos a esa clase pa' así aprovechar la tarde y terminar el trabajo. Entonces las personas que no nos quedamos a extensión, después al otro día como castigo de no quedarse a extensión, teníamos una interrogación. Y si nos iba bien en la interrogación, teníamos un punto más pa' la prueba; y si nos iba mal, un punto menos.

**Estudiante:**

No po, la interrogación iba sí o sí.

**Estudiante:**

Y al que fue a extensión, se la quitaban.

**Estudiante:**

Sí, yo no fui, pero tenía justificativo. Igual no me la hicieron.

**Estudiante:**

Yo por ejemplo no fui a extensión y justo me preguntaron por lo que sabía. Tuve el punto.

**Estudiante:**

Yo había hecho todo el trabajo

**Estudiante:**

Hice todo el trabajo más encima.

**Juan Ortiz:**

¿Pero esa interrogación era sobre el libro?

**Estudiante:**

Sí, sobre el libro.

**Estudiante:**

Pero creo que eran como una o dos preguntas.

**Estudiante:**

No, era una pregunta y específica...

**Estudiante:**

No, es que depende, a mí me hicieron tres

**Estudiante:**

A mí me hicieron tres preguntas.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

¿Y en básica también había interrogaciones o eran nuevamente test, pruebas?

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Solo en naturaleza había interrogaciones.

**Estudiante:**

Sí. Con la profe L.

**Juan Ortiz:**

¿Y el libro?

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Solo pruebas.

**Estudiante:**

Pruebas no más.

**Estudiante:**

Y trabajo.

**Juan Ortiz:**

¿Seguros?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí, seguro.

**Estudiante:**

Que recuerde.

**Juan Ortiz:**

¿Algún libro que recuerden de la básica?

**Estudiante:**

Jajilé Azul.

**Estudiante:**

Papelucho.

**Estudiante:**

Yo me acuerdo de ese de la cama mágica.

**Estudiante:**

Papelucho casi toda la colección.

**Estudiante:**

La cama mágica de Bartolo.

**Estudiante:**

La casa del árbol.

...

**Estudiante:**

El rey solito.

(Risas)

**Estudiante:**

Hacia donde vuelan las golondrinas.

**Estudiante:**

¿Cómo se llamaba ese libro que era como un huevito que se transformaba en un dragón?

**Estudiante:**

Drago, algo así.

**Estudiante:**

Ingo y Drago, algo así.

**Estudiante:**

Eso.

**Estudiante:**

La... esta... La niña que no tenía abuela.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

¿Por qué nos hacían leer esas cosas?

**Estudiante**

Era triste.

**Estudiante:**

La cabaña del árbol.

**Estudiante:**

Eso.

**Estudiante:**

Hay uno que se llamaba...

**Estudiante:**

Y casi todas las colecciones de Papelucho.

Estudiante:

Como algo de Pinky vuelve a clases, algo así.

**Estudiante:**

Sí, los de Papelucho.

...

**Estudiante:**

Ah, Emilia y la dama negra.

**Estudiante**

¿Qué?

**Estudiante**

¿Qué?

**Estudiante:**

Emilia y la dama negra.

**Estudiante:**

Ese nunca lo leí.

**Estudiante:**

Qué raro el libro.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Tú dijiste hace un rato -hiciste- una pregunta bien buena: ¿Por qué le hacía leer eso? ¿Por qué creen que les hacía leer ese tipo de libros en básica?

**Estudiante:**

Porque son de comprensión más fácil.

**Estudiante:**

Son como más de imaginación.

**Estudiante:**

Son más para los niños.

...

(Risas)

**Estudiante:**

Las temáticas no son tan complicadas como los libros que tenemos que leer ahora.

**Estudiante:**

No tienen una...

**Estudiante:**

No son tan profundos como los libros de ahora.

**Estudiante:**

O sea son profundos, pero las palabras son más fáciles.

**Estudiante:**

Claro. Pero yo creo que si ahora, a esta edad, leyéramos un libro de esos le encontraríamos mucho más sentidos que lo que le encontrábamos cuando éramos chicos.

**Estudiante:**

Yo creo que no entendíamos bien lo que estábamos leyendo en algún... en muchos de esos libros.

**Estudiante:**

Sí. Por ejemplo yo leí El Principito y como que antes era: ¡Oh, un planeta y la cuestión!; y después lo leí de nuevo...

**Estudiante:**

Y ahora lo leí y llorái.

...

(Risas)

**Estudiante:**

Sí, me pasa.

**Juan Ortiz:**

¿Por qué crees que ahora le entenderías más o te gustaría más?

**Estudiante:**

Porque quizás estamos como más desarrollados. Estamos más grandes, más maduros, y le encontraríamos otro sentido; hemos tenido más experiencias. Cuando niños como que solo pensábamos en jugar, en leer o encontrarle la parte bonita a las cosas; ahora ya no po'. Ahora hemos pasado más experiencias y le encontramos más sentido a otras cosas.

**Estudiante:**

Más realista.

**Estudiante:**

Claro más realista.

**Juan Ortiz:**

Y ustedes ya estuvieron hablando un poco de las evaluaciones de media, ¿cierto? ¿Cómo considerarían que son esas evaluaciones en Enseñanza Media? Como me dicen que han tenido trabajos...

**Estudiante:**

¿En cuanto a dificultad?

**Juan Ortiz:**

Sí, o características. ¿Cómo las describirían?

**Estudiante:**

Más directas.

**Juan Ortiz:**

¿En qué sentido más directas?

**Estudiante:**

De alternativas, por ejemplo...

**Estudiante:**

Sabe o no sabe.

**Estudiante:**

Sí, y lo que está más textual en el libro muchas partes, las alternativas.

**Estudiante:**

Yo encuentro que hacen más las pruebas, no tanto así como de lo que comprendió uno, sino como que hacen las pruebas para saber si uno se lo leyó. Ese es como el fin, o sea... claro, preguntan por cosas textuales o por... no sé po, le pasó un aro, y la profe pregunta, pone en la alternativa que le pasó un collar. Son cosas así muy chicas, que es como pa' ver si uno se lo leyó o no, no si entendió el libro.

**Juan Ortiz:**

¿Tú también crees lo mismo?

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿En qué sentido? ¿Por qué?

**Estudiante:**

Porque, por ejemplo, en muchas cosas que hemos visto, o sea, las pruebas de la profe son como cosas textuales del libro; en cambio, no son como... como... a ver cómo decirlo, como lo que comprendiste. No de inferir, sino que salen cosas textuales.

**Estudiante:**

Pregunta muchos detalles de repente. Como que va muy focalizado a los detalles del libro.

**Estudiante:**

No en el sentido del libro.

**Estudiante:**

Otras veces son más específicas y las pruebas van orientadas también a la materia que estamos viendo.

**Estudiante:**

Eso es electivo.

**Estudiante:**

Sí, eso es electivo.

**Estudiante:**

Más en electivo.

**Estudiante:**

O siempre en las pruebas de común nos hace separar inicio, desarrollo, clímax, desenlace.

**Juan Ortiz:**

Y todo eso que me estaban mencionando recién ¿solamente ocurre en las pruebas, no por ejemplo en interrogaciones, tráileres, eso es distinto o es igual?

**Estudiante:**

Es distinto.

**Estudiante:**

No, pero por ejemplo, en las interrogaciones eran cosas textuales también del libro.

**Estudiante:**

Es que fue una interrogación no más.

**Estudiante:**

Cosas puntuales también.

**Estudiante:**

Y fue por castigo.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿Una interrogación durante, de primero a cuarto medio solamente?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Fue la única.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

Porque estamos hablando siempre de cuatro años.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí, en todos los otros años siempre pruebas.

**Estudiante:**

Hubo trabajos por ahí.

**Estudiante:**

Y si vimos obras, hicimos obras de teatro.

**Estudiante:**

Hicimos Kamishibai.

(Risas)

**Estudiante:**

...

**Juan Ortiz:**

Ya. Por ejemplo, en el Kamishibai, ¿en qué año lo hicieron?

**Estudiante:**

El año pasado.

**Estudiante:**

Tercero.

**Juan Ortiz:**

Solamente una vez.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

¿El año pasado?

**Juan Ortiz:**

Y la profesora ¿cómo sabía que ustedes tuvieron bueno un Kamishibai? ¿Cómo ustedes sabían que lo tenían bueno? ¿Qué...

**Estudiante:**

Porque había que seguir un tutorial en Youtube que nos había pasado.

(Risas)

**Estudiante:**

Con tal que quedara bonito...

**Estudiante:**

Esa fue su explicación.

**Estudiante:**

Que había que contar la historia, ir pasando las imágenes.

**Estudiante:**

Sí, había que ponerse atrás del Kamishibai e ir contando la historia y pasando las imágenes.

**Estudiante:**

Un capítulo.

**Estudiante:**

Como que no tuvo tanta...

**Estudiante:**

Sí, la profe te daba un capítulo...

**Estudiante:**

Uno era como el narrador, mostraba la imagen y contaba la historia.

**Estudiante:**

Y lo que lo evaluaba era como que si quedaba bonito el... y la cuestión cuando uno hablaba, nada más. Bueno, los diálogos, los diálogos entre los... tenía que tener, como cohesión entre las cuestiones. Nada más.

**Juan Ortiz:**

Y ¿cómo saben ustedes que tienen un informe o un trabajo, como le decían ustedes, bueno o malo?, ¿cómo saben que está bien evaluado eso?

**Estudiante:**

Cae a jurisdicción de la profe no más. O sea podemos seguir una pauta de evaluación, pero... queda a jurisdicción de la profe.

**Estudiante:**

Yo por los menos no sé, porque cuando te piden inferir... yo puedo entender de una manera, pero la profe puede entender de otra, entonces ahí yo no sé qué...

**Estudiante:**

No sé qué criterio ocupará.

**Estudiante:**

Eso pasa en las preguntas de desarrollo y en las pruebas; porque uno pone lo que comprendió y piensa que está bien, porque, como que se imaginó todo el libro, todo lo que pasó de acuerdo a lo que tú entendiste. Pero que la profe te ponga, de repente cero puntos; como decir que, entonces que entendí, no entendí nada.

**Estudiante:**

Claro, a mí me ha pasado que he ido a preguntarle, o sea, por qué está mal. Porque al final uno tiene que poner lo que uno piensa o lo que uno creyó del libro; y uno va donde la profe, y al final como que hay que poner lo que ella cree que pasó.

**Estudiante:**

Porque, a veces, preguntas que te piden tu opinión, y te la ponen mala.

**Estudiante:**

Y tienes que poner la opinión de la profe. O se hay que estar en la cabeza de ella.

**Estudiante:**

Como piensa ella.

**Estudiante:**

Yo creo que igual te puede evaluar como que en tu opinión tienes que dar ejemplos textuales del libro. Yo creo que eso igual te puede evaluar. Porque es como que si tení una opinión, tienes que tener claro el ejemplo de... que sale en el libro.

**Estudiante:**

Una opinión con base.

**Estudiante:**

Eso sería lo que te puede evaluar.

**Juan Ortiz:**

Tú, por ejemplo, cuando has tenido pruebas de desarrollo ¿tú conoces la pauta?, ¿previamente?

**Estudiante:**

La profe pone las pautas al final, o sea siempre dice como lo que tení que poner y si está bueno o malo. Pero siempre la pauta la pone al final.

**Juan Ortiz:**

Ya, en resumen entonces, ¿cómo describirían la forma de evaluar la lectura de libros o lectura domiciliaria en este colegio?

**Estudiante:**

Repetitiva.

**Juan Ortiz:**

¿Por qué repetitiva?

**Estudiante:**

Fome.

**Estudiante:**

... en electivo, porque todo el año ha rondado en identidad, y como que son siempre las mismas preguntas, pero relacionándolo con otros libros.

**Estudiante:**

Todo el año ha sido la pregunta: ¿Quién eres? ¿Cuál es tu identidad? Todo el año.

**Estudiante:**

¿De dónde venimos?

**Estudiante:**

Dictadura.

**Estudiante:**

Y ahora cuál es la dictadura y viva el comunismo.

(Risas)

**Estudiante:**

Yo creo que igual eso es una exageración.

**Estudiante:**

Es que igual el curso se llama identidad y literatura.

**Estudiante:**

Yo creo que de partida hay que partir por eso, y yo igual he escuchado siempre decir que dicen que la profe siempre busca eso y todo; y la profe igual es súper abierta en ese sentido. Si uno no pone que está a favor del comunismo o que está en contra de dictadura, y poní una opinión que tenga bases respecto al libro, igual está bien.

**Estudiante:**

Sí, pero es que no te puede... no te puede evaluar en base a su criterio.

**Estudiante:**

Y lo hace, lo hace.

**Estudiante:**

Ella siempre habla y se tira pa' un lado, y eso lo sabís po', Mati.

**Estudiante:**

No yo creo... sí po, eso es verdad.

**Estudiante:**

Y evaluando no puede hacer eso, porque un profe generalmente no debe hacer eso.

**Estudiante:**

Pero evaluando, yo creo que ella es subjetiva con las pruebas. En clases es más objetiva y da, siempre deja en claro cuál es su postura, pero en las pruebas yo creo...

**Estudiante:**

Es que los libros están todos basados después de la dictadura. Entonces qué más van a hablar si no de la dictadura

**Estudiante:**

Sí po'. Y de hecho todos los libros que nos hace, la dictadura marca un antes y un después en los libros, si es que el libro no habla de la dictadura misma.

**Estudiante:**

Es que como continente tuvieron ese periodo. Entonces cada escritor nombrado salen como después de una dictadura; o estaba adentro de esa dictadura, y como que... aparte fue un hecho histórico que marcó mucho a los que escribían libros.

**Estudiante:**

Además que la dictadura igual marcó harto la literatura. Estaba súper restringida en ese periodo, entonces hay un antes y un después. Después ya todos los escritores se...

**Estudiante:**

Pero es que en cada libro hay un hecho histórico.

**Juan Ortiz:**

Por ejemplo, ustedes dos, en un momento dijeron que... tú dijiste “repetitivo”, pero ustedes dos dijeron “fome”. ¿Por qué serían fomes las evaluaciones que han tenido en este colegio de libros?

**Estudiante:**

Porque son siempre lo mismo.

(Risas)

**Estudiante:**

Es que es: libro, prueba que se parece a las mismas ya pasadas, preguntas o preguntas puntuales, o preguntas que hay que poner lo que quiere que pongái la profe. Lo que la profe ve. Y de nuevo: libro –lo mismo– libro, lo mismo.

**Estudiante:**

Los libros son fomes. O sea el hecho de que te impongan leer un libro que muchas veces trata de cosas que a uno no le interesan o no quiere saber, lo hace fome. Onda leer El Quijote es latero para mucha gente...

**Estudiante:**

Igual que largo.

**Estudiante:**

Aparte es largo y complicado. Libros que tienen un lenguaje que no entendemos todos.

**Estudiante:**

El último, el de la Isabel canta rancheras, yo no lo entendí...

**Estudiante:**

Es que además ni si quiera es porque... ya nos dan un libro, no es fome al tiro; no, si a veces algunos, no sé si todos, se dan el tiempo pa' leerlo, y en sí el libro es fome.

**Estudiante:**

Sí. Por ejemplo ha habido libros que nos han gustado a todo el curso. Nosotros le hemos dicho a la profe. Por ejemplo este año hicimos la prueba de Los juegos del hambre, y yo creo que... yo creo que todo el curso se lo leyó así. Es una de las pocas pruebas que todo el curso se leyó el libro, y después todos lo comentan y todo.

**Estudiante:**

Pero lo evaluó de la misma manera, o sea...

**Juan Ortiz:**

¿La evaluación fue prueba también?

**Estudiante:**

La evaluación fue prueba, y más encima empezó a preguntar súper... o sea, cosas súper específicas. Como: ¿Quién le había pasado la medallita a Katniss? Puras cosas así. Y por ejemplo eso es porque si uno vio la película o vio el libro; porque en la película sale otra cosa, en el libro sale otra. Pero eso es pa' corroborar si uno lo leyó, no si lo entendió.

**Juan Ortiz:**

¿Ustedes se acuerdan que tipo de evaluación tuvieron cuando se hizo el Quijote de la Mancha?

**Estudiante:**

Un...

**Estudiante:**

Informe, trabajo.

**Estudiante:**

Sí, tuvimos quince preguntas y responderlas en la casa.

**Estudiante:**

Fue un trabajo en grupo.

**Juan Ortiz:**

¿Cómo? ¿Cómo? Dijiste que era:

**Estudiante:**

Como quince preguntas que había que... que la profe te daba, y tú las respondías en la casa, y ahí, como forma de informe.

**Juan Ortiz:**

¿El Quijote cuando lo leyeron?

**Estudiante:**

Tercero. Primer libro de tercero. Si no me equivoco.

**Estudiante:**

Más encima el único que alcancé a leer.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Ya, entonces podemos decir que lo han descrito como repetitivo y fome, la manera de evaluar.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿Sí? ¿Algo que agregar?

**Estudiante:**

Sí, muchas veces, no... como, por ejemplo, cuando uno lee el libro, y toma varias ideas, después esas ideas que uno tomó, no te las preguntan. Entonces uno quedó con ganas de decir más de lo que uno sabe en las pruebas.

**Juan Ortiz:**

¿Y creen que los trabajos o tráiler o Kamishibai o esos sistemas de evaluación que ustedes me han mencionado, uno puede hablar más de lo que...?

**Estudiante:**

Tampoco.

**Juan Ortiz:**

¿Tampoco?

**Estudiante:**

No, porque casi todo gira como a una pauta y a preguntas que tú tienes que responder o realizar.

**Juan Ortiz:**

¿Están de acuerdo todos?

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

Ya. Vamos a pasar a una siguiente pregunta: Considerando su experiencia en el colegio, nuevamente doce años por lo bajo o diez años en este caso, ¿Qué solían sentir cuando realizaban las lecturas domiciliarias?

**Estudiante:**

Sueño.

(Risas)

**Estudiante:**

Yo tengo la mala costumbre de leer acostado.

(Risas)

**Estudiante:**

Por ende se queda dormido.

**Estudiante:**

Esa es tu excusa de por qué te quedas dormido.

**Estudiante:**

No, pero es que es por eso. Si leo acostado obviamente me va a dar sueño. Pero como que...

**Estudiante:**

Y si leís para'o también.

(Risas)

**Estudiante:**

Por mi parte yo leo acostado, por eso me da sueño.

**Estudiante:**

O leerlo a la rápida también. Porque tenía la prueba mañana y te lo leí antes. Y no entendí nada.

**Estudiante:**

Que como que no hay motivación pa' empezar a leerlo antes. O al menos pa' mí no...

**Estudiante:**

Solo hay presión.

**Estudiante:**

Hay presión, eso es.

**Estudiante:**

Eso igual es...

**Estudiante:**

Lectura veloz.

(Risas)

**Estudiante:**

Eso igual es fome porque la idea del libro es como disfrutar el libro y entenderlo...

**Estudiante:**

Y leerlo relajado.

**Estudiante:**

Y no sé por lo menos entender palabras difíciles, conocer palabras, pero uno como está presionado lo lee, y lo lee no más po'.

**Estudiante:**

Por ejemplo, cuando uno quiere... si alguien se quiere detener en una palabra porque no la entendió, no puede porque está apurado leyendo el libro; entonces como que no, tampoco vas a entender el cien por ciento de las oraciones que te pasen, que te salgan en el libro.

**Estudiante:**

Yo creo que como curso tenemos eso, que siempre leímos mal, como que esperamos los últimos días y leemos todo. Y estamos todos preocupados el día antes que...

**Estudiante:**

Pero tampoco tanto es de flojos.

**Estudiante:**

Estamos todo el día preocupados, así el día antes de la prueba, preguntando si hay un resumen bueno, quién puede resumir...

(Risas)

**Estudiante:**

Súper pocos se dan el tiempo de leer el libro tranquilos.

**Estudiante:**

Que tampoco es de flojo, sino que es porque no hay tanta motivación. Porque está bien que nos den un libro un mes antes o nos den una pauta a principio de año, pero tampoco hay como motivación en eso: empezar a leerlo antes, de que puede ser entretenido o que no sé.

**Juan Ortiz:**

¿Y qué más sienten cuándo tienen que leer eso libros?

**Estudiante:**

Un poco de lata.

**Estudiante:**

A mí me da flojera leer los libros.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí, porque aparte tenemos otras pruebas; no sé, química, biología.

**Estudiante:**

Otras cosas.

**Estudiante:**

Que son como más...

**Estudiante:**

Cabazonas.

**Estudiante:**

... más difíciles.

**Estudiante:**

Pero lata porque es fome leer un libro que uno no tiene el interés de hacerlo.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Y más encima las pruebas aquí están todas juntas. Y de repente, justo la prueba del libro, está entremedio de todas. O está con una prueba junta.

**Juan Ortiz:**

¿Y qué hace ahí, cuando ocurre eso?

**Estudiante:**

Resumen.

**Estudiante:**

El resumen.

**Estudiante:**

Resúmenes no más.

**Estudiante:**

O copiar.

**Estudiante:**

O la película.

**Estudiante:**

O la película.

**Estudiante:**

Sí, o la película, si tiene.

**Estudiante:**

Y por lo menos...

**Estudiante:**

Yo siempre trato de leerme el libro.

**Estudiante:**

...a los del electivo nos ha pasado que tenemos como una prueba de libro un lunes, y prueba de otro libro el miércoles.

**Estudiante:**

Sí, se nos juntan dos libros.

**Estudiante:**

En una misma semana.

**Juan Ortiz:**

¿Y tú dices que sueles leértelos?

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿Por qué?

**Estudiante.**

Porque me gusta leer... y porque quiero pasar de curso.

(Risas)

**Estudiante:**

Salir de cuarto.

**Juan Ortiz:**

¿Qué más sienten al momento de leer libros?

**Estudiante:**

¿De colegio?

**Juan Ortiz:**

Sí, del colegio. Cuando les piden leer eso. Me han dicho lata, me han dicho aburrimiento, me han dicho poca motivación.

**Estudiante:**

Con los libros buenos, o sea, que son como más entretenidos, me siento... no sé, como cuando te atrapa un libro y es como bacán porque... no sé po'. Porque tenía que hacerlo, pero aparte te gusta hacerlo, entonces es bacán po'. No sé como explicarlo.

**Estudiante:**

Cuando te gustan los libros, es bacán.

**Estudiante:**

Les das el tiempo.

**Estudiante:**

Le dai el tiempo, lo entendí bien.

**Estudiante:**

De hecho priorizai el tiempo. Si tenía que estudiar pa' matemática y tenía que leer el libro pa' la otra semana, y te gusta el libro; decí: ya, filo matemática, me leo el libro no más, mejor. Lo paso mejor.

...

(Risas)

**Estudiante:**

De vez en cuando.

**Estudiante:**

También que al leer los libros, como que uno entiende, un poco mejor, épocas pasadas. Porque por ejemplo cuando leímos el último que fue "La Reina Isabel cantaba rancheras", se vivió un poco más la realidad que tenían los obreros del salitre, y así en varios libros, en los años, o sea, anteriores.

**Juan Ortiz:**

Ahora, qué pasa cuando ustedes me dicen que hay libros que han sido buenos, que les han gustado, que los comentan; mencionan en un momento "Juegos del hambre". ¿Qué pasa

cuando se encuentran con una prueba, con un test, con preguntas de alternativa? ¿Qué sienten cuando tienen que desarrollar ese tipo de evaluaciones? Después de haber leído un libro bueno.

**Estudiante:**

Que es más fácil.

**Estudiante:**

Claro. O sea a mí me gusta cuando yo sé alguna materia, sea lenguaje o matemática, me gusta hacer pruebas. Porque siento... o sea, me siento capaz y sé que soy capaz de contestar todo, y bien.

**Estudiante:**

Te va a ir bien.

**Estudiante:**

Claro, y que me va a ir bien. Pero si no lo logro...

**Estudiante:**

Y si uno sabe de algo, es más fácil con alternativas. Porque al saber uno mismo va descartando con las alternativas, y te vas ayudando. Pero en cambio, si es de desarrollo...

**Estudiante:**

En el desarrollo igual. Si uno sabe el desarrollo igual se puede hacer.

**Estudiante:**

Puede ser muy amplia una respuesta:

**Estudiante:**

Sí po', es más amplio, pero por lo menos la alternativa es sí o sí.

**Estudiante:**

Pero es que alternativa de repente es como muy específica, entonces si no te acordái, podí estar en la confusión entre dos.

**Estudiante:**

Claro. En el desarrollo uno igual se puede explayar; ahora los profes igual ponen, no sé, no me acuerdo qué profe era que uno... o sea, ponía límites de líneas, y que si uno se pasaba, le bajaba décimas.

**Estudiante:**

La profe K.

**Estudiante:**

El profe J.

**Estudiante:**

Sí, la profe K.

**Estudiante:**

Y si no llegaba, también.

**Estudiante:**

Y si no llegabái, tampoco, te bajaba décimas.

**Estudiante:**

Tenía que ser en las líneas.

**Estudiante:**

Por ejemplo, eso del desarrollo lo encuentro súper burdo.

**Estudiante:**

No, que tenía que ser en el espacio que te daba, la respuesta.

**Juan Ortiz:**

¿Por qué burdo?

**Estudiante:**

Porque no todos tenemos la misma capacidad. Y podemos –yo puedo– decir algo, con mis palabras, en una cierta cantidad de espacio; y él puede decir lo mismo, que quizás esté mejor, de una forma mucho más resumida y más acotada. Que no el espacio dice si está bueno o malo.

**Juan Ortiz:**

Otra pregunta. Ya me mencionaron lo que solían sentir cuando leían estos libros para la escuela. Recordemos que ya no tienen más libros, les suspendieron o les cancelaron la del lunes. Les pregunto entonces: ¿qué sensaciones experimentan mientras desarrollaban ese tipo de evaluaciones? O sea ¿qué sentían mientras hacían esas pruebas o mientras hacían esos Kamishibai o mientras hacían esas interrogaciones o esos informes? ¿Qué sentían?

**Estudiante:**

Sueño.

**Estudiante:**

Depende. Si el libro me había gustado y me había atrapado, me sentía bien porque leía las preguntas y me acordaba del libro, me lo imaginaba, y era como: ¡Ah, ahí está! –Me iba mal igual, pero...–.

(Risas)

Pero al menos tenía, yo sabía que yo lo había leído y que lo había comprendido.

**Juan Ortiz:**

¿Y por qué crees que te iba mal igual? A pesar de todo.

**Estudiante:**

Porque tengo mala suerte.

(Risas)

**Estudiante:**

Por lo menos a mí, a veces me da impotencia porque leo el libro y toda la cuestión, pero de repente pregunta muy, muy detalladamente algunas cosas. Y es como que: ¡¡justo lo que no tomé atención mucho, me lo preguntan! Y yo sí me había leído los libros. Como que eso de repente, igual, como que molesta un poco.

**Juan Ortiz:**

¿Te pasa a ti también lo mismo?

**Estudiante:**

Sí, siempre me pasa de hecho.

**Juan Ortiz:**

¿Siempre?

**Estudiante:**

Es que siempre leo los libros súper motivá, pero como que siempre... como que atrapo más cosas generales, no cosas específicas. Entonces eso siempre me cuesta en las pruebas.

**Juan Ortiz:**

Y, claro, ustedes me habían dicho ya que las pruebas son más específicas que generales.

**Estudiante:**

Pero yo siempre trato de leerme los libros; porque siento que si no lo termino, nunca voy a saber si es bueno o no. Entonces, siempre los leo.

**Juan Ortiz**

¿Y qué más sienten sobre las evaluaciones? A parte de nervios, presión, gusto en algunos casos.

**Estudiante:**

Disgusto en otros.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Voy a hacer otra pregunta. Ustedes están saliendo de Enseñanza Media, van a salir todos de Enseñanza media, eso yo lo sé; y desde ese contexto, desde esa perspectiva: nos ubicamos todos después de doce años de escolaridad, independiente que haya sido de corrido en este colegio o no. ¿Qué sienten hoy por hoy por la lectura? Por leer. En general, ya no asociado con las pruebas.

**Estudiante:**

A mí me gusta.

**Estudiante:**

A mí también me gusta.

**Estudiante:**

¿Personalmente?

**Juan Ortiz:**

Personalmente.

**Estudiante:**

Que ya no tengo gusto por leer libros.

**Juan Ortiz:**

Ya. ¿Por qué?

**Estudiante:**

Porque en sí... o me aburro durante, mientras lo estoy leyendo, o prefiero hacer otra cosa que estar sentado o acostado leyendo un libro.

(Risas)

**Estudiante:**

A mí me pasa lo mismo. Yo aunque, por lo menos, yo creo que, por mis papas, nunca los he visto leyendo un libro. Entonces yo creo que ya por esa parte tampoco como que se me pegó a mí... estar leyendo un libro, nada. Y aquí en el colegio tampoco me motivaron a leer. Entonces yo que creo que tampoco... yo creo que eso es como que no... ahora que estoy terminando la Enseñanza Media, como que tampoco me gusta leer. Como que no quiero.

**Estudiante:**

Yo ahora que estoy terminando la Enseñanza Media, me doy cuenta que los libros igual son súper necesarios pa' uno. Porque te nutre la mente, te enseña siempre nuevas palabras, pero aparte... o sea, independiente de eso, igual no es algo que sea gustoso. Como que salimos del colegio, pero sin ese sentimiento de querer leer.

**Estudiante:**

Sí po'. Es importante, pero es que el gusto, yo creo que no lo tengo.

**Estudiante:**

Claro.

**Estudiante:**

Yo creo que igual ahora, por lo menos para mí, es como que al fin puedo leer lo que a mí me gusta. Porque yo de repente como que tenía libros que yo quería leer, pero tenía tantos libros que como que no podía priorizar mi libro favorito.

**Estudiante:**

Yo, por ejemplo, este año tuve que dejar de leer varios libros que empecé a leer en vacaciones porque tenía que leer el libro pa' clases. Y después cuando terminaba: el otro y el otro, así. Y nunca tuve tiempo para leerme con gusto y con tiempo el que yo quería leer por mi cuenta.

**Estudiante:**

Me siento libre ahora de leer algo que sé que me va a gustar. En vez de algo así como latero que nunca lo leí en verdad.

**Juan Ortiz:**

Y allá, después de doce años: ¿Qué estarías sintiendo por la lectura?

**Estudiante:**

Yo como que quiero leer, como que me gusta así; pero como que no tengo el hábito, entonces se me olvida, se me va y me da flojera a veces.

**Juan Ortiz:**

O sea, ¿qué crees que pasaría de aquí en adelante? Ya sin pruebas.

**Estudiante:**

No sé. Igual quiero empezar así como a leer libros. Si ya me compré uno y estaba leyéndolo, y me interesó así... entonces yo creo que igual. No sé, me gusta igual leer.

**Juan Ortiz:**

¿En tu caso?

**Estudiante:**

Yo hago el intento de leer, pero no puedo, me desconcentro muy fácil. Como que no sé, estoy leyendo y me gusta... a veces leo con la tele prendida...

(Risas)

**Estudiante:**

¿Cómo no te vas a desconcentrar?

**Estudiante:**

Por eso nos va mal en el diferenciado.

**Estudiante:**

... y ahí me desconcentro. Y aunque la apague, después no sé, me llega un mensaje pa' jugar a la pelota, salgo y se me olvida. Y después pierdo el sentido de la...

**Estudiante:**

No tiene prioridad.

**Estudiante:**

¿Ah?

**Estudiante:**

Como que no tiene el... te importa hacer otras cosas que leer el libro.

**Estudiante:**

Sí. Leer libros es como de lo último de lo que haría.

(Risas)

**Estudiante:**

Y es humanista.

**Juan Ortiz:**

¿Y en tu caso?

**Estudiante:**

Sí me gusta leer. De hecho los libros que me gustan como que no paro de leerlos hasta que lo termino.

**Estudiante:**

¿Y los que no te gustan?

**Estudiante:**

Es como ver una serie.

**Estudiante:**

No po', apenas leo la primera página ya...

**Estudiante:**

No podí dejar de verla hasta el último capítulo.

**Juan Ortiz:**

¿Y cómo crees que va a seguir ese hábito después de salir del colegio?

**Estudiante:**

Bien. De hecho, incluso más, porque hay algunos que los dejé sin terminar. Entonces creo que los voy a leer de nuevo, porque perdí el hilo, así.

**Juan Ortiz:**

¿Y en tu caso?

**Estudiante:**

Sí, yo igual tuve que dejar de leer hartos libros por los libros del colegio, entonces ahora va a ser como más bacán leer lo que quiero. Aparte que siempre hago, busco libros como pa' tener pendientes pa' leer después. Me gusta harto.

**Juan Ortiz:**

Entonces tú crees que vas a poder leer más ahora.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿Tu caso?

**Estudiante:**

Ah, es que a mí no me gusta leer libros, pero prefiero leer como cosas más de investigación, lo que pasa... no, de lo que pasa día a día no sé. El porqué de algunas cosas, no sé. Es que, bueno a mí me gusta harto la biología, entonces las cosas que a veces pasan con el cuerpo humano o las enfermedades, por ejemplo. Varía gente de mi familia ha muerto por enfermedades, entonces a mí me gusta mucho informarme sobre eso. Eso generalmente me gusta leer más. Prefiero estar más informada de eso que leer libros.

**Juan Ortiz:**

¿A alguien más le pasa lo mismo?

**Estudiante:**

A mí me pasa lo mismo.

**Estudiante:**

A mí me gusta eso y también me gusta leer libros.

**Juan Ortiz:**

Ya, por ejemplo...

**Estudiante:**

Si leo, son cosas del deporte.

**Estudiante:**

Tú tení un problema.

**Estudiante:**

¿Por qué?

**Estudiante:**

Es como que todo tu mundo gira en torno al fútbol.

**Estudiante:**

Es mi pasión.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

¿Y la lectura?

**Estudiante:**

No.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Ustedes también me decían que les pasaba.

**Estudiante:**

Es que por la... por la actualidad. Porque está más basado en la actualidad lo que leemos nosotros, entonces muchos libros están como en otro tiempo histórico, cosas así. Entonces por lo menos toda la cuestión de investigaciones, son todas actuales. Como que es todo lo que está pasando a nuestro alrededor.

**Estudiante:**

En el mundo.

**Estudiante:**

Porque nos afecta a nosotros, entonces yo creo que por eso va más en esa lectura... como más actualizada.

**Juan Ortiz:**

Ya. Ahora tengo otra pregunta. Cómo describirían la influencia que ejerció las evaluaciones que tuvieron en este colegio, esas evaluaciones de lectura, recordemos que estamos hablando de las lecturas domiciliarias... ¿Cómo describirían la influencia que ejercieron esas evaluaciones en su gusto por la lectura?

**Estudiante:**

Mínimo.

**Juan Ortiz:**

¿En qué sentido mínimo?

**Estudiante:**

Que... las evaluaciones te influyen a leer cuando te gustan los libros. Entonces... como la cantidad de libros que nos gustaron, que por lo menos a mí me gustaron, son mínimos; es mínima la influencia que ejerce sobre mi gusto a la lectura. Si hubieran sido más los libros que me hayan gustado, quizás desde antes, desde más chico hubiera adquirido un mayor gusto por la lectura.

**Juan Ortiz:**

Ya. O sea tú estarías diciendo que las evaluaciones no... tuvieron una influencia mínima.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Yo no creo que tenga, al menos en mi caso, las evaluaciones, una influencia sobre mi gusto por leer. O sea, si no me gusta dar pruebas, no significa que yo vaya a dejar de leer.

**Estudiante:**

Sí, yo creo lo mismo.

**Estudiante:**

Depende más del libro, si es bueno o es malo.

**Estudiante:**

No tampoco va a influir, o sea no po' porque... o sea sí po.

(Risas)

Pero es que si yo voy a leer un libro por mi cuenta, no voy a leer un libro que no me tinka o que no encuentro... que no me atrapa al tiro o que no me gusta. Pero una prueba no va a influir en que yo quiera seguir leyendo.

**Estudiante:**

Pero una prueba...

**Estudiante:**

Pero por eso, la prueba no influye, según yo, sino que el...

**Estudiante:**

Por eso po'...

**Estudiante:**

.. el libro, vale más.

**Estudiante:**

Estoy confundida.

(Risas)

**Estudiante:**

Yo igual entendí mal la pregunta, porque yo estaba respondiendo... ¿a qué va la pregunta? Si las pruebas, como que te influyen a que sigái leyendo después ¿o no?

**Estudiante:**

Sí po'.

**Estudiante:**

Depende del libro. Si te gustó el libro, uno va a querer seguir leyendo y si no, no po'; va a decir: ¡oh, qué lata, qué tedioso leer otro libro!

**Estudiante:**

Y sobre todo para poder entenderlo. Tú desarrollando la idea vas a poder entenderlo más.

**Juan Ortiz:**

¿Qué ibas a decir tú?

**Estudiante:**

Lo mismo que dijo él...

**Estudiante:**

No, yo creo lo mismo que ella. Que una prueba o las evaluaciones no influyen tanto en lo que a uno le gusta. Porque independiente, ya, tenemos libros estipulados mes a mes; pero después del colegio es cosa de cada uno si quiere seguir leyendo o no. Yo creo que eso no influye, o sea, el tener una prueba que nos guste o no, o la manera de evaluar no influye en que a nosotros nos siga o no gustando la lectura.

**Estudiante:**

Yo creo que, por ejemplo, si uno, ya, leyó un libro y entendió algunos conceptos; y en la prueba se explayó en esos conceptos y estuvo malo, yo encuentro que eso no te invita a volver a leer el libro y encontrar como las respuestas correctas, por así decirlo. Entonces como que la evaluaciones no influyen en leer o en releer otros libros.

**Juan Ortiz:**

Ya.

**Estudiante:**

No se da el tiempo de hacer ese ejercicio de por qué estuvo mal lo que yo pensé del libro que leí.

**Juan Ortiz:**

¿Alguien más le pasó lo mismo? Que no se da el tiempo de ver si es que efectivamente está bien o mal.

**Estudiante:**

Es que después de la prueba como que ya no te importa el libro.

**Estudiante:**

Yo por lo menos...

**Estudiante:**

Yo creo que depende. Si el libro nos gustó o no. Porque después de Los juegos del hambre todos estábamos buscando las respuestas en los libros. Pero...

**Estudiante:**

O en la película.

**Estudiante:**

Es que no puedo buscar la... algo que ya leí, porque como que ya lo leí, y es como: si esto ya lo sabía...

**Estudiante:**

Pero si te equivocái, y tú pensabái que estaba bueno, lo buscái en el libro. Siempre y cuando el libro te haya gustado, porque si no te gustó, el libro ya está en la basura.

**Estudiante:**

Porque si te gustó el libro te acordái más o menos dónde está lo que te están preguntando. Sabí por dónde buscar.

**Estudiante:**

Claro. Y buscái la idea.

**Estudiante:**

Pero en cambio si, por ejemplo, en la última prueba, yo no me leí el libro. Súper pocos lo leímos. Si tenía una respuesta mala me da lo mismo porque el libro no me importaba, no me importa saber si lo tuve bueno o malo, y la razón de por qué. Para Los juegos del hambre, por ejemplo, me acuerdo que me equivoqué en dos preguntas, y ese libro me gustó caleta. Busqué las respuestas en el libro y batallé lo más posible pa' tenerlas buenas. Porque yo creía que estaba buena po', cachai; es otra motivación, porque el libro es bueno.

**Estudiante:**

Te provoca otra cosa.

**Estudiante:**

Fue un libro orientado... yo creo que fue el único libro que ha sido orientado como a nosotros, a la época que estamos viviendo, así como a la juventud. Es que es un libro orientado a la juventud. Todas las personas que siguen ese libro son puros jóvenes.

**Juan Ortiz:**

¿Y esa fue prueba también? Fue de alternativas...

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Aparte está la película que nos motiva a leer más el libro. Porque uno no sabe bien lo que pasa...

**Estudiante:**

Nos ayuda a entender la temática, de qué se trata. Pero son súper distintos. O sea tienen... o sea, son detalles, pero...

**Estudiante:**

No, no son tan...

**Estudiante:**

Pero como que la mayoría de los detalles son distintos en el libro y en la película.

**Estudiante:**

Por ejemplo, en ese caso, el libro es mucho mejor que la película.

**Estudiante:**

Sí, tiene más cosas.

**Estudiante:**

Ah, sí po'.

**Estudiante:**

Pero está todo más detallado.

**Estudiante:**

Yo por lo menos cuando me leo un libro, el que sea, si es basado en otros tiempos. Sino que me leo un resumen pa' entenderlo mejor.

**Estudiante:**

También.

**Estudiante:**

Es como que, de repente puedo entender una cosa y como me está diciendo otra cosa distinta. Y es como pa'... pa' ver si lo que estoy pensando está bien. Pero al final me importa la nota, no me importa leerme los libros así... por gusto.

**Juan Ortiz:**

Claro, porque tú me dices que haces eso, pero si no tuvieses prueba ¿harías también ese contraste de lo que leíste tú, lo que interpretaste tú?

**Estudiante:**

No, es que al final, por lo menos a mí, me importa la nota. No me importa si... como que... por gusto de leer, no.

**Juan Ortiz:**

Por ejemplo, tú decías que después de la prueba te olvidas del libro. ¿Por qué crees que pasa eso?

**Estudiante:**

Porque si el libro no te gusta, no vai a volver al libro, ¿cachai?

**Juan Ortiz:**

Independiente de la evaluación...

**Estudiante:**

Sí, o sea, por ejemplo a mí me da lo mismo que si haya tenido algo malo, porque no me atrapó el libro. O sea, yo, por ejemplo, si a mí me gustó el libro, pucha, me voy a frustrar porque tuve algo malo, y le voy a preguntar a la profe, lo voy a volver al libro. Pero si el libro no me gusta.

**Estudiante:**

Yo creo que si a uno le gusta, también lo puede entender más y tiene bases con las que uno puede reclamar. Pero si a uno no le gusta y no le tomó mucha atención, da lo mismo al final; si no tiene con qué ir a reclamar, y si la profe dijo que es así, así no más va a ser.

**Estudiante:**

Si ya fue evaluado, entonces como que... y si es que está malo, por ejemplo en mi caso, como que: está malo y qué le voy a hacer, si lo que creí está mal.

**Estudiante:**

Aparte nunca cambia... nunca va a cambiar su idea. O sea, ella dice que está malo aunque uno vaya mil veces, va a seguir teniendo malo.

**Juan Ortiz:**

Ahora, ojo, siempre... no siempre. Últimamente han estado hablando siempre de ella, pero ustedes han tenido más profesores de Lenguaje. ¿Creen que siempre ha sido así entonces?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

De hecho con la profe K era peor.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

La profe M era mucho peor.

**Estudiante:**

Como que le gustaba solo una autora.

**Estudiante:**

No, y esa, aparte de ser así, era mucho más específica. Aparte de que su opinión era la única que valía, era mucho más específica y era mucho más... difícil, era complicada. De repente como que decía: Ya, hay prueba la otra semana; y era una prueba de un libro como de cuatrocientas páginas.

**Estudiante:**

Y, de repente, me acuerdo un caso en que una página se repetía y nos dijo: ya, saquen la página y tienen menos puntos. Y fue como, pero por qué, cómo nos puede evaluar así, como qué...

**Estudiante:**

¡Oh, verdad, y nos mató!

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Nos cambió las alternativas por cuatro de desarrollo.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Esa prueba tenía como quince, diecisiete preguntas.

**Estudiante:**

Era como al lote la profe.

(Risas)

**Estudiante:**

Sí, era... o sea, muy al lote.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Y tenía muy pocas preguntas, y se repetía po'. Y nos hizo sacar la hoja, y nos reemplazó por unas de desarrollo. Y ninguna las contestó po'.

**Estudiante:**

Y nos quitó puntos, entonces fue como... Y quedé más presionado por la prueba, porque si tenía algo malo me iba a bajar demasiado el puntaje.

**Estudiante:**

Sí po'. Y por ejemplo con esa profe, menos ganas daban de leerse los libros. Por la falta, de repente, de criterio. Por ejemplo, igual es típico que cuando hacemos pruebas nos conseguimos las pruebas con los otros cursos. Entonces con esa profe nosotros de repente nos conseguíamos las pruebas de los libros con otros cursos, y comparábamos nuestra prueba, que en una prueba tuvimos diecisiete preguntas de desarrollo, y el otro curso tuvo treinta preguntas de alternativas...

**Estudiante:**

Y fáciles.

**Estudiante:**

... Entonces las comparábamos, y nuestra prueba era mucho más difícil que la del otro curso que leyó lo mismo que nosotros, en el mismo nivel. Entonces eran puros factores que contrarrestaban la lectura.

**Estudiante:**

Incluso me acuerdo, me acuerdo que el año pasado en la prueba que hablái tú, esa la del A, fue sacada de internet. La misma prueba con las mismas alternativas, y estaban las alternativas ahí.

**Estudiante:**

Nosotros le reclamamos a la profe: por qué ella hacía eso... de que nos evaluaba distinto de los dos cursos. Más encima era profesora jefe del otro curso. Y nosotros le fuimos a decir: ¿Por qué las hacía distinta? ¿Por qué una la hacía de desarrollo y otra de alternativas? Y como que dijo: no, porque la prueba pasada, a ustedes se las hice más fácil, y a los otros no. Yo creo que al evaluar qué es más fácil o más difícil, yo creo que tiene que ser por lo menos los dos parejos a los cursos.

**Estudiante:**

Eso es falta de criterio. No tenía criterio pa' hacer eso.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿Y en básica pasaba lo mismo?

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

No.

(Risas)

**Estudiante:**

No, pero en básica son todas las pruebas iguales.

**Juan Ortiz:**

Y esas pruebas de básica, que eran más iguales que las de media, según describieron hace un rato; esas pruebas de básica entonces ¿cómo influían en su gusto?

**Estudiante:**

Igual.

**Estudiante:**

Es que es lo mismo, porque cuando éramos chicos, también, de repente nos hacían leer libros que no nos importaban. Por ejemplo, a mí me hubiera cambiado mucho la perspectiva de la lectura si, por ejemplo, en cuarto básico me hubieran hecho leer Papelucho, que es un libro dirigido hacia niños, y que es súper entretenido; pero nos hacían leer otros libros que eran más difíciles y más...

**Estudiante:**

A mí me pasó lo contrario. A mí Papelucho nunca me gustó, pero no sé po... nos hacían leer los relatos extraordinarios, como una recopilación de cuentos de Edgar Allan Poe, y yo así como: ¡Ah!..

**Estudiante:**

A esa edad es entretenido po'. Es entretenido leer algo así.

**Estudiante:**

A cualquier edad es entretenido.

**Estudiante:**

Como que te genera miedo.

**Estudiante:**

Hubo un año en que nos hicieron, al menos en mi curso, cuando yo todavía no repetía... nos hicieron un año leer puros cuentos... puros libros de terror. Y a todos nos iba bien, porque a todos nos interesaba, porque era como algo distinto. Tú estabas conmigo...

**Estudiante:**

De hecho fue mi libro favorito. Y lo volví a leer hace poco.

**Estudiante:**

El mío sigue siéndolo.

**Estudiante:**

Se llama Frankenstein y los doce cuentos de terror, una cosa así.

**Estudiante:**

Ah no, yo tengo el cuentos ...

**Estudiante:**

Y después también el de...

**Juan Ortiz:**

Ahora, ¿Qué pasaría si es que no se evaluara libros en Lenguaje y Comunicación?  
¿Ustedes qué harían al respecto, respecto a la lectura?

**Estudiante:**

Pero yo me acuerdo que hubo, la mitad de séptimo que estuve acá, que no nos hicieron libros; te acordái que nos pasaron como fotocopias. O no sé si fue acá o en el otro colegio.

**Estudiante:**

Ah, pero fue cuando estábamos viendo poemas.

**Estudiante:**

No. Bueno, por lo menos yo tuve un año en que te pasaban fotocopias, y que igual era control de lectura. Pero mucho más reducido.

**Estudiante:**

Fue el profesor J, que te pasaba de repente poemas o si no eran puros cuentos cortos.

**Juan Ortiz:**

¿Y eso cómo lo evaluaba?

**Estudiante:**

También como prueba.

**Juan Ortiz:**

¿Y si no hubiese sido evaluado?

**Estudiante:**

Más reducido...

**Estudiante:**

¿Ah?

**Juan Ortiz:**

¿Y si no hubiese sido evaluado?

**Estudiante:**

Igual me lo hubiera leído. Además que es cortito.

**Estudiante:**

Es que yo creo que...

**Estudiante:**

Pero si no es evaluado nadie lo hubiera leído porque no tenía ningún peso para el colegio.

**Estudiante:**

Es que si el profe nos motiva a leer, yo creo que sí. Si nos cuenta la historia, en qué está basado, por qué... si tendrían que ... o razones por qué hay que leerse el libro, yo creo que yo lo haría.

**Estudiante:**

Yo creo que los profesores deberían preguntar cómo, más o menos, los intereses de los alumnos; y ahí ver como los libros que... o sea, una opción de libros para que nosotros leamos.

**Estudiante:**

Porque como que te imponen los libros.

**Estudiante:**

Claro, te hacen, como dije al principio, leer cosas que a uno no le interesan, pero cuando nos hacen leer libros interesantes a todos nos va bien, a todos nos interesa; lo leemos dos veces, tres veces. Y eso es bueno.

**Juan Ortiz:**

Ahora ojo, por ejemplo, cuando los libros son interesantes ¿a ti te suele ir bien?, por ejemplo.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

Cuando es interesante.

**Estudiante:**

Cuando el libro me gusta, sí.

**Juan Ortiz:**

¿A ti?

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿También cuando son interesantes, te gustan? Y si no son evaluados ¿qué crees que harías?

**Estudiante:**

Creo que no los leería, me preocuparía de otras cosas porque... porque si es que es con nota te esforzai po'. Y si no...

**Estudiante:**

Yo creo que la mayoría haría eso.

**Juan Ortiz:**

Es que por eso no hablemos de mayoría, si aprovechemos que estamos todos.

**Estudiante:**

Yo... yo encuentro que la actividad y la evaluación de leer un libro no encaja con el sistema de un colegio.

**Juan Ortiz:**

¿En qué sentido?

**Estudiante:**

Porque tu libro va a ser evaluado, entonces si te dice lee este libro que no va a ser evaluado; tú no lo vai a hacer, porque vai a priorizar estudiar pa' las otras evaluaciones, para otras cosas que sí van a ser evaluadas. Entonces el libro va a pasar de largo. Por eso no encaja la lectura de un texto con el sistema que te evalúan.

**Juan Ortiz:**

¿Comparten eso?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

No, yo no.

**Juan Ortiz:**

¿Por qué sí y por qué no?

**Estudiante:**

Porque así es como uno entiende todo. Cuando, por ejemplo, si va a trabajar le dan un contrato; uno tiene que leer y comprender, si no has leído nada nunca, nunca vai a tener comprensión de lo que está leyendo. Entonces como... podí firmar y quizás te estén estafando por... así medio a medio. Y si no leí, no tení comprensión; yo creo que no, no vaia poder hacer muchas cosas en la vida. Entonces por eso yo creo que igual es bueno los libros para tener algo de comprensión. Pero la forma de evaluarlo...

**Juan Ortiz:**

¿Quién más apoya la idea de que no calzaba la evaluación en la escuela? La evaluación de libros en el sistema escolar. Porque todos dijeron sí en un momento, o la mayoría...

**Estudiante:**

Tú preguntas que si, como se llama, si no tuviéramos prueba del libro si lo hubiéramos leído ¿cierto? Eso a lo que va es que... hay prioridades. Entonces como que si no ponen nota en el libro, como que nos da lo mismo. Porque es como que, al fin y al cabo, uno con nota... con nota vai a pasar de curso. Entonces si no te lo evalúan, no... no, no, como que no...

**Estudiante:**

No importaría.

**Estudiante:**

Uno preferiría darle prioridad a otro ramo.

**Estudiante:**

Yo creo que si a mí me pasara eso, de que te dan un libro, pero que no te lo van a evaluar, yo lo leería igual. Porque a mí, en mi caso, me sirve de mucho leer. Y yo siempre estoy, aunque no tenga libros pa'l colegio, estoy tratando de leer alguno. Porque tuve problemas y como que me sirve pa' mejorar la concentración y la memoria, aparte de aprender palabras nuevas, aparte como a mí me gusta escribir aprendo hartas cosas así, y como que siempre estoy tratando de leer. Si no me lo evaluaran yo creo que leería igual.

**Juan Ortiz:**

Ya. Voy a hacer una pregunta y aquí voy a esperar que todos la puedan responder. O sea, escuchar ojalá la voz de los once. Ustedes tienen una prueba de Noches blancas de Dostoievski, pero esa prueba después ya no está. Y aun así el libro Noches Blancas de Dostoievski está ahí, está en su listado de libros, quizás alguno ya lo bajó, alguno ya lo compró, quizá alguno pensaba en comprarlo o bajarlo. Ahora sin esa evaluación ¿Qué van a hacer? Y les pregunto... ojalá escuchar la voz de todos.

**Estudiante:**

Yo lo voy a leer igual.

**Juan Ortiz:**

Y honestamente por favor.

**Estudiante:**

Porque mi papá me dijo que era bueno.

**Estudiante:**

Yo no. Porque actualmente como que me quiero despejar del colegio. Y si me lo quitan... algo menos del colegio.

**Estudiante:**

Para mí pasaría como a una lista de pendientes. Porque como dejé varios libros pendientes en el año, sí lo leeré, pero cuando termine de leer los que empecé...

**Juan Ortiz:**

Ya.

**Estudiante:**

Yo no lo voy a leer. Si leo, va a ser un libro que me interese a mí, porque Noches blancas no sé ni siquiera de qué se trata. Tendría que ver una síntesis, algo del libro pa' saber más o menos de que se trata y si me llama la atención. Pero si no, leería algo que me llame la atención, que me interese.

**Estudiante:**

No, yo, ahora que lo sacaron, no lo leería. O sea, no lo tenía ni comprado ni descargado, entonces pensaba leerme un resumen...

**Estudiante:**

Yo igual.

**Estudiante:**

... pero, o sea, últimamente estamos colapsados en pruebas, e igual, en los electivos también. Y un peso menos tener el libro. Así que no, no lo leeré.

**Estudiante:**

No, yo voy a buscar de qué se trata, y si me interesa lo leo. Y si no, no.

**Estudiante:**

Puede que sí, pero... porque la profe dijo que era bueno. Pero no he visto así como de qué se trata, nada. Entonces puede que sí, puede que no.

**Estudiante:**

No, yo no lo leeré.

(Risas)

Aparte tenemos el discurso pa'l lunes. Así que yo creo que voy a hacer eso.

**Estudiante:**

No, yo no. No lo leería porque voy a seguir leyendo el libro que estaba leyendo antes, entonces...

**Juan Ortiz:**

¿Cuál es ese libro?

**Estudiante:**

Simón versus homo sapiens.

**Juan Ortiz:**

Ese es más científico, no es literatura. ¿O sí? ¿O efectivamente es literatura?

**Estudiante:**

No, si es... es juvenil. Entonces me interesa me interesa más que noches blancas.

**Estudiante:**

No, yo no lo voy a leer. Más que nada, que además de que seguimos teniendo pruebas y todo eso; saliendo del colegio, tampoco, porque preferiría darle énfasis a otras cosas que a uno le gusta más hacer.

**Estudiante:**

No, yo tampoco. De hecho me compraron el libro, está selláito... pero no, no lo pienso leer...

**Estudiante:**

Está de pisa papeles.

**Estudiante:**

...hay que. Como que tengo, quiero hacerle énfasis a otras cosas. Eso, no estoy ni ahí con leer el libro.

**Juan Ortiz:**

Otra pregunta más. Han dicho, a grandes rasgos, que la evaluación en realidad no influye tanto en su gusto. Que a grandes rasgos, por lo que estoy entendiendo, el hecho de que les guste el libro importa más incluso que la evaluación ¿ya? Quizás con algunos matices, quizás con algunos detalles que después en la investigación van a quedar registrados, pero me están diciendo eso. Ahora yo les pregunto: ¿Qué maneras de evaluar la lectura domiciliaria creen que influyen en el desarrollo del gusto por lectura? Lo puedo repetir: ¿Qué maneras de evaluar la lectura, qué maneras de evaluar la lectura, qué maneras, qué formas creen que influyen en el desarrollo por el gusto lector? ¿Qué maneras de evaluar hacen que les pueda gustar más la lectura?

**Estudiante:**

Yo creo que si nos... como cuando piden la opinión de uno, preguntando lo que uno entendió. Eso.

(Risas)

**Estudiante:**

Y que no te lo pongan malo porque la profe entendió otra cosa.

**Estudiante:**

Claro. O sea, que no te evalúen... o sea, si te piden una opinión que no te la pongan mala por ellos opinar algo distinto.

**Estudiante:**

Sí, eso.

**Estudiante:**

Aparte, un poco más didáctico.

**Juan Ortiz:**

¿Qué sería eso más didáctico?

**Estudiante:**

Por ejemplo, como la clase que hacemos antes de la prueba es como de contextualización un poco del libro, y uno llega a esa clase con el libro leído. Es como súper grato, porque aparte de entender, de exponer tus ideas y lo de que tú entendiste; escuchái a los de los demás, y entendí un poco de cómo pensaron ellos cuando se enfrentaron al libro. Como quizás ir caminando a una evaluación por algo así como didáctico. Que grupos de trabajo de lectura, quizás sería más positiva la influencia en leer.

**Estudiante:**

Pero, la evaluación, yo no creo que ninguna... ni una evaluación.

**Juan Ortiz:**

¿Ninguna evaluación influiría en que te guste más la lectura?

**Estudiante:**

No, porque es como que, deberían dar, como que... una síntesis del libro pa' leerlo. Porque yo creo que si las pruebas son más fáciles, yo creo que nadie se lo leería. Son puros resúmenes que leerían. Porque si está fácil: ah, me leo el resumen; si total la prueba está fácil. Igual que el tráiler. El tráiler le dijimos, ya, como que leyeran un poco el resumen, ya, e hicieran un video, y nada más. Yo creo que muy pocos se leyeron el libro.

**Estudiante:**

Yo no me leí nada. Ni de qué trataba...

**Estudiante:**

Yo tampoco.

**Juan Ortiz:**

¿Quién leyó ese libro para el tráiler? ¿Qué libro era a todo esto, del tráiler?

(Risas)

**Estudiante:**

Estrella distante.

**Juan Ortiz:**

Estrella distante. Y con Estrella distante tuvieron que hacer un tráiler. ¿Sí?  
¿Quién leyó el libro para hacer ese tráiler?

**Estudiante:**

Yo.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Nadie más.

**Estudiante:**

No. Yo creo que nadie más.

**Estudiante:**

Yo leí la primera página.

**Juan Ortiz:**

La primera página.

**Estudiante:**

A mí me dijeron: Hace esto y esto. Y no hacía nada más. Así los puros nombres.

**Estudiante:**

Yo lo leí hasta que tuve la idea de qué hacer el tráiler y listo, no seguí leyendo.

**Estudiante:**

No, yo me leí un resumen, y con el resumen hice el tráiler.

**Estudiante:**

Yo igual leí resúmenes, varios.

**Estudiante:**

Y con lo que escuchaba en clases.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Con el Kamishibai que me dijeron que hicieron en un momento ¿quién se leyó el libro para hacer el Kamishibai?

**Estudiante:**

¿Qué libro era?

**Juan Ortiz:**

¿Qué libro era, para comenzar?

**Estudiante:**

¿El Quijote o no?

**Estudiante:**

Quijote.

**Estudiante:**

El Quijote.

**Estudiante:**

Eso, yo ni siquiera... porque era... te lo daban por capítulo. Tú tenías que hacer este capítulo... Yo ni siquiera leí un capítulo de ese libro, y como que me apoyé de lo que habían leído mis otros compañeros.

**Estudiante:**

Yo tampoco lo leí.

**Estudiante:**

No, yo me leí todo el Quijote. Es que aparte tenía el libro, entonces iba leyendo.

**Estudiante:**

Yo también.

**Estudiante:**

Yo vi la película.

**Juan Ortiz:**

¿También te lo leíste todo?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Yo leí como la mitad.

**Juan Ortiz:**

La mitad. Y cuando son informes ¿quién se lee el libro para poder hacer un informe?

**Estudiante:**

Yo leí cuando hice Don Juan Tenorio.

**Estudiante:**

Yo igual me lo leí.

**Estudiante:**

Es que eran muchas preguntas.

**Estudiante:**

Además, es que no era muy extenso.

**Estudiante:**

No, yo las busqué todas las preguntas por internet, y me saqué un siete.

(Risas)

**Estudiante:**

El único siete...

**Estudiante:**

¿De qué se trataba ese?

**Estudiante:**

¿Don Juan Tenorio?

**Estudiante:**

No tengo idea, pero...

**Estudiante:**

Ponía la pregunta y me salía en internet al tiro...

**Estudiante:**

No, ya ni me acuerdo.

(Risas)

**Estudiante:**

No, es que parece que era... por un... no, sé, por un amor. Siempre son de amor.

Los españoles...

**Estudiante:**

...con las mujeres.

**Estudiante:**

O que eran amigos, y yo me acuerdo que era como un bar...

**Estudiante:**

Como un Don Juan.

**Estudiante:**

Era de un tipo como súper conquistador y...

**Estudiante:**

Mujeriego.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí, incluso se llamaba el conquistador.

(Risas)

**Estudiante:**

Pero cuando fue eso ¿el año pasado?

(Risas)

**Estudiante:**

Con la profe K po'.

**Estudiante:**

¿De verdad?

**Estudiante:**

Ah, fue el tiempo que yo no tenía...

**Estudiante:**

¿Qué año fue?

**Estudiante:**

Con la profe K po'.

**Estudiante:**

Qué año, no con qué profe.

**Estudiante:**

El año pasado.

**Estudiante:**

El año pasado po'.

**Juan Ortiz:**

Y en el caso de los informes. ¿Quién se suele leer libros para hacer los informes?

**Estudiante:**

En el electivo yo hice el informe y me leí todo el libro.

**Estudiante:**

Yo igual me leí...

**Estudiante:**

¿Cuál?

**Estudiante:**

El de la profe... de la Bárbara Wood.

**Estudiante:**

Yo creo que todo depende del libro, porque yo, por ejemplo, en el electivo me leí el... un libro que no me acuerdo como se llamaba, pero tenía que ver con la identidad sudamericana. Era sobre puros mitos y leyendas mayas. Entonces eso ya, por lo menos a mí me gusta mucho leer historias, entonces eso me llamaba la atención. Me parecía entretenido.

**Juan Ortiz:**

Ahora en un momento mencionaron que una evaluación más didáctica podría influir a favor del gusto. ¿Qué ideas podrían ser más didácticas para una evaluación?

**Estudiante:**

Como cuando nos llevaron a Isla Negra.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿Por qué no me habían contado eso?

**Estudiante:**

Fueron solo los humanistas.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Fuimos a Isla Negra a conocer la casa de Pablo Neruda.

**Estudiante:**

A los humanistas nos llevaron a Isla Negra para hacer una evaluación de Canto general.

**Estudiante:**

En cambio los científicos estábamos en una prueba.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

¿Y cómo te sentiste mientras unos estaban fuera y tú estabas...?

**Estudiante:**

Es que la verdad me dio lo mismo, porque nosotros...

**Estudiante:**

¡Mentira, envidioso!

**Estudiante:**

... a los científicos siempre nos sacan.

(Risas)

**Estudiante:**

¿Pero han ido a la playa? No po'.

**Juan Ortiz:**

Pero miren, fíjense en el siguiente. Ahí tenemos una interacción bien interesante, por eso les menciono por qué no me habían dicho antes, y más todavía ahora que tenemos un electivo. O sea, hay un grupo de personas que están realizando una evaluación sentados, respondiendo preguntas de alternativas; y hay otro grupo que está realizando una evaluación, pero fuera del colegio.

**Estudiante:**

Están en la playa fumándose un cigarro...

**Juan Ortiz:**

Entonces...

**Estudiante:**

No. La evaluación se desarrolló en el colegio de la misma forma.

**Estudiante:**

Pero fueron a...

**Estudiante:**

Sí, después tuvimos una prueba acá.

**Juan Ortiz:**

Ah, ya.

**Estudiante:**

No es que la prueba fuera ahí, y pasarla bien...

**Estudiante:**

Sí, pero la prueba igual no tuvo casi nada del... habrá tenido como dos preguntas sobre la isla, sobre la ida a Isla Negra; todo lo demás era solo el libro.

**Estudiante:**

Es que era una pregunta que te preguntaba...

(Risas)

**Estudiante:**

Que decía describir lo que tú te acordabai de la casa de Neruda, que fue como la única pregunta de...

**Estudiante:**

Fue la más divertida.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Pero yo creo que igual les influyó harto ir a conocer la casa de un escritor. De que después iban a leer y conocer...

**Estudiante:**

Y conocer la historia.

**Estudiante:**

... conocer más como, o sea, que por qué el autor se basaba en ciertas cosas, no sé eso creo yo.

**Estudiante:**

Por la motivación que tenía como pa' escribir.

**Estudiante:**

Claro, yo creo eso.

**Juan Ortiz:**

Ahora, recordando un poco, ustedes me decían que les hacen clases previas a la evaluación de lectura, donde los contextualizan, conversan respecto a... ¿eso es siempre?

**Estudiante:**

Sí, pero no siempre.

**Estudiante:**

No, no es siempre.

**Juan Ortiz:**

¿No es siempre?

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Pero son como súper... nada.

**Estudiante:**

No es siempre.

**Estudiante:**

No si... Lo que pasa es que es siempre, pero una clase que es súper chica, y que ¿cuánto durará? Media hora, media hora la clase de contextualización y no todos ponen atención.

**Estudiante:**

Hace esa clase pa' que tengamos un buena más de desarrollo.

**Estudiante:**

Claro.

**Estudiante:**

Porque siempre lo que habla ahí, sale una de desarrollo.

**Juan Ortiz:**

Por ejemplo, ¿tú qué prefieres? ¿Qué haya una preparación antes o que no haya una preparación antes?

**Estudiante:**

Sí, porque te explican más de qué trata el libro, como el trasfondo del libro.

**Juan Ortiz:**

¿En su caso?

**Estudiante:**

Por ejemplo, Los juegos del hambre lo contextualizamos antes. Y de ahí sacó la pregunta de desarrollo que puso en la... que era relacionarlo con el mito del minotauro. Y te sirvió mucho esa clase.

**Estudiante:**

Yo encuentro que si no hubiera hecho esa contextualización, nadie hubiera sabido cuál era el mito del minotauro.

**Estudiante:**

Es que la tenía que hacer porque estaba preguntando por algo que no estaba en el libro.

**Estudiante:**

Sí po'.

**Estudiante:**

Que no tenía ni relación. No tenía relación con el libro.

**Estudiante:**

Tenía que hacer el contraste.

**Juan Ortiz:**

En ese sentido tú qué prefieres ¿qué haya una preparación antes del libro o prefieres que...?

**Estudiante:**

Sí. Y además, como dijo él, como escuchar la opinión de los otros. Deberíamos sí, como todas las opiniones así, así como ahora. Dar todos la opinión del libro, así.

**Estudiante:**

Es como una conexión más de las ideas. Como que uno tiene, piensa como pa' allá; y te dan una idea, y camina derecho. Por decirlo así...

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Sí, sí lo entiendo. Les voy a hacer otra pregunta más. Estamos ya cercanos a cerrar el focus group ¿ya? La pregunta es: ¿Cómo resumirían las principales ideas tratadas

durante esta conversación? ¿Con qué cosas se quedan de todo lo que hemos conversado en cerca de una hora de...? porque ha pasado una hora, por si no se han dado cuenta.

**Estudiante:**

Que todos tenemos como la misma opinión respecto a los libros que imparte el colegio. Que son lecturas para todos fomes y poco impulsivas al gusto de la lectura.

**Juan Ortiz:**

¿Qué más, qué otra idea podrían agregar a ese resumen?

**Estudiante:**

Es que, como ya el colegio impone leer ciertos libros, ya no queda como espacio para que uno mismo busque su propio libro aunque... de algún tema que le guste. Es que como el colegio impone el libro, ya, sonaste.

**Estudiante:**

Como que nos acostumbraron durante toda la básica a que ya en la media no digamos nada. Sino que no reclamemos por los libros. Como que los impusieron y hay que leérselos no más.

**Estudiante:**

Leí o leí.

**Estudiante:**

Yo creo que en general si, o sea, si ahora nos hicieran a nuestro curso elegir o dar un abanico de libros de distintas cosas, creo que tampoco nos guiaríamos por lo que nos gusta, sino que quizás por el más corto o por el menos enredado...

**Estudiante:**

El más conocido.

**Estudiante:**

... yo creo que por ahí nos guiaríamos más. Porque ya desde chico no nos inculcaron eso como de leer por gusto, sino por obligación y por una nota.

**Juan Ortiz:**

Y con respecto a la evaluación ¿con qué ideas se están quedando? Después de esta conversación.

**Estudiante:**

Con que necesita actualización.

**Estudiante:**

Que siempre han sido iguales, desarrollo, lo mismo. Siempre lo mismo. Y siempre muy detalladas, nunca nos preguntan por lo que uno piensa. O te lo ponen malo.

**Estudiante:**

Cambiar el switch.

**Estudiante:**

Y si te lo preguntan, tenía que poner en la respuesta lo que piensa el profe. No lo que tú pensai.

**Juan Ortiz:**

¿En qué sentido cambiar el switch?

**Estudiante:**

Como en la forma de evaluar. Como se toma la clase respecto a libros.

**Estudiante:**

Puede ser también como formar un diálogo entre... lo mismo que estamos haciendo ahora, pero respecto de un libro.

**Estudiante:**

Que haya una comparación.

**Estudiante:**

Sí po. Y que el profe vea si te leíste el libro o no. Porque igual va a dar argumentos de opiniones de cada uno. Yo creo que esa sería la mejor forma de evaluar un libro.

**Estudiante:**

Que nosotros elijamos los libros. Por ejemplo, igual; yo por lo menos le dije varias veces a la profe que podría haber cambiado un libro, de los que leímos ahora último, por la segunda parte de Los juegos del hambre. Igual hubiera sido más beneficiosos para todos. Todos nos habríamos leído la segunda parte, y nos hubiera ido mejor quizás.

**Estudiante:**

Como esos clubes que toman tecito y hablan del libro.

(Risas)

**Juan Ortiz:**

Y ante la idea, que ustedes me mencionan, de ustedes escoger los libros. ¿Qué opinan de la idea de ustedes escojan la evaluación mes a mes de los libros? Porque ustedes,

claro, piden poder escoger el libro a leer, qué opinan ante la opción de poder escoger la evaluación que van a tener con respecto a ese libro.

**Estudiante:**

No, yo creo que eso debería quedar a criterio del profe.

**Estudiante:**

Yo creo que el tema. El tema lo escojamos nosotros y la...

**Estudiante:**

La evaluación. Era como más factible evaluar el libro que nosotros elegimos.

**Estudiante:**

Pero yo creo que lo decía el ellos, igual era buena idea. Que formaran grupos o, claro, grupos, y compartieran ideas sobre el libro e hicieras así... que la profe preguntara cosas, y ver realmente quién se lo leyó o tomar distintos puntos de vista, yo creo que esa sería una evaluación, porque uno ve el punto de vista de distintas personas y, claramente, no todos se lo toman de la misma forma.

**Estudiante:**

Obviamente, como que unas personas se van como en la profunda, y como que le dan un poco de sentido social; y otros se quedan con la historia del libro, así como lo bonito. De repente un juego o una película que estamos viendo... un libro y una película, nada que ver. Como que me fui muy en la profunda y como que lo tomé así en lo personal, así como que... era de Maze Runner, y tenía laberintos, y decía como que todos tienen un laberinto personal; y que nunca se atreven a correr y salir del laberinto. Como que lo pensaba así mientras la película empezaba y... eso yo creo que deberían pensarlo como en las pruebas cuando te evalúan los libros.

**Juan Ortiz:**

Ahora, ojo, porque tú dices que es una buena idea el hecho de sentarse a conversar sobre los libros, tú también lo mencionas; pero eso de que sea una buena idea o una mala idea depende en realidad de cada uno, porque, por ejemplo, ¿qué preferirían ustedes en ese sentido?, ¿de verdad creen que sería una buena idea sentarse a conversar sobre un libro o preferirían alguna otra forma de evaluar?

**Estudiante:**

Sí po', si ya lo había mencionado, de que opináramos todos así.

**Juan Ortiz:**

Claro, tú habías dicho que sí.

**Estudiante:**

También.

**Estudiante:**

Pero tienen que tener claro que al...como al...

**Estudiante:**

Hay que llegar con un libro leído.

**Estudiante:**

Sí po'.

**Estudiante:**

Así leerlo. Hay que tener opinión.

**Estudiante:**

Tú no podí copiar.

**Estudiante:**

Si no lo leí, es un uno al tiro.

**Estudiante:**

No podí buscar las respuestas en internet.

**Estudiante:**

Claro.

**Estudiante:**

Porque tienes que dar tu opinión, te lo tienes que leer obligatoriamente.

**Juan Ortiz:**

¿Y a ustedes les acomodaría que fuese así o preferirían otras?

**Estudiante:**

Sí, es que, además que, por ejemplo, en filosofía electivo hacemos eso. Investigamos, vamos a la sala de computación, como que comprendemos y después todos hablamos. Y creo que es mucho mejor. Eso.

**Juan Ortiz:**

¿En tu caso?

**Estudiante:**

Sí, encuentro que sería más entretenido. Tener el punto de vista de todas las personas con respecto a un libro.

**Juan Ortiz:**

Y en el caso de presentaciones, ¿les acomodaría más eso? Una presentación sobre un libro: manejar un ppt., power point.

Estudiante:

Sí, yo creo que igual...

**Estudiante:**

Qué lata.

**Estudiante:**

... es que aparte de potenciar la lectura, igual te potencia otros ámbitos. Igual es más beneficioso. Por ejemplo, ponerse a debatir sobre un libro y hablar. Igual uno también sabe cómo expresarse, cómo expresar una idea, cómo hablar bien, cómo hablar bien frente a más gente, cómo proyectar la voz. Son cosas que no estamos preparados a... que no nos han preparado mucho en el colegio. El día de mañana cuando lleguemos a la universidad y tengamos que hablar frente a todo un curso de personas que no conocemos, puede que nos bloqueemos porque igual nos faltó esa preparación.

**Estudiante:**

Claro, por ejemplo, este año llegó el cuarto C al colegio; y siempre ellos se han destacado, bueno, ellos mismos lo dicen porque son súper egocéntricos, y dicen que en su otro colegio siempre le daban más énfasis a las presentaciones en grupo, presentaciones personales y todo delante. O sea que se explayaran de buena forma y todas esas cosas. Siempre llegaron acá diciendo eso, y es verdad, porque, por ejemplo, las evaluaciones que hemos tenido, por ejemplo, en Inglés o, no sé, las evaluaciones que hemos tenido: a ellos les ha ido bien porque saben explayarse, saben manejar el tema, saben qué decir, qué no decir, qué anotar en un ppt. Y todas esas cosas. Nosotros... este colegio le da más énfasis a las pruebas, a que nos vaya bien, quizás más enfocarnos en la PSU, pero en desarrollarse con las personas, creo que no

**Juan Ortiz:**

Y ¿representaciones teatrales de un libro?, ¿qué les parecería?

**Estudiante:**

También, súper bueno. Porque uno...

**Estudiante:**

¿Lo hicimos una vez?

**Estudiante:**

Sí lo hicimos una vez.

**Estudiante:**

Es mucho más divertido.

**Estudiante:**

Con el profe J.

**Estudiante:**

En primero nos hicieron hacer eso.

**Estudiante:**

No es como tan seco como una prueba, que es como, como tan serio así como diciendo... sino que puede hacerlo como más entretenido, así como pa' que sea...

**Estudiante:**

Yo creo que si se va a hacer esa idea, tuvo que haberse desarrollado antes. Porque cuando se da ahora, casi nunca, nadie tiene o la personalidad o sabe cómo actuar a un personaje.

**Estudiante:**

Yo creo que eso va de básica, desde chicos.

**Estudiante:**

Pero si hacemos una actuación, igual no todos se van a leer el libro. A eso es lo que voy yo. Sino que sería uno, y el que se lo lee, todo...

**Estudiante:**

Es que eso lo está pensando en tu generación po'. Pero si desde chico te hubieran inculcado leer para hacer algo, yo creo que sería distinto el pensamiento que tendríamos ahora. Porque ahora yo tampoco lo haría, o sea, yo dejaría a uno encargado y que él lo haga y me diga qué hacer. Pero si lo pensái en los cursos más chicos, quizás si se puede lograr po'.

**Estudiante:**

Por ejemplo, nosotros una vez lo hicimos, yo todavía me acuerdo del libro: era de los ratoncitos. No me acuerdo el nombre, pero me acuerdo de la temática. Era de unos ratones, después entraba un gato y se los comía. Y teníamos que actuar. Y todos teníamos que actuar

sobre creo que libros distintos. Y eso si se hubiera mantenido así sobre el tiempo, igual hubiera sido distinto.

**Estudiante:**

Ese donde los ratones le regalan un cascabel al gato...

**Estudiante:**

Pa' que suene. Pa' que suene, cuando el gato anda como adentro de la casa, así poder escapar.

**Estudiante:**

Cuando se mueve.

**Juan Ortiz:**

¿Y Kamishibais en lugar de pruebas?

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Si, de hecho, el Kamishibai que hicimos fue una súper mala experiencia...

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

... lo hicimos más como un trabajo de Arte (que) como un trabajo de Lenguaje.

**Juan Ortiz:**

Y ¿por qué fue una mala experiencia?

**Estudiante:**

Por la profe, de partida, no supo plantear bien el Kamishibai. Nos mostró un video de una tipa en Youtube, que era súper rara y que...

(Risas)

... al final era seguir la pauta de ella no más. Era como hacer un "art attack".

**Estudiante:**

Al final lo que evaluó fue cómo quedaba, y no en sí la evaluación que...

**Estudiante:**

O sea, si te leíste el libro o no, lo que importaba era que los dibujitos, cómo quedó el...

**Estudiante:**

Que quedara bien cerrado, que la tapa quedara una arriba de la otra.

**Estudiante:**

Sí, claro. Que estuviera pintadito.

**Estudiante:**

De hecho la estética tenía más influencia que el contenido. Los márgenes, los colores, todo eso, tenía más influencia.

**Juan Ortiz:**

¿Y creen que la lectura no es estética? Lectura literaria, por ejemplo.

(Risas)

**Estudiante:**

La lectura... los poemas quizás son un poco más estéticos ¿o no?

**Juan Ortiz:**

Memes en lugar de pruebas.

**Estudiante:**

Sí.

(Risas)

**Estudiante:**

¿Qué cosa?

**Estudiante:**

¡Memes!

**Estudiante:**

Depende...

**Juan Ortiz:**

¿Han hecho evaluaciones con memes?

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Una vez vi una en internet, que era de...

**Estudiante:**

Cien años de soledad.

**Estudiante:**

... de Cien años de soledad.

**Estudiante:**

¿No era de...?

**Estudiante:**

Sí po', era de Cien años de Soledad. Y era muy entretenido. O sea, lo que vi.

**Estudiante:**

Yo lo encuentro muy fome...

**Estudiante:**

Pero todas esas cosas que no son convencionales te marcarían mucho mejor.

**Estudiante:**

Claro, tú lo viste en internet, y te acordái a la perfección.

**Estudiante:**

Es que sería una evaluación más ad-hoc a la actualidad, a nosotros.

**Estudiante:**

A los jóvenes.

**Estudiante:**

De hecho todo lo que no es convencional llama más la atención. Hace un tiempo, como dos meses, tuvimos un libro de Pedro Lemebel, que tenía un lenguaje que era fuerte, y solo por tener un lenguaje fuerte como que nos marcó un poco. De hecho los compañeros del científico, yo por lo menos, no lo leí; pero, por ejemplo, los que lo leyeron, mis compañeros se lo iban a mostrar a mis otros compañeros por los garabatos que tenía y por las palabras fuertes.

**Estudiante:**

No era por los garabatos, era por lo que decía.

**Estudiante:**

Narraba su relación sexual...

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Ya, pero por eso, eso es algo que no sale en todos los libros; entonces te llama la atención. Y la profe lo dijo: es morbo. Y es verdad es morbo, pero es algo que te saca del switch, y que te hace marcar la diferencia con otros libros.

**Estudiante:**

Como algo nuevo.

**Estudiante:**

Yo creo que siempre se van a acordar de ese libro, y que andaban mostrándole a todos el libro.

**Estudiante:**

Por ejemplo, te acordai... no creo que todos se acuerden muy bien de la base del libro, o sea, de qué se trataba el libro, cuál era el sentido del libro, pero todos se acuerdan que en una parte decía que el loco le empujaba el mojón.

**Estudiante:**

¿Qué?

**Estudiante:**

Lo decía textual en el libro.

**Estudiante:**

¿Qué cosa?

**Estudiante:**

Todos se acuerdan de eso, pero no se acuerdan de cuál era el sentido, cuál era... no sé, el contexto histórico.

**Estudiante:**

El atentado a Pinocho.

**Juan Ortiz:**

Ya he dicho disertaciones. Ah, ¿interrogaciones por sobre pruebas?

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

No.

**Estudiante:**

Yo me pongo histérica, grito y sudo.

**Juan Ortiz:**

¿Quién dijo que sí?

**Estudiante:**

Yo.

**Juan Ortiz:**

¿Tú también sí?

**Estudiante:**

No, yo no.

**Juan Ortiz:**

Qué otra cosa puede ser... ¿y creación literaria?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

Me refiero a leer un libro y después ustedes crear un cuento o un texto...

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Sí.

(Risas)

**Estudiante:**

Así como continuarla...

**Juan Ortiz:**

Por ejemplo.

**Estudiante:**

En una prueba, ¿en cuál fue?, ¿o no?

**Estudiante:**

En básica.

**Estudiante:**

Sí, nos hicieron continuar la historia.

**Estudiante:**

Sí, nos hicieron varias evaluaciones así, pero...

**Estudiante:**

El cartero de Neruda.

**Estudiante:**

El cartero de Neruda.

**Juan Ortiz:**

¿El cartero de Neruda les hicieron hacer...?

**Estudiante:**

Uno que se llamaba Ardiente paciencia.

**Juan Ortiz:**

¿Qué cosa le hicieron hacer con el cartero de Neruda?

**Estudiante:**

Que, supuestamente, se llevaban... llegaban hombres y se lo llevaban al cartero; y era como continuar la historia.

**Estudiante:**

Escribir qué era lo que pasaba después.

**Estudiante:**

Imaginarlo.

**Estudiante:**

Y tenías que escribirle una carta a la mujer. Qué le había pasado, dónde estaba...

**Estudiante:**

Contando el desenlace de lo que pasaba...

**Estudiante:**

Pero creo que eso tampoco fue a... o sea, no le puso bueno a todos.

**Estudiante:**

A mí sí.

**Estudiante:**

Pero yo creo que no era... como la estructura tenía que ser una carta, tenías que poner la fecha, el...

**Estudiante:**

Sí po'.

**Estudiante:**

Sí po', en eso te equivocái por la redacción.

**Juan Ortiz:**

Tú ibas a decir algo.

**Estudiante:**

Sí, se dan evaluaciones que tú puedes desarrollar un poco más la escritura, pero yo creo que falta. Porque no es suficiente una pregunta de desarrollo en una de cinco pruebas que tú puedas escribir.

**Juan Ortiz:**

¿Escribir un periódico, respecto a un libro? Como forma de evaluación.

**Estudiante:**

Yo creo que igual sería más entretenido.

**Estudiante:**

O sea, igual estaría complicado, porque no sé cómo la estructura de un...

**Estudiante:**

A mí se me olvidaría la estructura de un...

**Estudiante:**

Todo lo que no sea prueba así escrita, yo creo que sería más entretenido hacerlo.

**Estudiante:**

Sí.

**Juan Ortiz:**

¿Seguros?

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Independiente si sabí hacerlo o no, sería más...

**Estudiante:**

Más motivante.

**Estudiante:**

... como algo nuevo a lo rutinario de una prueba.

**Estudiante:**

Obviamente si lo hací en grupo, sería más entretenido.

**Estudiante:**

Claro.

**Estudiante:**

Porque... es que como meterse en el ámbito periodístico, me daría lata igual.

**Estudiante:**

Pero igual no sería... es que ahí, o sea, ver la parte creativa porque igual no podí hacer como una noticia noticia de un libro. Sino que tení que desglosar el libro pa' poder generar noticias, ¿cachai? Como una portada, así como... no sé po', Juegos del hambre: Niña fue seleccionada para Juegos de Hambre. Y poní una portada, después...

**Estudiante:**

Qué ingenioso.

(Risas)

...

**Estudiante:**

Es el único libro que sabí...

**Estudiante:**

Es que del único que me acuerdo a la perfección. Los otros los tengo como lagunas mentales no más.

**Juan Ortiz:**

Por ejemplo, esa podría ser también otra forma de evaluación. Que lean libros y generen, no sé, un comentario o un artículo de opinión, un periódico con portada. En ese sentido con Margarita Martínez nosotros tuvimos eso. No sé si ustedes leyeron Juan Salvador Gaviota.

**Estudiante:**

Yo sí.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Yo creo que sí.

**Juan Ortiz:**

Nosotros con la profe D hicimos esa prueba y nos hicieron una evaluación de esa manera. Había que escribir un diario, con una portada, con trabajo, etc.

**Estudiante:**

¿Fue entretenido?

**Juan Ortiz:**

Y fue bien entretenido. Fue interesante.

**Estudiante:**

O también entretenido cuando de los libros te llevan a ver la obra de teatro.

**Estudiante:**

Eran bacanes esos tiempos.

**Estudiante:**

¡Sí!

**Estudiante:**

Por ejemplo, yo me acuerdo que una vez, una vez fuimos a ver esta la del gato y... el gato que le enseña volar a una gaviota, creo.

**Estudiante:**

No sé.

**Estudiante:**

Eso, igual fue entretenida esa cuestión.

...

**Estudiante:**

Fui yo solo.

(Risas)

**Estudiante:**

No, si vimos una obra de un gato, pero no me acuerdo cómo se llamaba.

**Estudiante:**

El gato que le enseñó a volar a una gaviota.

**Juan Ortiz:**

Bueno. Para ir ya cerrando esto y para ir terminando, como se dieron cuenta yo les fui colocando también otros tipos de evaluación, para ver más menos qué sentían, y créanme que su risa, su silencio y todo ese tipo de cosas, ya da a entender el gusto que les puede generar un tipo de evaluación y cómo, por ejemplo podría ser un libro más interesante o menos interesante. Ahora ustedes también me han manifestado que incluso por sobre la evaluación, la elección del libro, y el que les guste o no les guste, termina siendo más importante que la evaluación misma ¿Cierto? Si les gusta el libro lo van a leer independiente o no que haya evaluación. Y han descrito, a grandes rasgos, la evaluación en el colegio como repetitivas, como fomes, como poco motivantes. Ustedes valoran en ese sentido lo nuevo, estoy hablando en general, cuando son libros nuevos con lenguaje nuevo, o cuando son libros más actuales, no con temáticas muy antiguas, o cuando son evaluaciones diferentes a lo tradicional también hay un sesgo de valoración, o sea, ustedes, efectivamente, se recuerdan más de esos libros que de los que leyeron simplemente para una prueba de test ¿Cierto? Imagínense, recordaban incluso en la enseñanza básica que tuvieron pruebas donde les colocaban dibujos. Eso ya da a entender que una prueba distinta a ustedes, efectivamente, les genera otra cosa. Nuevamente, se acuerdan del libro de una tortuga, de hecho creo que dijeron el nombre, y solamente porque tenía dibujos. O sea, efectivamente, puede haber, y después lo voy a interpretar más, alguna relación entre el tipo de evaluación y el gusto. Pero, nuevamente, ustedes me han ayudado a enfatizar un poco más en que el libro por sobre la evaluación (es) lo que termina aportando más a su gusto por la lectura. Que en realidad eso es lo que nos interesa. La idea del profesor de Lenguaje, de las escuelas debería ser que ustedes salgan de la escuela con un gusto lector desarrollado, o sea, que disfruten leer. Ya me han dicho algunos que sí, otros me han dicho que no. Otros me dicen que sí literatura, otros me dicen que no literatura, pero sí otra cosa. Y la idea es tratar de ver si

es que la escuela ayuda a eso. Ayuda a que a ustedes les guste o no les guste la lectura; y, en ese sentido, ustedes me han ayudado bastante.

Como última pregunta y para cerrar, si alguien quiere aportar una idea más con respecto a cómo influye la evaluación en su gusto por la lectura. ¿Alguna idea que quieran acotar?

**Estudiante:**

Yo creo que el gusto por la lectura igual como que parte por la familia también. O sea, la familia igual tiene hartito que ver. Porque hay familias que no... que nadie lee, entonces uno siendo chico como que no le interesa ese mundo, y como que crece llega al colegio y no llega con el hábito de leer. Y más encima te hacen leer cuestiones fomes con evaluaciones malas. Entonces menos te gusta, como a mi compañero.

(Risitas)

Pero en mi caso, mi papá siempre leyó mucho, y yo aprendí a leer sola antes de entrar al colegio porque me gustaba ese tema. Y yo creo que por eso, aunque las evaluaciones sean malas, aunque el libro sea malo, igual me los voy a leer. Porque me gusta leer, y siento que, aunque el libro sea malo, siempre se aprende algo.

**Juan Ortiz:**

¿Alguien más que quiera aportar con una idea asociada a la evaluación y el gusto por la lectura?

**Estudiante:**

Yo creo que... bueno, porque también se dice los libros aquí en Chile son muy caros. Yo creo que también influye hartito eso de...

**Estudiante:**

Tener cultura como país de lectura.

**Estudiante:**

Claro, uno prefiere gastar esa plata en otra cosa, porque: ¡oh, hay un libro que voy a leer! Y después lo voy a dejar.

**Estudiante:**

Sí.

**Estudiante:**

Pero están casi todos en PDF.

**Estudiante:**

Piratas.

**Estudiante:**

No es lo mismo leer del computador que...

**Estudiante:**

No es lo mismo, de hecho te hace...

**Estudiante:**

No es lo mismo que comprarte el libro.

**Estudiante:**

De hecho los libros hay gente que los colecciona.

**Estudiante:**

Sí po'.

**Estudiante:**

Que tiene colección de puros libros originales, aquí a nadie le importa un libro.

**Estudiante:**

Yo igual tengo hartos libros, pero igual así... no me gustan.

**Estudiante:**

Están juntando polvo.

**Estudiante:**

Sí, juntando polvo.

**Juan Ortiz:**

¿Alguna otra idea asociada con la evaluación y el gusto por lectura?

...

No.

...

Entonces nuevamente les agradezco por su ayuda. De verdad me dieron mucha información, le voy a sacar hartos partido a eso. Y como una herramienta metodológica y para poder ayudarme a hacer la transcripción, les voy a pedir sí que digan su nombre y su edad y cuánto tiempo llevan en la escuela, pero con el celular más cerca. Para poder registrar sus voces y poder hacer la distinción después al momento de escuchar la grabación y saber quién dijo qué

cosas ¿ya? Solamente por eso. Nombre, edad y cuánto tiempo llevas en la escuela. Solamente el nombre, no apellido, nada, solamente con eso.

**Estudiante:**

1, dieciocho años, trece años.

(Risas)

**Estudiante:**

2, dieciocho años, y catorce años en el colegio.

**Estudiante:**

3, diecinueve años, y catorce años en el colegio.

**Estudiante:**

4, dieciocho años, y trece años en el colegio.

**Estudiante:**

5, diecisiete años, y trece años en el colegio.

**Estudiante:**

6, diecisiete años, y trece años en el colegio.

**Estudiante:**

7, veinte años, quince años en el colegio.

**Estudiante:**

8, diecisiete, y trece años en el colegio.

**Estudiante:**

9, diecisiete, y trece años en el colegio.

**Estudiante:**

10, diecisiete años, y trece años en el colegio.

**Estudiante:**

11, dieciocho años, y once años en el colegio.

**Juan Ortiz:**

Nuevamente muchísimas gracias. Ahora voy a cortar la grabación, así que...

**Estudiante:**

Chao.

(Risas)

## 7.4 Matrices descriptivas del Focus Group

### 7.4.1 Evaluación lectura domiciliaria

Categoría	Subcategoría	Información emanada de los entrevistados
<b>Evaluación lectura domiciliaria</b>	<b>Libros de básica</b>	Jajilé Azul.
		Papelucho.
		Yo me acuerdo de ese de la cama mágica.
		Papelucho casi toda la colección.
		La cama mágica de Bartolo.
		La casa del árbol.
		El rey solito.
		Hacia donde vuelan las golondrinas.
		Ingo y Drago, algo así.
		La niña que no tenía abuela.
		La cabaña del árbol.
		casi todas las colecciones de Papelucho.
		Como algo de Pinky vuelve a clases
		Sí, los de Papelucho.
		Emilia y la dama negra
		fue cuando estábamos viendo poemas.
		puros cuentos cortos.
		era de los ratoncitos. No me acuerdo el nombre, pero me acuerdo de la temática
		El cartero de Neruda.
		El gato que le enseñó a volar a una gaviota.
	relatos extraordinarios	
	Frankenstein y los doce cuentos de terror	
	<b>Libros de media</b>	Isabel canta rancheras
		Los juegos del hambre
El Quijote		

		La Reina Isabel cantaba rancheras
		Noches Blancas
		Estrella distante.
		Don Juan Tenorio.
		El de la profe... de la Bárbara Wood.
		Fueron solo los humanistas [quienes leyeron el libro de Bárbara Wood]
		Canto general
		libro de Pedro Lemebel
	<b>Evaluación en básica</b>	Prueba de alternativas.
		Y la de desarrollo con dibujitos, pero...
		nos toca leer un libro sobre una tortuga y una persona, sale alguna pregunta que no... de desarrollo sale un dibujito al lado
		A veces ponían como imágenes [en las pruebas de básica]
		los dibujos igual son como preguntas específicas, importantes de la parte del libro
		Había a veces que dibujar, otras veces que uno veía una imagen y había que poner qué estaba pasando en ese momento, cosas así
		en cualquier libro el personaje principal no, no se da como en detalle como es él. Sino que se dice con el dibujito como se lo imagina usted
		No [tuvimos interrogaciones para evaluar lecturas en básica]
		Solo pruebas.
		Y trabajo.
		en básica son todas las pruebas iguales.
		este colegio le da más énfasis a las pruebas

		Y todos teníamos que actuar sobre creo que libros distintos
		Sí, nos hicieron continuar la historia.
		Sí, nos hicieron varias evaluaciones así
		Escribir qué era lo que pasaba después.
	<b>Evaluación en media</b>	En media ya es alternativas...
		Alternativa, desarrollo y...
		O de repente, trabajo.
		O solo desarrollo.
		han sido muy pocos los trabajos
		El video...
		La obra...
		el tráiler que hicimos este año
		Ese [tráiler] iba acompañado con una... interrogación.
		Más directas [que las de básica].
		De alternativas, por ejemplo...
		Sabe o no sabe.
		encuentro que hacen más las pruebas, no tanto así como de lo que comprendió uno, sino como que hacen las pruebas para saber si uno se lo leyó. Ese es como el fin,
		preguntan por cosas textuales o por... no sé po, le pasó un aro, y la profe pregunta, pone en la alternativa que le pasó un collar
		las pruebas de la profe son como cosas textuales del libro
		No de inferir, sino que salen cosas textuales
		Como que va muy focalizado a los detalles del libro
		No en el sentido del libro

		Otras veces son más específicas y las pruebas van orientadas también a la materia que estamos viendo.
		O siempre en las pruebas de común nos hace separar inicio, desarrollo, clímax, desenlace
		No, pero por ejemplo, en las interrogaciones eran cosas textuales también del libro.
		Fue la única [ves que tuvimos interrogación]
		en todos los otros años siempre pruebas.
		Hubo trabajos por ahí.
		Y si vimos obras, hicimos obras de teatro.
		Hicimos Kamishibai.
		Con tal que quedara bonito...[el kamishibai]
		había que ponerse atrás del Kamishibai e ir contando la historia y pasando las imágenes
		la profe te daba un capítulo... [para hacer el Kamishibai]
		Y lo que lo evaluaba era como que si quedaba bonito el [Kamishibai]... y la cuestión cuando uno hablaba, nada más.
		podemos seguir una pauta de evaluación, pero... queda a jurisdicción de la profe.
		Yo por los menos no sé, porque cuando te piden inferir... yo puedo entender de una manera, pero la profe puede entender de otra, entonces ahí yo no sé qué...
		La profe pone las pautas al final, o sea siempre dice como lo que tenía que poner y si está bueno o malo.
		Porque son siempre lo mismo.
		Es que es: libro, prueba que se parece a las mismas ya pasadas, preguntas o preguntas puntuales, o

		preguntas que hay que poner lo que quiere que pongái la profe. Lo que la profe ve. Y de nuevo: libro –lo mismo– libro, lo mismo.
		el hecho de que te impongan leer un libro que muchas veces trata de cosas que a uno no le interesan o no quiere saber, lo hace fome
		La evaluación fue prueba, y más encima empezó a preguntar súper... o sea, cosas súper específicas.
		Y por ejemplo eso es porque si uno vio la película o vio el libro; porque en la película sale otra cosa, en el libro sale otra.
		Informe, trabajo.
		Fue un trabajo en grupo.
		Como quince preguntas que había que... que la profe te daba, y tú las respondías en la casa, y ahí, como forma de informe.
		cuando uno lee el libro, y toma varias ideas, después esas ideas que uno tomó, no te las preguntan.
		está bien que nos den un libro un mes antes o nos den una pauta a principio de año
		Y más encima las pruebas aquí están todas juntas
		justo la prueba del libro, está entremedio de todas. O está con una prueba junta.
		a los del electivo nos ha pasado que tenemos como una prueba de libro un lunes, y prueba de otro libro el miércoles.
		Sí, se nos juntan dos libros.
		En una misma semana.
		no me acuerdo qué profe era que uno... o sea, ponía límites de líneas, y que si uno se pasaba, le bajaba décimas

		Y si no llegabái, tampoco, te bajaba décimas.
		hay prueba la otra semana; y era una prueba de un libro como de cuatrocientas páginas.
		la prueba que hablái tú, esa la del A, fue sacada de internet.
		identidad sudamericana. Era sobre puros mitos y leyendas mayas
		Como cuando nos llevaron a Isla Negra.
		Fuimos a Isla Negra a conocer la casa de Pablo Neruda.
		La evaluación [tras ir a Isla Negra] se desarrolló en el colegio de la misma forma.
		Sí, después tuvimos una prueba acá.
		la prueba igual no tuvo casi nada del... habrá tenido como dos preguntas sobre la isla, sobre la ida a Isla Negra
		Sí, pero no siempre [tuvimos clases de contextualización al libro]
		No, no es siempre [la clase de contextualización]
		como ya el colegio impone leer ciertos libros, ya no queda como espacio para que uno mismo busque su propio libro
		este colegio le da más énfasis a las pruebas
	<b>Formas de abordar evaluación</b>	Resumen.
		El resumen.
		Resúmenes no más.
		O copiar.
		O la película.
		O la película.
		Sí, o la película, si tiene.

		Yo siempre trato de leerme el libro
		al saber uno mismo va descartando con las alternativas, y te vas ayudando
		me leo un resumen pa' entenderlo mejor.
		También [hago lo mismo]
		es típico que cuando hacemos pruebas nos conseguimos las pruebas con los otros cursos
		yo las busqué todas las preguntas por internet, y me saqué un siete.
		Ponía la pregunta y me salía en internet al tiro...
		si ahora nos hicieran a nuestro curso elegir o dar un abanico de libros de distintas cosas, creo que tampoco nos guiaríamos por lo que nos gusta, sino que quizás por el más corto o por el menos enredado...
		Tú no podí copiar [cuando la evaluación es a través de un conversatorio]
		No podí buscar las respuestas en internet [cuando la evaluación es a través de un conversatorio]
		yo dejaría a uno encargado y que él lo haga y me diga qué hacer [cuando la evaluación es mediante una obra teatral]

#### 7.4.2 Percepción evaluación literaria

Categoría	Subcategoría	Información emanada de los entrevistados
<b>Percepción evaluación literaria</b>	<b>Lecturas en básica</b>	son de comprensión más fácil.
		Son como más de imaginación.
		Son más para los niños.
		Las temáticas no son tan complicadas como los libros que tenemos que leer ahora

		No son tan profundos como los libros de ahora.
		O sea son profundos, pero las palabras son más fáciles.
		Cuando te gustan los libros, es bacán.
		Les das el tiempo.
		Lo paso mejor.
		Papelucho, que es un libro dirigido hacia niños, y que es súper entretenido
		A mí Papelucho nunca me gustó
		nos hacían leer los relatos extraordinarios, como una recopilación de cuentos de Edgar Allan Poe, y yo así como: ¡Ah!..
		Es entretenido leer algo así.
		A cualquier edad es entretenido.
		Como que te genera miedo [el libro narraciones extraordinarias]
		fue mi libro favorito [el de Edgar Allan Poe]. Y lo volví a leer hace poco.
		El mío sigue siéndolo [referido a Narraciones Extraordinarias]
		Que son lecturas para todos fomes y poco impulsivas al gusto de la lectura.
		más encima te hacen leer cuestiones fomes
	<b>Lecturas en media</b>	Igual que largo [El Quijote]
		El último, el de la Isabel canta rancheras, yo no lo entendí...
		Aparte es largo y complicado [el de Isabel cantaba rancheras]
		Los libros son fomes

		un libro que muchas veces trata de cosas que a uno no le interesan o no quiere saber, lo hace fome
		Onda leer El Quijote es latero para mucha gente...
		Por ejemplo han habido libros que nos han gustado a todo el curso
		este año hicimos la prueba de Los juegos del hambre, y yo creo que... yo creo que todo el curso se lo leyó así
		Es una de las pocas pruebas que todo el curso se leyó el libro, y después todos lo comentan y todo.
		Pero eso es pa' corroborar si uno lo leyó, no si lo entendió.
		Sí, tuvimos quince preguntas y responderlas en la casa.
		Un poco de lata.
		Pero lata porque es fome leer un libro que uno no tiene el interés de hacerlo.
		Sí [estoy de acuerdo con lo último que dijeron]
		Con los libros buenos, o sea, que son como más entretenidos, me siento... no sé, como cuando te atrapa un libro y es como bacán porque... no sé po'
		pero aparte te gusta hacerlo, entonces es bacán po'. No sé cómo explicarlo
		Cuando te gustan los libros, es bacán.
		Les das el tiempo [cuando te gustan].
		Lo paso mejor [cuando te gusta el libro].
		En vez de algo así como latero que nunca lo leí en verdad

		<p>Porque está más basado en la actualidad lo que leemos nosotros, entonces muchos libros están como en otro tiempo histórico, cosas así</p> <p>Porque nos afecta a nosotros, entonces yo creo que por eso va más en esa lectura</p> <p>Es que después de la prueba como que ya no te importa el libro.</p> <p>en la última prueba, yo no me leí el libro. Súper pocos lo leímos</p> <p>yo creo que fue el único libro que ha sido orientado como a nosotros, a la época que estamos viviendo, así como a la juventud.</p> <p>Todas las personas que siguen ese libro son puros jóvenes.</p> <p>el libro es mucho mejor que la película.</p> <p>es bueno los libros para tener algo de comprensión</p> <p>me interesa me interesa más [un libro mío] que noches blancas.</p> <p>Que son lecturas para todos fomes y poco impulsivas al gusto de la lectura.</p> <p>es algo que te saca del switch, y que te hace marcar la diferencia con otros libros.</p> <p>más encima te hacen leer cuestiones fomes</p>
	<b>Percepción negativa</b>	<p>esa [interrogación] fue de castigo...</p> <p>las personas que no nos quedamos a extensión, después al otro día como castigo de no quedarse a extensión, teníamos una interrogación.</p> <p>al que fue a extensión, se la quitaban.</p> <p>No, es que depende [de cada estudiante la cantidad de preguntas que tuviesen], a mí me hicieron tres</p>

		Y fue por castigo [esa interrogación]
		No sé qué criterio ocupará [para evaluar].
		Eso pasa en las preguntas de desarrollo y en las pruebas;
		Pero que la profe te ponga, de repente cero puntos; como decir que, entonces que entendí, no entendí nada.
		Porque al final uno tiene que poner lo que uno piensa o lo que uno creyó del libro; y uno va donde la profe, y al final como que hay que poner lo que ella cree que pasó.
		Porque, a veces, preguntas que te piden tu opinión, y te la ponen mala.
		Y tienes que poner la opinión de la profe. O se hay que estar en la cabeza de ella.
		Como piensa ella.
		Repetitiva
		Fome.
		Sí, pero es que no te puede... no te puede evaluar en base a su criterio.
		Y lo hace, lo hace.
		Ella siempre habla y se tira pa' un lado, y eso lo sabís po'.
		Y evaluando no puede hacer eso, porque un profe generalmente no debe hacer eso.
		Pero evaluando, yo creo que ella es subjetiva con las pruebas.
		ya nos dan un libro, no es fome al tiro; no, si a veces algunos, no sé si todos, se dan el tiempo pa' leerlo, y en sí el libro es fome

		Sí [es repetitiva y fome la evaluación].
		Entonces uno quedó con ganas de decir más de lo que uno sabe en las pruebas
		No, porque casi todo gira como a una pauta y a preguntas que tú tienes que responder o realizar.
		Sueño.
		Y si lees para' o también [para que no te dé sueño].
		Que como que no hay motivación pa' empezar a leerlo antes.
		Solo hay presión.
		Hay presión, eso es.
		Eso igual es... [presión]
		uno como está presionado lo lee, y lo lee no más po'.
		Estamos todo el día preocupados, así el día antes de la prueba, preguntando si hay un resumen bueno, quién puede resumir...
		Que tampoco es de flojo, sino que es porque no hay tanta motivación.
		tampoco hay como motivación en eso: empezar a leerlo antes, de que puede ser entretenido o que no sé.
		porque aparte tenemos otras pruebas; no sé, química, biología.
		Cabezonas.
		... más difíciles.
		Porque tenía que hacerlo
		en cambio, si es de desarrollo...
		por lo menos la alternativa es sí o sí.

		es que alternativa de repente es como muy específica
		eso del desarrollo lo encuentro súper burdo.
		Que no el espacio dice si está bueno o malo.
		Sueño
		Me iba mal igual,
		a mí, a veces me da impotencia porque leo el libro y toda la cuestión, pero de repente pregunta muy, muy detalladamente algunas cosas
		¡justo lo que no tomé atención mucho, me lo preguntan! Y yo sí me había leído los libros
		como que molesta un poco.
		eso siempre me cuesta en las pruebas
		Disgusto en otros.
		yo quería leer, pero tenía tantos libros que como que no podía priorizar mi libro favorito
		este año tuve que dejar de leer varios libros que empecé a leer en vacaciones porque tenía que leer el libro pa' clases
		yo igual tuve que dejar de leer hartos libros por los libros del colegio
		ella dice que está malo aunque uno vaya mil veces, va a seguir teniendo malo.
		Sí [, los profesores tienen un rasgo arbitrario y subjetivo].
		Sí [, los profesores tienen un rasgo arbitrario y subjetivo].
		Sí [, los profesores tienen un rasgo arbitrario y subjetivo].
		De hecho con la profe X era peor.

		Sí [, los profesores son arbitrarios y subjetivos al evaluar].
		La profe Y era mucho peor.
		Como que le gustaba solo una autora [a la profesora Y]
		aparte de ser así, era mucho más específica [al evaluar].
		su opinión era la única que valía, era mucho más específica y era mucho más... difícil, era complicada
		me acuerdo un caso en que una página se repetía y nos dijo: ya, saquen la página y tienen menos puntos
		cómo nos puede evaluar así,
		¡Oh, verdad, y nos mató!
		Sí [“nos mató”].
		Nos cambió las alternativas por cuatro de desarrollo.
		Sí [nos cambió la evaluación].
		Era como al lote la profe.
		Sí, era... o sea, muy al lote.
		Sí [era al lote].
		Y nos hizo sacar la hoja, y nos reemplazó por unas de desarrollo.
		quedé más presionado por la prueba, porque si tenía algo malo me iba a bajar demasiado el puntaje
		falta, de repente, de criterio.
		comparábamos nuestra prueba, que en una prueba tuvimos diecisiete preguntas de desarrollo, y el otro curso tuvo treinta preguntas de alternativas
		Y fáciles [para unos y difíciles para nosotros].

		las comparábamos, y nuestra prueba era mucho más difícil que la del otro curso que leyó lo mismo que nosotros, en el mismo nivel
		No tenía criterio pa' hacer eso.
		nos hacían leer libros que no nos importaban.
		nos hacían leer otros libros que eran más difíciles y más...
		te imponen los libros.
		te hacen, como dije al principio, leer cosas que a uno no le interesan
		últimamente estamos colapsados en pruebas, e igual, en los electivos también
		Pero son como súper... nada.
		Lo que pasa es que es siempre, pero una clase que es súper chica
		como el colegio impone el libro, ya, sonaste.
		Como que nos acostumbraron durante toda la básica a que ya en la media no digamos nada
		Como que los impusieron y hay que leérselos no más
		Leí o leí.
		ya desde chico no nos inculcaron eso como de leer por gusto, sino por obligación y por una nota.
		Con que necesita actualización.
		siempre han sido iguales, desarrollo, lo mismo. Siempre lo mismo
		siempre muy detalladas, nunca nos preguntar por lo que uno piensa
		te lo ponen malo

		Y si te lo preguntan, tení que poner en la respuesta lo que piensa el profe. No lo que tú pensai.
		Y que el profe vea si te leíste el libro o no
		y ver realmente quién se lo leyó
		Si no lo leí, es un uno al tiro.
		Qué lata.
		Son cosas que no estamos preparados a... que no nos han preparado mucho en el colegio
		más enfocarnos en la PSU, pero en desarrollarse con las personas, creo que no
		No [prefiero los Kamishibais]
		No [prefiero los Kamishibais]
		No [prefiero los Kamishibais]
		el Kamishibai que hicimos fue una súper mala experiencia...
		lo hicimos más como un trabajo de Arte (que) como un trabajo de Lenguaje.
		la profe, de partida, no supo plantear bien el Kamishibai
		Yo lo encuentro muy fome...
		No [prefiero las interrogaciones].
		No [prefiero las interrogaciones].
		No [prefiero las interrogaciones].
		Yo me pongo histérica, grito y sudo [en las interrogaciones].
		No, yo no [prefiero las interrogaciones].
		no es suficiente una pregunta de desarrollo en una de cinco pruebas que tú puedas escribir.
		se dan evaluaciones que tú puedes desarrollar un poco más la escritura, pero yo creo que falta.

		es que como meterse en el ámbito periodístico, me daría lata igual.
		han descrito, a grandes rasgos, la evaluación en el colegio como repetitivas, como fomes, como poco motivantes
		con evaluaciones malas
	<b>Percepción positiva</b>	como que no influye mucho... es como pa' hacer más didáctica la prueba
		Yo creo que igual te puede evaluar como que en tu opinión tienes que dar ejemplos textuales del libro.
		Una opinión con base.
		Yo creo que de partida hay que partir por eso, y yo igual he escuchado siempre decir que dicen que la profe siempre busca eso y todo; y la profe igual es súper abierta en ese sentido
		Si uno no pone que está a favor del comunismo o que está en contra de dictadura, y poní una opinión que tenga bases respecto al libro, igual está bien.
		De hecho priorizai el tiempo. Si tení que estudiar pa' matemática y tení que leerte el libro pa' la otra semana, y te gusta el libro; decí: ya, filo matemática, me leo el libro no más, mejor
		Que es más fácil.
		a mí me gusta cuando yo sé alguna materia, sea lenguaje o matemática, me gusta hacer pruebas
		me siento capaz y sé que soy capaz de contestar todo, y bien.
		si uno sabe de algo, es más fácil con alternativas
		Si uno sabe el desarrollo igual se puede hacer.
		Puede ser muy amplia una respuesta:

		Si el libro me había gustado y me había atrapado, me sentía bien porque leía las preguntas y me acordaba del libro, me lo imaginaba
		al menos tenía, yo sabía que yo lo había leído y que lo había comprendido.
		yo creo que tiene que ser por lo menos los dos parejos a los cursos.
		No [recuerdo injusticias o desigualdades durante las evaluaciones].
		No [recuerdo injusticias o desigualdades durante las evaluaciones].
		los profesores deberían preguntar cómo, más o menos, los intereses de los alumnos; y ahí ver como los libros que... o sea, una opción de libros para que nosotros leamos.
		cuando nos hacen leer libros interesantes a todos nos va bien, a todos nos interesa; lo leemos dos veces, tres veces. Y eso es bueno.
		Sí [es interesante una evaluación si su libro lo es].
		Cuando el libro me gusta, sí.
		Sí [es interesante una evaluación si su libro lo es].
		la clase que hacemos antes de la prueba es como de contextualización un poco del libro, y uno llega a esa clase con el libro leído. Es como súper grato, porque aparte de entender, de exponer tus ideas y lo de que tú entendiste; escuchái a los de los demás, y entendí un poco de cómo pensaron ellos cuando se enfrentaron al libro
		[la evaluación asociada a una salida pedagógica] Fue la más divertida.

		Sí [es interesante una evaluación a partir de una salida pedagógica].
		Hace esa clase pa' que tengamos un buena más de desarrollo.
		Sí, porque te explican más de qué trata el libro, como el trasfondo del libro.
		Y te sirvió hartó esa clase.
		Sí [es positiva la clase de contextualización].
		Deberíamos sí, como todas las opiniones así, así como ahora
		Como que uno tiene, piensa como pa' allá; y te dan una idea, y camina derechito.
		Que nosotros elijamos los libros
		Igual hubiera sido más beneficiosos para todos
		Todos nos habríamos leído la segunda parte, y nos hubiera ido mejor quizás.
		yo creo que lo que decían mis compañeros, igual era buena idea [grupos que comparten lecturas]
		yo creo que esa sería una evaluación, porque uno ve el punto de vista de distintas personas y, claramente, no todos se lo toman de la misma forma.
		eso yo creo que deberían pensarlo como en las pruebas cuando te evalúan los libros
		Y creo que es mucho mejor [investigar y hablar sobre lo investigado].
		Sí, encuentro que sería más entretenido [un conversatorio sobre un libro].
		Sí, yo creo que igual... [sería mejor una evaluación mediante presentaciones]

		También, súper bueno [una evaluación por medio de representaciones teatrales].
		Es mucho más divertido [respecto a evaluaciones por medio de representaciones teatrales].
		No es como tan seco como una prueba [respecto a evaluaciones por medio de representaciones teatrales].
		puede hacerlo como más entretenido [respecto a las evaluaciones mediante representaciones teatrales].
		Porque cuando se da ahora, casi nunca, nadie tiene o la personalidad o sabe cómo actuar a un personaje.
		Yo creo que eso va de básica, desde chicos.
		si se hubiera mantenido así sobre el tiempo, igual hubiera sido distinto.
		Sí [respecto a evaluaciones mediante Kamishibai].
		Sí [respecto a evaluaciones mediante memes]..
		era muy entretenido. O sea, lo que vi.
		sería una evaluación más ad-hoc a la actualidad, a nosotros.
		todo lo que no es convencional llama más la atención
		Sí [respecto a evaluaciones por medio de interrogaciones]
		Sí [respecto a evaluaciones por medio de creaciones literarias].
		Sí [respecto a evaluaciones por medio de creaciones literarias].
		Sí [respecto a evaluaciones por medio de creaciones literarias].

		Sí [respecto a evaluaciones por medio de creaciones literarias].
		Sí [respecto a evaluaciones por medio de creaciones literarias].
		Yo creo que igual sería más entretenido [respecto a evaluaciones por medio de periódicos].
		Todo lo que no sea prueba así escrita, yo creo que sería más entretenido hacerlo [respecto a evaluaciones por medio de periódicos].
		Sí [respecto a evaluaciones por medio de periódicos].
		Sí [respecto a evaluaciones por medio de periódicos]
		Independiente si sabí hacerlo o no, sería más...[entretenido... respecto a evaluaciones mediante periódicos].
		Más motivante [respecto a evaluaciones mediante periódicos].
		como algo nuevo a lo rutinario de una prueba [respecto a evaluaciones mediante periódicos].
		Obviamente si lo hací en grupo, sería más entretenido [respecto a evaluaciones mediante periódicos]
		Claro [sería más entretenido si la evaluación mediante periódico fuese en grupo].
		Qué ingenioso [respecto a evaluación mediante periódico].
		también entretenido cuando de los libros te llevan a ver la obra de teatro.
		Eran bacanes esos tiempos [respecto a ir a ver obras de teatro].

		¡Sí! [respecto a ir a ver obras de teatro].
		igual fue entretenida esa cuestión [respecto a ver teatro asociado libros leídos].

### 7.4.3 Influencia en gusto lector

Categoría	Subcategoría	Información emanada de los entrevistados
<b>Influencia en gusto lector</b>	<b>Autopercepción como lector</b>	yo creo que si ahora, a esta edad, leyéramos un libro de esos le encontraríamos mucho más sentidos que lo que le encontrábamos cuando éramos chicos
		Yo creo que no entendíamos bien lo que estábamos leyendo [referido a básica]
		Sí. Por ejemplo yo leí El Principito y como que antes era: ¡Oh, un planeta y la cuestión!; y después lo leí de nuevo...
		Y ahora lo leí y llorái
		estamos como más desarrollados. Estamos más grandes, más maduros, y le encontraríamos otro sentido; hemos tenido más experiencias
		Ahora hemos pasado más experiencias y le encontramos más sentido a otras cosas.
		Más realista.
		O leerlo a la rápida también. Porque tenía la prueba mañana y te lo leí antes. Y no entendí nada.
		la idea del libro es como disfrutar el libro y entenderlo...
		Y leerlo relajado.
cuando uno quiere... si alguien se quiere detener en una palabra porque no la entendió, no puede porque está apurado leyendo el libro		

		como curso tenemos eso, que siempre leímos mal, como que esperamos los últimos días y leemos todo
		Pero tampoco tanto es de flojos.
		Súper pocos se dan el tiempo de leer el libro tranquilos.
		A mí me da flojera leer los libros.
		Sí [me gusta leer].
		Sí [me gusta leer].
		Sí [me gusta leer].
		Porque me gusta leer... y porque quiero pasar de curso.
		Le dai el tiempo, lo entendí bien.
		al leer los libros, como que uno entiende, un poco mejor, épocas pasadas
		siempre leo los libros súper motivá, pero como que siempre... como que atrapo más cosas generales, no cosas específicas
		siento que si no lo termino, nunca voy a saber si es bueno o no
		siempre los leo.
		pero como que no tengo el hábito, entonces se me olvida, se me va
		si va a trabajar le dan un contrato; uno tiene que leer y comprender, si no has leído nada nunca, nunca vai a tener comprensión de lo que está leyendo
		si no leí, no tenía comprensión;
		me sirve de mucho leer
		Hay que llegar con un libro leído.
		Así leerlo. Hay que tener opinión.

		Porque tienes que dar tu opinión, te lo tienes que leer obligatoriamente.
		No es lo mismo leer del computador
		No es lo mismo que comprarte el libro.
	<b>Gusto por la lectura</b>	A mí me gusta.
		A mí también me gusta.
		Que ya no tengo gusto por leer libros.
		o me aburro durante, mientras lo estoy leyendo, o prefiero hacer otra cosa que estar sentado o acostado leyendo un libro
		A mí me pasa lo mismo
		yo creo que, por mis papas, nunca los he visto leyendo un libro. Entonces yo creo que ya por esa parte tampoco como que se me pegó a mí
		aquí en el colegio tampoco me motivaron a leer
		ahora que estoy terminando la Enseñanza Media, como que tampoco me gusta leer
		Como que no quiero
		ahora que estoy terminando la Enseñanza Media, me doy cuenta que los libros igual son súper necesarios pa' uno
		te nutre la mente, te enseña siempre nuevas palabras, pero aparte... o sea, independiente de eso, igual no es algo que sea gustoso
		salimos del colegio, pero sin ese sentimiento de querer leer
		Es importante, pero es que el gusto, yo creo que no lo tengo.
		Claro [que es importante, pero no me gusta].
		como que al fin puedo leer lo que a mí me gusta.

		nunca tuve tiempo para leerme con gusto y con tiempo el que yo quería leer por mi cuenta
		Me siento libre ahora de leer algo que sé que me va a gustar
		quiero leer, como que me gusta así
		me da flojera a veces
		No sé, me gusta igual leer.
		Igual quiero empezar así como a leer libros
		hago el intento de leer, pero no puedo
		me llega un mensaje pa' jugar a la pelota, salgo y se me olvida. Y después pierdo el sentido de la...
		No tiene prioridad.
		Leer libros es como de lo último de lo que haría.
		Sí me gusta leer
		los libros que me gustan como que no paro de leerlos hasta que lo termino
		No po', apenas leo la primera página ya...
		No podí dejar de verla hasta el último capítulo
		De hecho, incluso más, porque hay algunos que los dejé sin terminar.
		yo igual tuve que dejar de leer hartos libros por los libros del colegio, entonces ahora va a ser como más bacán leer lo que quiero
		Me gusta hartoo
		a mí no me gusta leer libros
		prefiero leer como cosas más de investigación, lo que pasa... no, de lo que pasa día a día no sé
		Varia gente de mi familia ha muerto por enfermedades, entonces a mí me gusta mucho informarme sobre eso

		Prefiero estar más informada de eso que leer libros
		A mí me pasa lo mismo.
		también me gusta leer libros
		Si leo, son cosas del deporte.
		Es mi pasión [el fútbol].
		No [hay pasión por la lectura, sí por el futbol].
		yo creo lo mismo [no hay pasión por la lectura].
		siempre estoy, aunque no tenga libros pa'l colegio, estoy tratando de leer alguno
		Si leo, va a ser un libro que me interese a mí
		preferiría darle énfasis a otras cosas que a uno le gusta más hacer.
		me gusta leer, y siento que, aunque el libro sea malo, siempre se aprende algo.
		uno prefiere gastar esa plata en otra cosa
		aquí a nadie le importa un libro
		Yo igual tengo hartos libros, pero igual así... no me gustan.
		Están juntando polvo.
		Sí, juntando polvo.
	<b>Evaluación y gusto lector</b>	Mínimo.
		las evaluaciones te influncian a leer cuando te gustan los libros
		como la cantidad de libros que nos gustaron, que por lo menos a mí me gustaron, son mínimos; es mínima la influencia que ejerce sobre mi gusto a la lectura.
		Si hubieran sido más los libros que me hayan gustado, quizás desde antes, desde más chico hubiera adquirido un mayor gusto por la lectura

		no creo que tenga, al menos en mi caso, las evaluaciones, una influencia sobre mi gusto por leer
		si no me gusta dar pruebas, no significa que yo vaya a dejar de leer
		Depende más del libro, si es bueno o es malo.
		No tampoco va a influir
		Pero una prueba no va a influir en que yo quiera seguir leyendo.
		la prueba no influye, según yo
		el libro, vale más.
		Depende del libro
		Si te gustó el libro, uno va a querer seguir leyendo y si no, no po'; va a decir: ¡oh, qué lata, qué tedioso leer otro libro!
		Lo mismo que dijo él...
		Que una prueba o las evaluaciones no influyen tanto en lo que a uno le gusta.
		Yo creo que eso no influye, o sea, el tener una prueba que nos guste o no, o la manera de evaluar no influye en que a nosotros nos siga o no gustando la lectura.
		si uno, ya, leyó un libro y entendió algunos conceptos; y en la prueba se explayó en esos conceptos y estuvo malo, yo encuentro que eso no te invita a volver a leer el libro
		como que la evaluaciones no influyen en leer o en releer otros libros.
		Yo creo que depende. Si el libro nos gustó o no.
		después de Los juegos del hambre todos estábamos buscando las respuestas en los libros

		Siempre y cuando el libro te haya gustado, porque si no te gustó, el libro ya está en la basura.
		si te gustó el libro te acordái más o menos dónde está lo que te están preguntando. Sabí por dónde buscar.
		Si tenía una respuesta mala me da lo mismo porque el libro no me importaba
		Busqué las respuestas en el libro y batallé lo más posible pa' tenerlas buenas.
		es otra motivación, porque el libro es bueno.
		Te provoca otra cosa.
		al final me importa la nota, no me importa leerme los libros así... por gusto.
		es que al final, por lo menos a mí, me importa la nota
		No me importa si... como que... por gusto de leer, no.
		si el libro no te gusta, no vai a volver al libro,
		si a mí me gustó el libro, pucha, me voy a frustrar porque tuve algo malo,
		si a uno le gusta, también lo puede entender más
		si a uno no le gusta y no le tomó mucha atención, da lo mismo al final
		con esa profe, menos ganas daban de leerse los libros
		eran puros factores que contrarrestaban la lectura.
		me hubiera cambiado mucho la perspectiva de la lectura si, por ejemplo, en cuarto básico me hubieran hecho leer Papelucho

		a todos nos iba bien, porque a todos nos interesaba, porque era como algo distinto
		Igual me lo hubiera leído. Además que es cortito.
		si no es evaluado nadie lo hubiera leído porque no tenía ningún peso para el colegio
		si el profe nos motiva a leer, yo creo que sí.
		Si nos cuenta la historia, en qué está basado, por qué... si tendrían que ... o razones por qué hay que leerse el libro, yo creo que yo lo haría
		Creo que no los leería, me preocuparía de otras cosas porque... porque si es que es con nota te esfuerzai po'
		la actividad y la evaluación de leer un libro no encaja con el sistema de un colegio
		si te dice lee este libro que no va a ser evaluado; tú no lo vai a hacer, porque vai a priorizar estudiar pa' las otras evaluaciones
		no encaja la lectura de un texto con el sistema que te evalúan.
		Sí [, es verdad que la lectura de un texto no encaja con el sistema que te evalúa].
		No, yo no [estoy de acuerdo con lo dicho anteriormente].
		si no ponen nota en el libro, como que nos da lo mismo.
		si no te lo evalúan, no... no, no, como que no... [leeríamos].
		Uno preferiría darle prioridad a otro ramo.
		No importaría [la lectura sin una evaluación].
		si a mí me pasara eso, de que te dan un libro, pero que no te lo van a evaluar, yo lo leería igual.

		Si no me lo evaluaran yo creo que leería igual.
		Yo lo voy a leer igual.
		Yo no [leeré el libro si no tengo evaluación].
		Para mí pasaría como a una lista de pendientes
		Yo no lo voy a leer
		ahora que lo sacaron, no lo leería
		Yo igual [no lo leería].
		Así que no, no lo leeré.
		voy a buscar de qué se trata, y si me interesa lo leo. Y si no, no.
		puede que sí, puede que no.
		No, yo no lo leeré.
		No lo leería porque voy a seguir leyendo el libro que estaba leyendo antes
		yo no lo voy a leer
		saliendo del colegio, tampoco
		no lo pienso leer...
		Está de pisa papeles.
		no estoy ni ahí con leer el libro.
		cuando piden la opinión de uno, preguntando lo que uno entendió
		que no te lo pongan malo porque la profe entendió otra cosa.
		si te piden una opinión que no te la pongan mala por ellos opinar algo distinto.
		un poco más didáctico [para que guste la lectura].
		grupos de trabajo de lectura, quizás sería más positiva la influencia en leer.
		yo no creo que ninguna... ni una evaluación.

		si las pruebas son más fáciles, yo creo que nadie se lo leería
		El tráiler le dijimos, ya, como que leyeran un poco el resumen, ya, e hicieran un video, y nada más
		Yo no me leí nada. Ni de qué trataba...
		Yo tampoco.
		Yo [leí el libro para el tráiler].
		A mí me dijeron: Hace esto y esto. Y no hacía nada más
		Yo leí la primera página [para el tráiler].
		La primera página [para el tráiler].
		Yo lo leí hasta que tuve la idea de qué hacer el tráiler y listo, no seguí leyendo.
		No, yo me leí un resumen, y con el resumen hice el tráiler.
		Yo igual leí resúmenes, varios [para el tráiler].
		Y con lo que escuchaba en clases [para el tráiler].
		Yo ni siquiera leí un capítulo de ese libro, y como que me apoyé de lo que habían leído mis otros compañeros.
		Yo tampoco lo leí [para el kamishibai].
		yo me leí todo el Quijote [para el kamishibai]
		Yo también [leí para el kamishibai].
		Yo vi la película [para el kamishibai].
		Sí [para el kamishibai].
		Yo leí como la mitad [para el kamishibai].
		Yo leí cuando hice [el informe].
		En el electivo yo hice el informe y me leí todo el libro.
		Yo igual me leí... [para el informe]

		Yo creo que todo depende del libro
		igual les influyó harto ir a conocer la casa de un escritor.
		Como [un cambio] en la forma de evaluar [para contribuir al gusto lector].
		Puede ser también como formar un diálogo entre... lo mismo que estamos haciendo ahora, pero respecto de un libro
		Yo creo que esa sería la mejor forma de evaluar un libro [respecto al conversatorio].
		Como esos clubes que toman tecito y hablan del libro.
		yo creo que eso debería quedar a criterio del profe.
		Yo creo que el tema. El tema lo escojamos nosotros y la...
		es que aparte de potenciar la lectura, igual te potencia otros ámbitos
		Igual es más beneficioso [la presentación como evaluación].
		si hacemos una actuación, igual no todos se van a leer el libro
		Al final lo que evaluó fue cómo quedaba [el kamishibai]
		lo que importaba era que los dibujitos [quedaran bien en el kamishibai]
		la estética tenía más influencia que el contenido [durante el kamishibai].
		todas esas cosas que no son convencionales te marcarían mucho mejor.
		tenía un lenguaje que era fuerte, y solo por tener un lenguaje fuerte como que nos marcó un poco

		no lo leí; [respecto a Lemebel].
		los que lo leyeron, mis compañeros se lo iban a mostrar a mis otros compañeros por los garabatos que tenía y por las palabras fuertes.
		No era por los garabatos, era por lo que decía.
		eso es algo que no sale en todos los libros; entonces te llama la atención.
		Yo creo que siempre se van a acordar de ese libro, y que andaban mostrándole a todos el libro.
		la elección del libro, y el que les guste o no les guste, termina siendo más importante que la evaluación misma [entrevistador]
		Si les gusta el libro lo van a leer independiente o no que haya evaluación [entrevistador].
		evaluaciones diferentes a lo tradicional también hay un sesgo de valoración, o sea, ustedes, efectivamente, se recuerdan más de esos libros que de los que leyeron simplemente para una prueba de test [entrevistador].
		recordaban incluso en la enseñanza básica que tuvieron pruebas donde les colocaban dibujos. Eso ya da a entender de que una prueba distinta a ustedes, efectivamente, les genera otra cosa [entrevista].
		Yo creo que el gusto por la lectura igual como que parte por la familia también.
		yo creo que por eso, aunque las evaluaciones sean malas, aunque el libro sea malo, igual me los voy a leer.
		se dice los libros aquí en Chile son muy caros. Yo creo que también influye hartito eso

