

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La evaluación de la competencia lectora para el cuarto grado de primaria a través de la plataforma Raz-plus

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Amy Kiyari Kawashita

Asesora:

Gabriela Purizaga Tordoya


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Gabriela Purizaga Tordoya, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “La evaluación de la competencia lectora para el cuarto grado de primaria a través de la plataforma Raz-plus”, de la autor(a) Amy Kiyon Kawashita, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 12/08/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: San Miguel 12 de agosto de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Purizaga Tordoya, Gabriela	
DNI: 47127501	Firma 
ORCID: 0000-0001-7862-1462	

RESUMEN

La presente investigación cualitativa tiene como objetivo analizar el proceso de evaluación y los recursos que ofrece la plataforma Raz-plus que posibilitan la evaluación de la competencia lectora en base a las capacidades y desempeños esperados para el cuarto grado de primaria. Este estudio fue realizado a través del uso de matrices de análisis documental donde se recogieron y analizaron los datos obtenidos a través de dicho programa. Según los resultados, se ha encontrado que las funciones y los materiales que ofrece la plataforma Raz-plus podrían evaluar dicha competencia desde una evaluación formativa y sumativa. Además, se evidencia que las tareas, en mayor frecuencia, están orientadas a evaluar la comprensión a nivel literal e inferencial. Incluso, se ha logrado observar que también se puede evaluar la habilidad de leer con fluidez y exactitud; no obstante, no se evidencia con mucha frecuencia que la capacidad de reflexión crítica de los textos esté presente en las tareas evaluativas que ofrece la plataforma. Asimismo, se observa que la plataforma ofrece diversidad de recursos textuales con tipologías, formatos, vocabulario y secuencias textuales distintas.

Palabras clave: evaluación, competencia lectora, plataformas digitales de lectura, plataforma Raz-plus, evaluación digital, evaluación con plataformas de las competencia lectora

ABSTRACT

The present qualitative research aims to analyze Raz-Plus's functions and resources enabling fourth-grade reading competence assessment. This study was carried out through a documental analysis of the digital platform and its resources. Based on the results, it is concluded that most Raz-plus assessments provide formative and summative assessments. In addition, the activities assess reading capacities at a literal and inferential level of reading comprehension. However, the number of questions that could assess the reflective level of reading comprehension was less compared to the other two reading capacities. It is important to add that the platform offers different reading activities that can help to evaluate reading predictors, such as fluency, accuracy, and a reader's metacognitive process. Last but not least, Raz-plus provides texts with different formats and vocabulary.

Keywords: assessment, reading competence, reading platforms, Raz-plus, literacy digital assessment, digital reading, digitization of reading assessment

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1: EVALUANDO LA COMPETENCIA LECTORA EN LA ESCUELA	11
1.1. Competencia de lectura	12
1.1.1. Definición de la competencia de lectura desde el contexto internacional	12
1.1.2. Definición de la competencia de lectura desde el Currículo Nacional	13
1.2. Evaluación de la competencia de lectura	17
1.2.1. Definición de evaluación de la competencia de lectura en el contexto nacional e internacional	19
1.2.2. Características de la evaluación de la competencia de lectura	20
1.2.2.1. ¿Cuál es el propósito de la evaluación?	21
1.2.2.2. ¿Qué se evalúa?	22
1.2.2.3. ¿Cómo se evalúa la competencia de lectura?	25
1.2.2.4. ¿Cómo se provee la retroalimentación al estudiante?	30
1.2.2.5. ¿Qué tipo de tarea se le presenta al estudiante?	32
CAPÍTULO 2: EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE LECTURA EN LA PLATAFORMA RAZ-PLUS	34
2.1. Estudios previos sobre los beneficios de utilizar la plataforma Raz-plus para el desarrollo de la competencia lectora	35
2.2. Definición de la plataforma Raz-plus	38
2.3. Habilidades que desarrolla y evalúa la plataforma Raz-plus	39

2.4. Recursos textuales que ofrece la plataforma Raz-plus para desarrollar y evaluar la competencia de lectura	41
2.5. Tareas e instrumentos que ofrece la plataforma Raz-plus para evaluar la competencia de lectura	43
2.5.1. Evaluación a través de los Benchmark Passages	44
2.5.2. Evaluación a través de los Libros Nivelados	46
PARTE II: METODOLOGÍA	47
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	47
3.1. Enfoque y tipo de investigación	47
3.2. Pregunta de investigación	48
3.3. Objetivos	48
3.4. Definición de categorías y subcategorías	49
3.5. Técnica e instrumentos para el recojo de la información	51
3.6. Fuentes de información	52
3.7. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información	58
3.8. Procedimiento para garantizar la ética de la investigación	59
PARTE III: RESULTADOS	61
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	61
4.1. Categoría I: Procesos para evaluar la competencia lectora	61
4.1.1. Propósito según tipo de evaluación	62
4.1.2. Tipo de retroalimentación que se produce para el estudiante	73
4.1.3. Tareas e instrumentos para la evaluación de la competencia lectora	76
4.1.4. Capacidades lectoras que se evalúan con los instrumentos de evaluación	78

4.2. Categoría II: Recursos para evaluar la competencia lectora	86
4.2.1. Textos usados en la evaluación de la competencia lectora	87
CONCLUSIONES	91
RECOMENDACIONES	94
REFERENCIAS	96



INTRODUCCIÓN

Por muchos años, la competencia lectora ha logrado ser evaluada internacionalmente por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) a través de una prueba estandarizada conocida como PISA. Si bien la prueba tiene como objetivo evaluar a los estudiantes de 15 años con el fin de brindarle a los países participantes información detallada, abundante y necesaria para que mejoren sus políticas educativas (OCDE, 2006), estas han generado efectos negativos en los sistemas educativos, específicamente, en las prácticas evaluativas de los docentes en los diferentes niveles de la Educación Básica Regular.

Uno de los efectos negativos que poseen los resultados de dichas pruebas impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se explica porque se promueve una dependencia al uso de las evaluaciones estandarizadas, la cual produce una enseñanza para los tests (Stobart y Eggen, 2012; Pearson, Valencia y Wixson, 2014) y, como consecuencia a ello, se genera mayor competitividad entre las diversas escuelas debido a la presión que se ejercen desde los mismos sistemas educativos por mejorar la educación en sus países (Froese-Germain, 2010).

La situación mencionada anteriormente no es ajena a lo que sucede en el Perú gracias a la aplicación de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en las diversas escuelas en el país. De acuerdo con la investigación realizada por León Zamora (2018), la aplicación de la prueba ECE ha generado que los docentes promuevan una enseñanza que se centra en la aplicación de pruebas tipo ECE en las aulas, como consecuencia a ello, se pone en práctica una sola manera de evaluar la competencia lectora a todos los estudiantes continuamente, es decir, se promueve únicamente la evaluación sumativa en el aula, dejando de lado la evaluación formativa.

Frente a esta situación, la OCDE (2011) señala que un reto importante que deben afrontar los sistemas educativos y las mismas escuelas es comprender que un solo tipo de evaluación no refleja del todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dicha idea se ve reforzada con diferentes autores quienes destacan que los tests o pruebas

estandarizadas de lectura de forma sumativa no permiten la mejora del aprendizaje, ya que este tipo de instrumentos solamente se enfocan en medir habilidades y estrategias cognitivas, dejando de lado otros aspectos afectivos relevantes para la lectura como la motivación, los hábitos de lectura y el sentido de autoeficacia; además, estos instrumentos que se usan para evaluar no ofrecen información sobre las diferencias y necesidades individuales reales de los estudiantes ya que la evaluación es homogénea para todos (Pearson, Valencia y Wixson, 2014; Afflerbach, 2016).

Todo lo expuesto anteriormente hace un llamado a la reflexión a los docentes para poner en práctica múltiples evaluaciones desde un enfoque formativo puesto que, a través de ellas, los alumnos adquirirían diversas oportunidades para demostrar una representación más completa del despliegue de sus capacidades como lectores; de esta manera, los maestros realizarían una interpretación global sobre los aprendizajes reales de los estudiantes en función a su nivel del logro de las competencias del currículo nacional de cada país (Baker, 2003; Afflerbach, 2017). Sin embargo, para que esto ocurra, es importante comprender qué se entiende por evaluación de la competencia lectora y de qué otras maneras se puede producir dicha evaluación.

Entendemos que la evaluación de lectura, a diferencia de un test o una prueba, es un proceso continuo que le permite al docente comprender al estudiante como lector con mayor profundidad ya que, a través de una tarea o una actividad, se puede reconocer las fortalezas y necesidades del alumno de una manera más integral. De esta manera, favorece la asignación de libros que sean adecuados para su nivel de comprensión y ayuda al maestro a reflexionar y a orientar su práctica educativa en función al progreso de cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta los desempeños esperados para el grado (Calkins, 2001; Brown, 2003; Afflerbach y Cho, Kim y Clark; 2010; Afflerbach, 2016).

Tradicionalmente existen diversas técnicas e instrumentos para aplicar la evaluación de lectura como la observación con un anecdotario, escalas de valoración, las conferencias o los portafolios. Sin embargo, con las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y con la necesidad del contexto por brindar una

educación a distancia entre los años 2020 y 2021, el uso de programas o plataformas virtuales empezaron a ser utilizadas por los maestros ya que proveen información sobre el proceso de desarrollo del estudiante como lector de forma remota.

Frente a lo escrito anteriormente, Støle, Mangen, Frønes y Thomson (2018) y Aina y Ogegbo (2021) mencionan que las evaluaciones de lectura digitales a través de diversos programas favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia debido a que el progreso de los estudiantes se registra automáticamente de manera organizada y en tiempo real, siendo el docente quien también se beneficia al obtener información sobre cómo sus alumnos se enfrentan a un texto en una educación remota.

Si bien los autores mencionados en el apartado anterior indican que el utilizar estas plataformas ayudan a que el docente pueda tener acceso a las evidencias del desempeño de los estudiantes de forma automática, habría que cuestionarse si dichos programas son efectivos para realizar una evaluación de la competencia lectora desde el enfoque de evaluación y los desempeños propuestos por el Currículo Nacional. Por esta razón, a través de esta investigación, se busca realizar un análisis acerca de cómo la plataforma virtual llamada “Raz-kids” posibilita evaluar la competencia lectora tomando en cuenta los desempeños del cuarto grado, puesto que dicho programa es utilizado por 170 países en el mundo, incluyendo al Perú.

Existen diversos estudios que señalan que usar la Plataforma Raz-kids favorece el desarrollo de habilidades para la comprensión como la exactitud, la fluidez y el vocabulario (Lin, 2014; Flores, 2015; Marchand, 2015); asimismo, aumenta la motivación intrínseca y extrínseca para la lectura independiente y placentera (Mackmin, 2010; Bala, 2020). También ofrece información sobre los hábitos de lectura que poseen los estudiantes como el tiempo que usan la plataforma, la cantidad de libros leídos y las habilidades que requieren reforzar (Blankenfeld, 2013). Sin embargo, una investigación realizada por Mackmin (2010) señaló que dicha plataforma también posee limitaciones ya que, al evaluar la comprensión lectora, muchas de las preguntas son de nivel literal; además, menciona que es difícil determinar las necesidades reales de los estudiantes sin que el docente esté presente.

El principal aporte que tiene esta investigación está en analizar los procesos de evaluación y los recursos que ofrece la plataforma Raz-plus para evaluar la competencia lectora de acuerdo al nivel de logro de las capacidades del cuarto grado que están escritas en el Currículo Nacional. De esa manera, otros docentes que estén haciendo uso de ella o quisieran adquirirla podrán reconocer aquellas características que posee la plataforma y que hacen posible la evaluación de la competencia. Finalmente, el estudio dará pie a que futuras investigaciones profundicen en el uso que haga el docente o el estudiante de la plataforma para evaluar la competencia.

Esta investigación se encuentra dividida en tres partes. La primera parte corresponde al Marco Teórico, el cual está dividida en dos capítulos: el capítulo 1 que busca hacer una conceptualización del término competencia lectora a nivel internacional y a nivel local. Asimismo, da a conocer las características que se toman en cuenta para evaluar la competencia lectora. En el capítulo 2 se busca conceptualizar y describir la plataforma Raz-plus, específicamente, su proceso de evaluación.

La segunda parte corresponde al diseño metodológico, en el cual se detalla el enfoque y el tipo de investigación, la pregunta de investigación, los objetivos, las categorías y subcategorías, las fuentes de información y las técnicas e instrumentos que se usaron para recolectar las evidencias. Además, se detalla el proceso para del vaciado y organización de la información para el análisis de la misma.

Finalmente, la tercera parte corresponde a los resultados. En esta parte se detalla el análisis que surge a partir de las categorías y subcategorías planteadas en el estudio gracias a las matrices de consistencia.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EVALUANDO LA COMPETENCIA LECTORA EN LA ESCUELA

La aplicación de las evaluaciones estandarizadas, como la prueba PISA, ha generado un impacto en las prácticas evaluativas en las escuelas: el uso masivo de pruebas tipo test (Froese-Germain, 2010; León, 2018). Como consecuencia a ello, se evidencia que en diversas ocasiones los docentes hacen uso de un único instrumento para evaluar la competencia de lectura.

Dicha práctica mencionada anteriormente, brinda información muy limitada sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en relación al desarrollo de la competencia de lectura. De acuerdo con Morsy, Kieffer y Snow (2010), las pruebas a modo de tests solo dan a conocer cuántos estudiantes logran o no logran el desarrollo de dicha competencia, pero no permite visualizar cuáles son las causas que permitieron o impidieron lograr la comprensión de textos. Por esa razón, los educadores necesitan de otros procedimientos e instrumentos que reflejen con mayor claridad aquellos procesos o factores que se encuentran intrínsecos al enfrentarse a un texto (Morsy, Kieffer y Snow, 2010; Afflerbach, Cho, Kim y Crassas, 2018).

Para lograr comprender cómo evaluar una competencia compleja como la de lectura, en este primer capítulo se pretende iniciar con la conceptualización de dicha competencia desde una perspectiva internacional y desde la mirada del currículo nacional; seguidamente, se definirá qué es la evaluación de la competencia de lectura y se describirá las características que posee en función a los propósitos de la evaluación, lo que se busca evaluar, las actividades y recursos para evaluarla, y el modo en que se produce el feedback o la retroalimentación.

1.1. Competencia de lectura

A lo largo del tiempo, las personas han utilizado el término “competencia de lectura” y el término “lectura” de manera intercambiable, como si fueran palabras sinónimas o iguales entre sí. Sin embargo, existen diferencias en ambos términos que necesitan ser clarificados.

Muchas veces el término “Leer o saber leer” se asocia a una simple decodificación, a la realización de la lectura en voz alta, y a comprender literalmente los enunciados presentes en un texto. Esto produce la creencia de que leer es una habilidad que se desarrolla solamente en la escuela para memorizar información que se presentaba en los textos escolares y que, su aplicación, es igual en diversos contextos y situaciones (Solé, 2011; Zayas, 2012; Ministerio de Educación, 2018). No obstante, hablar de una “competencia de lectura” es un concepto más amplio que implica el uso de habilidades y estrategias cognitivas, afectivas y metacognitivas que le permiten al lector construir significados para aplicarlos frente a las demandas y necesidades de su contexto (Zayas, 2012; Ministerio de Educación, 2018).

Frente a lo expresado anteriormente, podemos señalar que la competencia de lectura abarca mucho más allá que aprender a decodificar. Por ello, es importante empezar a definir qué se entiende por competencia de lectura desde diversas perspectivas, tanto a nivel internacional como a nivel local.

1.1.1. Definición de competencia de lectura desde el contexto internacional

Una primera aproximación a la definición de la competencia lectora es la que brinda Zayas (2012) quien la conceptualiza como una competencia básica que incluye un conjunto de destrezas muy complejas que son necesarias para interactuar en los diversos ámbitos de la vida social. Por un lado, implica una interacción y una construcción de significados propios a partir de lo que se comprende de los textos, lo cual ayuda a generar conocimientos sobre el contexto y el mundo. Por otro lado, a través de la lectura, es que las personas son capaces de procesar y reflexionar en torno a la información que obtiene para aplicarla y hacer frente a las diversas situaciones y ámbitos de la vida diaria:

en el entorno escolar, en el mundo laboral, en el ejercicio de la ciudadanía y en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Una segunda definición de la competencia lectora la brinda la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el cual la conceptualiza como aquella capacidad que tiene el lector de comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y tener el compromiso con los textos con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento, y el potencial personal para participar en la sociedad (Ministerio de Educación, 2018). Esto implica que el lector es capaz de construir un significado propio del texto a medida que evalúa y reflexiona sobre el mundo, contrastando sus conocimientos frente a la información escrita por el autor; de esta manera, puede desarrollarse personalmente al motivarse y leer de manera autónoma y con un propósito determinado, e incluso puede desenvolverse en la sociedad eficazmente.

Frente a las definiciones propuestas anteriormente, podemos dar cuenta de que, en este contexto internacional, la competencia lectora es una competencia básica e inherente en el desarrollo del ser humano porque permite formarlos como ciudadanos que se encuentran motivados y puedan tener acceso a diversos tipos de textos a partir de una variedad de propósitos; esto con el fin de que ellos construyan una interpretación personal y crítica sobre el mundo que los rodea. De esa manera, no solo se encuentran informados, también utilizan la información de manera consciente y reflexiva en los diversos ámbitos de la actividad social: en el mundo laboral, en el ejercicio activo de la ciudadanía y en el aprendizaje a lo largo de la vida (Solé, 2011; Zayas, 2012; Díez Mediavilla y Egío Clemente, 2017).

1.1.2. Definición de la competencia de lectura desde el Currículo Nacional

En América Latina, los diversos currículos nacionales han orientado el área de Comunicación a desarrollar a las niñas y los niños como lectores competentes. Un claro ejemplo es el descrito por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2018), el cual menciona que dicha competencia busca formar lectores que sean capaces de disfrutar la lectura como un medio para informarse y aprender de ella de modo que puedan generar una mayor comprensión sobre ellos mismos y sobre el mundo; asimismo,

tiene como finalidad formar personas críticas que leen para opinar sobre los diversos temas, lo cual los ayuda a conversar con otros miembros de la comunidad para compartir sus ideas y crear nuevos significados. Para lograrlo, el Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2018) informa que se requiere del desarrollo de un conjunto de conocimientos previos que la literatura reconoce que le permiten al lector estar en buenas condiciones para comprender los textos que lee, entre ellos se mencionan los siguientes: la conciencia fonológica y la decodificación, la fluidez, el vocabulario, los conocimientos previos, la motivación hacia la lectura, las estrategias de comprensión lectora y la importancia que tienen los textos en el contexto sociocultural en el que se desarrollan.

Al contrastar dicha definición con el Currículo Nacional del Perú, se puede señalar que ambos reconocen que existe esta interacción constante entre los lectores, los textos y el contexto en el que se encuentran para construir significados, lo cual favorece la comprensión de su entorno y su desenvolvimiento en él (Ministerio de Educación, 2016a). No obstante, podemos notar que el Currículo Nacional del Perú no es muy explícito acerca de aquellas condiciones que los docentes deben tomar en cuenta para formar a lectores competentes, es decir, no dan a conocer aquellas habilidades, estrategias, motivaciones, actitudes y conocimientos previos que requieren los alumnos para ser conscientes sobre los diferentes propósitos que tiene la lectura, y comprender los textos de forma explícita e implícita con el fin de elaborar una interpretación personal y establecer una postura frente a ello.

No obstante, el Ministerio de Educación del Perú ha mencionado que el desarrollo de esta competencia implica la combinación de un conjunto de capacidades:

- Obtener información del texto escrito para localizar información explícita tomando en cuenta un propósito específico.
- Inferir e interpretar la información y los recursos del texto con la finalidad de construir un sentido global del mismo, explicar el propósito comunicativo, la intencionalidad del autor, el estilo del lenguaje que se usa, así como establecer la relación entre el contexto sociocultural del lector con el texto.

- Reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto, y emitir una opinión sobre aquellos contenidos presentes en los textos, los aspectos del lenguaje, la estructura del mismo, y el contexto en el que se desarrolla.

Las capacidades mencionadas con anterioridad se desarrollan en cada ciclo de la educación básica, las cuales son descritas a través de los estándares de aprendizajes. Ellos determinan qué es lo que se espera que cada estudiante pueda alcanzar al finalizar el ciclo en el que se encuentran. A continuación, se presentarán los estándares del nivel primaria: III ciclo, IV ciclo y V ciclo. Tomando en cuenta cada uno de ellos, se diferenciarán los que tienen el IV ciclo, el cual es el objeto de estudio de esta investigación, en relación a los del III y V ciclo.

Tabla N° 1: Descripción de los estándares de aprendizaje del III, IV y V ciclo

III ciclo	IV ciclo	V ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de texto de estructura simple en la que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. • Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de texto que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. • Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. • Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee diversos tipos de texto con estructuras complejas y vocabulario variado. • Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. • Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global,

<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global. • Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. • Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • valiéndose de otros textos. • Reflexiona sobre sus formas y contenidos del texto a partir de su conocimiento y experiencia. • Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.
---	--	---

Adaptado de: Ministerio de Educación (2016a)

A partir de la tabla, al contrastar los estándares propuestos para el III y el IV ciclo, los estudiantes del III ciclo se enfrentan solamente a textos de estructura más simple, los cuales están escritos con un vocabulario que es familiar para ellos y con el apoyo de ilustraciones; en cambio, los del IV ciclo tienen textos con estructura un poco más compleja y con mayor variedad de vocabulario. Además, en el III ciclo, realizan inferencias a partir de información que se encuentra explícitamente en el texto y sus conocimientos previos, en cambio, los estudiantes de IV ciclo pueden inferir información explícita e implícita.

Por último, en el III ciclo, las opiniones sobre los textos solo se centran en el contenido del texto, lo cual se vincula con sus experiencias previas; en cambio, para los estudiantes en el IV ciclo, ya se espera que puedan generar reflexiones sobre el contenido y los recursos textuales que se encuentran inmersos en los textos.

En cuanto al contraste entre IV y V ciclo, se puede evidenciar que los del IV ciclo aún mantienen textos que poseen una estructura simple, sin embargo, los de V ciclo son de estructura compleja. Además, los alumnos de IV ciclo pueden hacer uso de información que se encuentra presente en los textos para hacer inferencias y generar un sentido global del mismo; en cambio, los del V ciclo utilizan información de distintas partes para integrarla y formar una interpretación sobre ellos. Por último, con respecto a la reflexión y evaluación de los textos, los estudiantes del IV ciclo pueden hacerlo en función al contenido y a los recursos textuales que son más habituales; en cambio, en V ciclo se añade que deben de evaluar el uso del lenguaje presente en el texto y sus efectos que posee en el lector.

Como podemos ver a través de este contraste, a medida que avanzan los estudiantes por los diversos ciclos escolares, los estándares de aprendizaje se van complejizando. Esto implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación busquen que los estudiantes se expongan a una mayor variedad de textos con estructuras cada vez más complejas, y que desarrollen capacidades que les permita hacer uso de una mayor demanda cognitiva.

En resumen, la competencia de lectura es una competencia básica que permite formar a las personas para que puedan utilizar los diferentes recursos cognitivos y afectivos que para hacer una construcción de significados de los diversos tipos de textos que leen. De esa manera, ellos pueden adquirir mayor conocimiento sobre el mundo que los rodea y se pueden desenvolver en los contextos socioculturales en el que se encuentran. No obstante, a medida que van culminando cada uno de los ciclos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de las capacidades sobre dicha competencia tienden a ser cada vez más complejos.

1.2. Evaluación de la competencia de lectura

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación de la competencia de lectura suele estar mayormente asociada a la aplicación de pruebas tipo test, lo cual produce que, en la práctica, los docentes confundan a la evaluación como una aplicación

de tests de comprensión lectora (León, 2018). Por ello, es importante diferenciar qué entendemos por un test y qué entendemos por evaluar dicha competencia.

Por un lado, la aplicación de pruebas es solo un método o un tipo de instrumento de evaluación, el cual se caracteriza por medir ciertas habilidades, estrategias o conocimientos que posee el lector a través de respuestas que selecciona o elabora correctamente y, de esa manera, obtiene una calificación (Brown, 2003). En cambio, realizar una evaluación de una competencia es mucho más complejo ya que se hace uso de diferentes instrumentos y procedimientos para comprender el proceso lector de cada uno de los estudiantes (Brown, 2003; Serafini, Moses, Kachorsky y Rylak, 2020).

Si bien no existe una única manera para evaluar la competencia lectora, Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001) y Caldwell (2007) señalan que es importante que los procedimientos y los instrumentos que se seleccionen cumplan con tres características para que ésta sea efectiva. En primer lugar, el instrumento y el procedimiento deben reflejar las habilidades, estrategias y actitudes que poseen los estudiantes como lectores al momento de ser evaluados. En segundo lugar, las evidencias o tareas de los estudiantes deberán ser documentadas u observadas para que el docente obtenga información sobre cómo los estudiantes se enfrentan a dicha actividad propuesta. En tercer lugar, a partir de lo evaluado, el docente puede hacer un análisis e inferencias sobre los logros y necesidades de los alumnos en función a los criterios de evaluación establecidos o los estándares de aprendizaje.

A partir de lo expresado anteriormente, evaluar la competencia de lectura no es lo mismo que aplicar un test de comprensión, por el contrario, se necesita hacer uso de un conjunto de procesos e instrumentos que permitan dar evidencia de las habilidades, estrategias y actitudes que se encuentran presentes al momento en el que el estudiante se enfrenta a un texto. Por lo tanto, para lograr una mayor comprensión de lo que significa evaluar dicha competencia, en los siguientes apartados se definirá qué es una evaluación de competencia de lectura y las características que se debe tomar en cuenta para realizarla.

1.2.1. Definición de evaluación de la competencia de lectura en el contexto nacional e internacional

El Currículo Nacional define a la evaluación de las competencias como un proceso que, no solo cumple un papel certificador, sino que busca recoger información para identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de que permita retroalimentar y mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como las prácticas pedagógicas de los docentes (Ministerio de Educación, 2016a). Esto quiere decir que, desde los documentos normativos, se pretende que la evaluación por competencias tenga dos propósitos: una evaluación sumativa y una evaluación formativa.

Por un lado, el enfoque de evaluación sumativo está asociado a conceptos como medición y calificación ya que, a través de ella, se busca registrar información cuantitativa o cualitativa (como las notas obtenidas) sobre algún hecho o comportamiento en base a los contenidos, destrezas o habilidades que son evaluados al culminar una actividad, un tema o una unidad de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010). Por lo general, este tipo de evaluación se produce de manera unidireccional donde es el docente quien evalúa al estudiante y, en base a ello, se identifican aquellos errores que determinan si el alumno logró aprobar o desaprobado, lo cual finalmente, puede crear jerarquías, estratos o calificativos para diferenciar a los estudiantes que “saben” y los que “no saben”, o los “aprobados” y “desaprobados” (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Por otro lado, al hablar de una evaluación formativa, se hace hincapié a que es un proceso que es inherente a la enseñanza y al aprendizaje. Este tipo de evaluación tiene como finalidad mejorar y orientar a los estudiantes y a los docentes. En él predomina la búsqueda de evidencias que parten de las vivencias personales y reales que se producen a través de situaciones que logran ser significativas para el estudiante (Ahumada, 2005). Al evaluar los desempeños, el enfoque formativo promueve el uso de múltiples procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, los cuales pueden ser ejecutados de docente a estudiante o, por el contrario, son los mismos estudiantes quienes pueden evaluarse y evaluar a otros compañeros (Castillo y Cabrerizo, 2010; Afflerbach, 2018). En este tipo de evaluación, se produce el feedback o la retroalimentación efectiva donde los mismos estudiantes reconocen los errores, y estos son vistos como parte del proceso

de aprendizaje, por lo tanto, son considerados como oportunidades para superarse (Castillo y Cabrerizo, 2010; Bailey y Heritage, 2008).

Si bien el Currículo Nacional solo menciona una definición general acerca de qué es la evaluación desde un enfoque por competencias, dicho concepto está muy relacionado a lo que especialistas de evaluación de lectura denominan como “*Effective Reading Assessment*” o lo que español se traduciría como “Evaluación de Lectura Efectiva”.

De acuerdo con Afflerbach (2010, 2016, 2018) y Afflerbach, Cho, Crassas y Kim (2018), la evaluación de lectura efectiva es la selección y uso de recursos evaluativos pertinentes y coherentes con los enfoques de evaluación formativa y sumativa, los cuales deben usarse de manera coordinada y equilibrada para dar a conocer el conjunto de factores cognitivos, metacognitivos y afectivos que influyen en el desarrollo de los estándares de aprendizaje. Además de ser el docente quien hace dicha selección y uso de recursos, también busca que el estudiante aprenda a autoevaluarse con los instrumentos de evaluación (Afflerbach, 2016). De esa manera, la información no solo se obtiene desde un solo agente o vía, sino que permite la triangulación de datos entre lo que brinda el mismo estudiante con lo que obtiene el profesor.

Si bien, la evaluación de lectura efectiva implica que se produzca una selección y uso de recursos que promuevan ambos enfoques evaluativos, es importante determinar las características que deben tomar en cuenta dichos recursos para lograr que se produzca una evaluación de lectura efectiva y, a su vez, permita la evaluación de la competencia de lectura. Por ello, a través de los siguientes apartados, se dará a conocer aquellas características que se deben tomar en cuenta para que se produzca determinado propósito.

1.2.2. Características de la evaluación de la competencia de lectura

De acuerdo con Afflerbach (2018), para comprender y producir la evaluación de la competencia lectora, es importante considerar cinco aspectos: los propósitos para evaluarla; los factores cognitivos, afectivos y metacognitivos que se producen conjuntamente al momento de evaluar la competencia de lectura; las actividades y

recursos que se utilizan para producir la evaluación; el tipo de retroalimentación que se le brinda al estudiante y las situaciones significativas o auténticas en las que se evalúa una competencia. Además de ello, si bien el autor no menciona explícitamente la manera en cómo se produce la retroalimentación, este es un factor importante durante el proceso de evaluación de la competencia. Por ende, en los siguientes apartados pasaremos a describir cada una de ellas.

1.2.2.1. ¿Cuál es el propósito de la evaluación?

De acuerdo con Afflerbach (2018), existen diferentes propósitos para realizar una evaluación, los cuales dependerán de la audiencia a la que va dirigida, es decir, a quienes se les comunicará la información obtenida en el proceso de evaluación. En esta oportunidad, se nombrarán algunos propósitos en función a dos agentes: a los estudiantes y a los docentes.

En cuanto a los estudiantes, el proceso de evaluación permite que ellos sean conscientes de cómo se efectúa los procedimientos, los instrumentos y los criterios con los que son evaluados, del mismo modo, les ofrece la oportunidad de aprender a autoevaluarse (Afflerbach, 2018). Además, logra que los alumnos desarrollen mayor autonomía y se conviertan en lectores independientes ya que toman más conciencia de aquellas fortalezas, dificultades y necesidades que poseen como lectores (Ministerio de Educación, 2016a; Afflerbach, 2018). Por otro lado, la evaluación les permite desarrollar la motivación y la propia confianza en los mismos aprendices para asumir los errores y los desafíos como una oportunidad para mejorar como lectores y, al mismo tiempo, logran identificar y comunicar lo que pueden hacer autónomamente y lo que no (Ministerio de Educación, 2016a; Afflerbach, 2018).

En cuanto a los docentes, la finalidad del proceso de evaluación permite determinar los niveles de lectura adecuados para cada niño (Calkins, 2001; Tompkins, 2018), es decir, que los niveles de lectura ofrecen libros que los haga sentir capaces de decodificar, leer con fluidez y comprender. Asimismo, ayuda a identificar y comunicar aquellas fortalezas y dificultades que posee el estudiante como lector (Calkins, 2001; Tompkins, 2018), lo cual quiere decir que se le transmite al mismo estudiante información

de ellos como lectores en función a sus hábitos de lectura, a sus habilidades, a las estrategias que usan al leer, entre otras.

Una vez que el docente tiene un mayor conocimiento de cada uno de sus estudiantes, la evaluación le posibilita al maestro adecuar sus estrategias didácticas para abordar aquellas necesidades que requieren ser atendidas (Calkins, 2001; Castillo y Cabrerizo, 2010; Ministerio de Educación, 2016a; Afflerbach, 2018). Finalmente, desde una visión de evaluación sumativa, la finalidad de la evaluación también implica dar una calificación y hacer una medición del nivel de logro de las competencias en función a los estándares de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010) ya que, de esa manera, se puede determinar en nivel actual de aprendizaje del estudiante frente a lo que se espera que aprenda a lo largo del año escolar.

1.2.2.2. ¿Qué se evalúa?

Por muchos años, la evaluación de dicha competencia ha estado orientada a evaluar solamente los niveles de comprensión (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico) y a evaluar la habilidad para recontar los sucesos de la historia (Wixson, 2017). Sin embargo, dicha evaluación, produce una información limitada, ya que no permite hacer inferencias sobre aquellos factores que contribuyen a que el estudiante logre evidenciar una construcción de significado del texto leído en tiempo real.

Frente a lo expresado anteriormente, se requiere que los procedimientos y recursos utilizados para evaluar, permitan identificar todo el proceso que atraviesa el lector al momento de enfrentarse a un texto (Afflerbach, Cho, Kim y Clark, 2010), en ese sentido, se debe tomar en cuenta aquellos factores cognitivos, afectivos y metacognitivos que son parte del proceso de leer y comprender un texto.

Entre aquellos factores cognitivos podemos encontrar a la conciencia fonológica, el cual es la habilidad para identificar, segmentar, juntar y manipular los sonidos de las letras con sus grafemas correspondiente de modo que le permite decodificar y reconocer cada una de las palabras (Jennings, Caldwell y Lerner, 2014; Bell y Mc Callum, 2015; Tompkins, 2018). Un segundo factor que es importante es la fluidez de la lectura, el cual

es la capacidad de leer correcta y automáticamente las palabras con un buen ritmo, entonación y un volumen de voz adecuado (Bell y Mc Callum, 2015; Tompkins, 2018; Boushey y Benhe, 2020).

Un tercer factor importante se relaciona con el vocabulario, el cual es la capacidad de comprender palabras socialmente adquiridas, palabras académicas que se adquieren en la escuela, y palabras técnicas que son abstractas, pero que pertenecen a diversas disciplinas (Tompkins, 2018; Boushey y Benhe, 2020). Al igual que los tipos de vocabulario presentes en los distintos aportes teóricos, el Ministerio de Educación (2016) indica que los estudiantes se enfrentan a textos con tres tipos de vocabulario: vocabulario de uso frecuente, vocabulariado variado y vocabulario especializados. El vocabulario de uso frecuente son las palabras cotidianas que el estudiante utiliza en el ámbito escolar, familiar y local (Ministerio de Educación, 2016). El vocabulario variado es aquel donde, no solo se muestra el de uso frecuente, sino también alterna diversas palabras no conocidas como sinónimo o adjetivos que evitan la repetición y logran el propósito comunicativo (UMC, 2019). El vocabulario especializado es aquel que utiliza términos de una disciplina o una ciencia que, por lo general, aparecen en textos académicos (Ministerio de Educación, 2016).

Para culminar, tenemos a la comprensión, la cual es un proceso de construcción de significado donde el lector hace uso de un conjunto de estrategias y habilidades que le ayudan a generar tres niveles de pensamiento: a nivel literal, a nivel inferencial y a nivel crítico. Con respecto al nivel literal, este identifica la información explícita del texto para reconocer la secuencia y los detalles en el texto. A nivel de pensamiento inferencial, se puede hacer conexiones con el texto, inferir a partir del mismo, elaborar conclusiones y predicciones, reconocer las causas y consecuencias, o el propósito del autor. En un nivel de pensamiento crítico y evaluativo, se brinda una opinión sobre lo leído, se elaboran conclusiones, y se hace un análisis de la estructura y el uso del lenguaje en el texto (Bell y Mc Callum, 2015; Tompkins, 2018).

Con respecto a los factores afectivos, se evalúan la motivación, el autoconcepto, el sentido de autoeficacia, el esfuerzo y la perseverancia, y sus expectativas de logro

frente a una situación donde se encuentren dificultades (Afflerbach, Cho, Kim y Clark, 2010). En relación a este conjunto de factores afectivos mencionados anteriormente, uno de los más relevantes es la motivación ya que, a través de ella, se genera ese compromiso del lector por la lectura y por desarrollarse como lector competente; esto se explica porque la motivación orienta o direcciona el interés, el esfuerzo, las expectativas para poder lograr desarrollar estrategias y habilidades que lo ayudan a mejorar su comprensión (Bell y Mc Callum, 2015; Afflerbach, 2018).

Por otro lado, al ser la motivación lo que movilice al estudiante a mejorar su proceso de lectura, permite que desarrolle su sentido de autoeficacia, lo cual lo ayuda a que pueda adquirir las habilidades y las estrategias que necesita para leer y comprender los diversos textos; todo ello favorece en la construcción del autoconcepto del estudiante, es decir, en su percepción de sí mismo como un lector competente (Bell y Mc Callum 2015).

En cuanto a los factores metacognitivos, es importante que se evalúen aquellas estrategias que le permiten al lector ser conscientes de cómo va comprendiendo un texto al momento de leer (Zimmermann & Hutchins, 2008), es decir, que le permiten darse cuenta de que, si al leer no está logrando construir significados, necesita tomar acción y solucionarlo para volverse a conectar con el texto. A modo de ejemplo, se pueden evaluar estrategias metacognitivas como: el detenerse y releer, el detenerse para hacer conexiones, el decir con sus propias palabras lo que comprendió hasta el momento, el seguir leyendo para inferir el significado de palabras, el identificar aquello que no se comprende (una palabra, oración o frase), la búsqueda de palabras en el diccionario o la de pedir ayuda a alguien que pueda brindar el significado de dicha palabra desconocida, el mirar la imagen, entre otras.

Como hemos visto en los párrafos anteriores, la literatura menciona los diversos factores que permiten que un lector sea competente. No obstante, en el Perú, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) y el Currículo Nacional indican que la evaluación se centra en las capacidades lectoras. De acuerdo con la Ministerio de Educación (2016b), las capacidades lectoras son las habilidades o procesos cognitivos

que el lector utiliza cuando se enfrenta a un texto, las cuales se relacionan con los niveles de comprensión mencionados anteriormente:

- Localizar información que se encuentra explícitamente en el texto en función al propósito de la lectura.
- Inferir usando sus saberes previos o información del texto para construir el significado de lo que lee.
- Reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto del texto para dar una opinión sobre el mismo.

Si bien el Perú se centra en las capacidades lectoras y la literatura hace énfasis en el conjunto de factores cognitivos, afectivos y metacognitivos, es importante que el proceso de evaluación pueda tomar en cuenta ambas perspectivas, ya que ambas brindan información que podrán complementarse para comprender a mayor profundidad las habilidades, estrategias, actitudes o procesos cognitivos y metacognitivos que un lector despliega al leer.

1.2.2.3. ¿Cómo se evalúa la competencia de lectura?

Actualmente existen diferentes procedimientos que permiten obtener información sobre el propio proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, autores como Tompkins (2018) y Afflerbach (2018) señalan que, para evaluar la competencia de lectura, se presentan las técnicas de la observación, de las conferencias, reading inventories, de la elaboración de preguntas, en el desarrollo de tareas auténticas, portafolios y tests.

La observación es una técnica que utilizan los docentes de manera directa y formal (Tompkins, 2018), es directa porque son los profesores quienes delimitan qué es lo que van a observar en función al desempeño del estudiante, es formal porque tiene una intencionalidad y es planificado previamente de acuerdo con los criterios propuestos en su instrumento de evaluación. En ese sentido, la observación va a permitirle a los maestros dar cuenta de cómo sus estudiantes hacen uso de sus habilidades y estrategias al momento de leer y construir significados de un texto.

Las conferencias son espacios de diálogo de uno a uno que tiene el docente con cada uno de los estudiantes de manera individual, estas le permiten conocer las fortalezas y debilidades de cada uno de los lectores, asimismo, favorece la posibilidad de determinar los niveles de lectura que poseen cada uno de ellos, y monitorear los niveles de logro de determinados estándares de aprendizaje (Goldberg y Serravallo, 2007; Tompkins, 2018).

Los reading inventories son un método que evalúa a los estudiantes para diagnosticar y determinar el nivel de lectura independiente a través de un listado de palabras y de textos narrativos y expositivos (Bell y Mc Callum, 2015; Afflerbach, 2018). A través de este proceso de evaluación, se busca identificar las necesidades de los estudiantes en diversas áreas: la identificación de palabras, la conciencia fonológica, la fluidez en la lectura, y la comprensión a nivel literal e inferencial (Tompkins, 2018). Para ello, primero el alumno lee un listado de palabras para determinar la capacidad del estudiante para reconocerlas; luego, lee un texto narrativo o expositivo en voz alta para evaluar la fluidez y exactitud; seguidamente, elabora un recuento y pasa a responder preguntas de nivel literal e inferencial; por último, el docente pasa a leer en voz alta otros textos para que el alumno escuche y responda a preguntas de los mismos nivel de comprensión lectora (Bell y Mc Callum, 2015; Afflerbach, 2018; Tompkins, 2018).

La elaboración de preguntas son parte de las rutinas que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas tienen como finalidad dar a conocer lo que comprendió el estudiante a partir de la lectura de un texto y el uso de estrategias metacognitivas que utilizó para lograrlo. No obstante, si bien el hacer preguntas está inmerso dentro del aula, es importante que el docente haga preguntas de alta demanda cognitiva de modo que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad para inferir y de tomar una postura crítica en relación al contenido del texto e incluso al formato del mismo (Afflerbach, 2018).

La evaluación a través de tareas auténticas es el uso que hace el estudiante, a partir de lo interpretado del texto, para realizar una tarea que es real y significativa para él. Esto permite, no solo determinar lo comprendido por el estudiante, sino también dar

cuenta de cómo utiliza dicha información para lograr una tarea, el cual llega a ser retadora y busca evaluar diferentes desempeños (Afflerbach, 2018).

El portafolio es una colección sistemática de evidencias y productos donde el estudiante selecciona aquellas donde demuestra su desempeño como buen lector, ya que muestra sus esfuerzos y sus logros al leer diversos tipos de textos y realizar actividades donde da a conocer su comprensión (Cadwell, 2007). A partir de ello, puede elaborar reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje y cómo ha logrado mejorar en función a dicha competencia (Bell y Mc Callum, 2015).

Un test es una prueba que busca, por lo general, evaluar la comprensión lectora o las habilidades para la comprensión. A través de ella, el estudiante debe leer diversos tipos de texto de manera independiente en un primer momento; culminado ello, puede pasar a responder una serie de preguntas que suelen estar en dos formatos: como opción múltiple, es decir, que tengan que marcar la respuesta que consideran correcta, o a través de preguntas abiertas, donde el estudiante responde de manera escrita su respuesta (Brown, 2003; Afflerbach, 2018).

En la misma línea de los procedimientos para evaluar, existen diversos instrumentos que se utilizan junto a las técnicas mencionadas anteriormente, las cuales permiten evidenciar el nivel de logro de la competencia de lectura. Los autores mencionados anteriormente, Tompkins (2018) y Afflerbach (2018), señalan que los docentes que evalúan efectivamente dicha competencia hacen uso de instrumentos como: los inventarios de lectura, las tablas de registro, el anecdotario, los checklists y las rúbricas. Además de los instrumentos, es importante contar con diversos tipos de texto puesto que, de acuerdo con el Currículo Nacional (2016a), son los estudiantes quienes están expuestos a una variedad de géneros y tipologías textuales.

Instrumentos:

De acuerdo con Afflerbach (2018), el inventario de lectura es una herramienta que brinda un conjunto de preguntas que permite evaluar diferentes aspectos: desde los afectivos como los hábitos de lectura y sus preferencias en los textos que lee hasta los

aspectos cognitivos como las habilidades y estrategias que usa para reconocer palabras, decodificar, leer con fluidez y exactitud, elaborar recuentos, comprender textos a nivel literal e inferencial, y el uso de estrategias metacognitivas para monitorear su comprensión. En ese sentido, dicho instrumento ayuda a evaluar al estudiante de manera más global en diferentes aspectos que son relevantes para su desarrollo como lector competente.

Las tablas de registro son herramientas que buscan registrar cómo los estudiantes pueden decodificar un texto al momento de leerlo en voz alta. Al momento de leer, el docente utiliza dicha herramienta para evaluar las palabras que logra decodificar con exactitud y la fluidez con la que lee. De esa manera, le ayuda a identificar aquellas palabras que lee correctamente o aquellas palabras que el alumno sustituye, repite, no pronuncia adecuadamente, omite o no conoce (Calkins, 2001; Tompkins, 2018).

El anecdotario es una herramienta que le permite al docente escribir brevemente lo que observa del estudiante, generalmente, describen su desempeño durante el desarrollo de alguna actividad de lectura, las preguntas que hace el alumno, y las estrategias y habilidades que utiliza al momento de la lectura. Toda esta información permite monitorear y documentar las fortalezas y debilidades que posee como lector de modo que puedan tomarse en cuenta el momento de planificar las sesiones de clase (Tompkins, 2018).

Los checklists son herramientas que buscan evaluar al estudiante en función a unos criterios observables que determinan si el estudiante logro o no logro lo que se esperaba evaluar, es decir, es el docente quien observa al estudiante y utiliza dicho instrumento para marcar aquellos criterios que el alumno pudo realizar de manera autónoma como lo que aún no puede hacer (Tompkins, 2018).

Las rúbricas son instrumentos descriptivos que, al igual que los checklists, también sirven para evaluar a los estudiantes a partir de criterios, no obstante, este instrumento dista del anterior porque describe cada uno de los criterios de manera específica y en función a diferentes niveles de logro. De esta manera, se puede

evidenciar las diferencias individuales que posee cada alumno en los desempeños que se evalúan en la competencia de lectura (Tompkins, 2018; Afflerbach, 2018).

Textos:

Si bien en los autores mencionados anteriormente, han hablado de diferentes instrumentos para lograr evaluar la competencia de lectura. Es importante resaltar algunos criterios que se deben tomar en cuenta para evaluar los textos que los estudiantes utilizan al leer. Dichos criterios tomarán en cuenta una de las dimensiones del modelo de evaluación presentado en el Marco de Fundamentación de las Pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016b), la selección de textos debe tomar en cuenta dos criterios: los tipos y los formatos textuales.

Por un lado, los tipos textuales son aquellos propósitos comunicativos que expresan los autores a través de sus textos, los cuales poseen un conjunto o secuencia de proposiciones que van construyendo un tipo de discurso específico: narrar, convencer, describir, informar, instruir, etc. De acuerdo con la clasificación de Werlich (1976, citado en Ministerio de Educación, 2016b), estos son: narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos e instructivos.

Figura N° 1: Tipologías textuales

Narrativos	• Organizan información se presenta como una secuencia de sucesos que ocurren en un espacio y un tiempo.
Expositivos	• Brindan explicación causal sobre el modo en que distintos elementos de un sistema se relacionan.
Descriptivos	• Brindan información sobre cómo es una persona, animal, objeto o lugar.
Argumentativos	• Demuestran una idea o punto de vista apoyado de razones o argumentos que posibilitan la argumentación.
Instructivos	• Presentan un conjunto de órdenes o recomendaciones para realizar una actividad específica.

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación (2016b)

Por otro lado, los formatos textuales son aquellos que ayudan a organizar las ideas a partir de una estructura, es decir, las frases, oraciones, datos e imágenes están ordenados para transmitir un mensaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016b), se consideran los siguientes: continuo, discontinuo, mixto y múltiple.

Figura N° 2: Formatos textuales

Continuo	•El texto está compuesta por oraciones organizadas en párrafos.
Discontinuo	•La información está organizada en columnas, tablas, gráficos, etc.
Mixto	•Algunas secciones están organizadas en párrafos y otras discontinuas para transmitir el mensaje.
Múltiple	•Incluye dos textos provenientes de dos fuentes o autores que están dispuestos como parte de una situación comunicativa.

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación (2016b)

1.2.2.4. ¿Cómo se provee la retroalimentación al estudiante?

La retroalimentación es un componente importante para la evaluación formativa del estudiante. Para lograr que sea una retroalimentación efectiva, tiene una relevancia en dos factores trascendentales para el aprendizaje: a nivel cognitivo y metacognitivo, así como a nivel afectivo o motivacional del propio alumno.

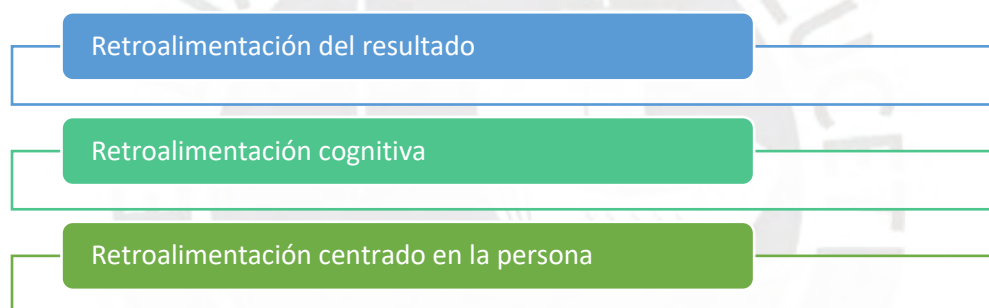
Por un lado, desarrolla el nivel cognitivo y metacognitivo porque brinda información concreta al estudiante sobre cuáles son los estándares de aprendizaje, cómo se encuentra él frente a los estándares de aprendizaje, y qué es lo que se espera de él para lograrlo (Bailey y Heritage, 2008; Brookhart, 2008; Boushey y Benhe, 2020). De esta manera, le brinda una mayor consciencia al estudiante sobre qué conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes se encuentra desarrollando, y qué otras necesita para lograr lo que se espera en el ciclo en el que se encuentra.

Por otro lado, la retroalimentación desarrolla a nivel afectivo o motivacional porque le brinda información sobre aquellos aspectos que el estudiante puede mejorar; de esta manera, lo ayuda a sentir que tiene el control y la confianza sobre lo que está aprendiendo, generando un empoderamiento en él de su propio proceso de aprendizaje

(Brookhart, 2008; Boushey y Benhe, 2020). Así, son ellos quienes toman decisiones, proponen acciones y las llevan a cabo para lograr los estándares de aprendizaje propuestos.

Frente a lo expuesto anteriormente, se puede decir que hacer una retroalimentación efectiva implica darle al estudiante información que él pueda comprenderla y que le permita sentir que le es útil para mejorar su proceso de aprendizaje. Pese a los beneficios que se han presentado, Brookhart (2020) menciona que existen diferentes maneras para comunicar o producir la retroalimentación, lo cual transmite diferentes mensajes y diversas maneras de comprenderlo y de saber qué hacer frente a ello.

Figura N°3: Tipos de retroalimentación de Brookhart (2020)



Elaboración propia (2021)

La retroalimentación del resultado, también conocido como “resultado de los aprendizajes”, se caracteriza por dar a conocer las respuestas correctas, típicamente expresadas en cantidad de respuestas acertadas y cantidad de respuestas erradas. Este tipo de retroalimentación no busca dar a los estudiantes las orientaciones que necesitan para autorregularse, es decir, no les permite establecer nuevos objetivos, decidir qué nuevas estrategias aplicar o monitorear el progreso de su aprendizaje. Por el contrario, solo busca dar una verificación de las respuestas que las y los estudiantes dan en cada tarea.

La retroalimentación cognitiva se caracteriza por permitirle al estudiante obtener información sobre la calidad de su trabajo en función a los criterios de evaluación. A partir

de ello, es el mismo alumno quien interpreta la tarea y establece objetivos para lograrlo; seguidamente, hace uso de sus conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes para auto monitorearse y autorregularse con el fin de lograr el desarrollo de la tarea asignada (Brookhart, 2008). De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), este tipo de retroalimentación es correctiva y poderosa ya que, a través de ella, el alumno puede hacer uso de su autorregulación con miras a modificar su tarea y lograr los criterios propuestos.

La retroalimentación sobre la persona, por lo general, suele ser la menos efectiva por dos motivos: por un lado, no brinda información útil sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes; por otro lado, el feedback se centra en brindar atributos a la persona lo cual, si esta es negativa, puede afectar en la percepción que tienen los mismos alumnos sobre sí mismos, y en su sentido de auto-eficacia y de autovaloración al percibirse como personas que son menos competentes que los demás (Burnett, 2003; Hattie y Timperley, 2007; Brookhart, 2008).

1.2.2.2. ¿Qué tipo de tarea se le presenta al estudiante?

Tradicionalmente, la competencia de lectura ha utilizado procedimientos tradicionales de evaluación que se caracterizan por ser el profesor quien administra una prueba convencional donde las y los alumnos escriben palabras o frases cortas, o les toma pruebas de opción múltiple, con enunciados por completar, verdadero/falso y con espacios simples para respuestas de una o dos líneas que, por lo general, están orientadas a la línea de respuestas únicas.

En muchos casos, las actividades son reproductivas, es decir, responden a un aprendizaje superficial porque son ejercicios mecánicos o repetitivos donde solo necesitan memorizar, recordar, identificar información que no parten de una situación o propósito comunicativo (Condemarín y Medina, 2000; Monereo, 2009; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017; Llanos y Tapia, 2020).

No obstante, desde un enfoque por competencias, evaluar las competencias comunicativas, como el de lectura, implica que las tareas de lectura se encuentren en el

marco de una situación comunicativa o una situación auténtica y significativa, es decir, surge en un acto comunicativo donde los interlocutores (emisor y receptor) se encuentran en una circunstancia del contexto donde existe un propósito de comunicar sobre algún tema o asunto que da pie a la comunicación (Ministerio de Educación, 2018b; UMC, 2019).

Del mismo modo, se espera que estas tareas impliquen una experiencia real o simulada desafiante, pero alcanzable, que responda a los intereses de los estudiantes; por lo tanto, se promueve una mayor demanda cognitiva vinculada a la construcción de significados, la elaboración de hipótesis, la investigación, la explicación, la elaboración de opiniones, la evaluación y/o valoración, el diseño, la creación utilizando la información aprendida de los textos en dicha experiencia (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017; Llanos y Tapia, 2020).

A modo de resumen, en este primer capítulo se resalta que la competencia lectora es una competencia básica que permite formar ciudadanos que utilizan un conjunto de habilidades y estrategias cognitivas, afectivas y metacognitivas que le permiten leer, comprender y reflexionar sobre diversos tipos de textos para construir su conocimiento del mundo y enfrentarse a situaciones significativas que son reales y retadoras.

Por su importancia y complejidad, evaluar la competencia lectora implica hacer una selección y un uso de diversos procedimientos e instrumentos que puedan dar a conocer los logros y necesidades de los estudiantes para que, de manera continua, se haga un monitoreo de ellos y se pueda determinar el nivel de logro de los estándares de aprendizaje que se propone en dicha competencia.

CAPÍTULO 2

EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE LECTURA EN LA PLATAFORMA RAZ-PLUS

En la actualidad, el contexto como el de la pandemia por el COVID-19, ha desafiado a los sistemas educativos para tomar decisiones y planificar diversas estrategias que ayuden a promover el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la evaluación en una modalidad a distancia. Esta situación, no solo generó retos para pensar en nuevas metodologías de enseñanza, sino también impulsó en el diseño de evaluaciones que fomenten la recolección de evidencias donde se demuestran los aprendizajes obtenidos durante el transcurso y al culminar el año escolar. En ese sentido, el maestro adquirió el rol protagónico y activo para promover la enseñanza y la evaluación de los desempeños de cada uno de los alumnos (Serravallo, 2020).

Frente a esta situación, el uso de las TIC permitió que los docentes puedan fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la evaluación a través de diferentes medios, entre los cuales destacan las plataformas virtuales. Dichas plataformas, al estar implementadas eficazmente, les facilitan a los profesores la obtención de información sobre cada uno de los estudiantes de manera organizada y simultánea para que, luego, logre interpretarla y proveer una enseñanza más personalizada (Balajthy, 2007).

En relación a la evaluación de la competencia lectura de manera virtual y a través de plataformas virtuales, éstas han obtenido diversos beneficios, entre las cuales podemos mencionar las siguientes: provee un feedback inmediato a los estudiantes debido a que el comportamiento del lector es registrado y almacenado automáticamente, de ese modo, el maestro puede acceder a observarla e interpretarla (Gil, Martínez, Vidal-Abarca, 2014); además, favorece en la motivación de los estudiantes porque se le brinda diversas oportunidades para practicar la lectura (Landauer, Lochbaum y Dooley, 2009).

Si bien estos son diversos aspectos positivos que pueden proveer las plataformas, es importante reconocer que dichos recursos virtuales poseen características que las hacen únicas y las diferencia con otras. Por ende, en esta oportunidad, pasaremos a definir y a describir una plataforma que utilizan las escuelas para desarrollar y evaluar la competencia lectora: “Raz-plus” o también conocida como “Raz-kids”.

A partir de lo mencionado anteriormente, en los siguientes apartados se describirá algunos estudios como antecedentes que manifiestan los beneficios que posee dicha plataforma. Asimismo, se pasará a brindar una definición sobre Raz-plus. Además, se mencionará las habilidades de lectura que se desarrollan y se evalúan en ella. Seguidamente, se detallarán los recursos textuales que se utilizan y se evalúan en la misma. Por último, se desarrollará la descripción del sistema de evaluación que se aplica a través de la plataforma: la evaluación a través de los Benchmark Passages y la evaluación a través de los Libros Nivelados.

2.1. Estudios previos sobre los beneficios de utilizar la plataforma Raz-plus para el desarrollo de la competencia lectora

En el 2019, la compañía de Raz-plus anunció que, desde el año 2002 hasta ese momento, el servicio de la plataforma se brinda a más de 8 millones de niños y a 500,000 docentes en 170 países (Learnign A-Z, 2019). Con ello, podemos mencionar que las escuelas y los diversos países poseen el interés por adquirir dicha plataforma con la finalidad de promover las habilidades y estrategias necesarias para desarrollar la competencia lectora. Con el fin de lograr evidenciar aquellos beneficios, existen investigaciones que se han aplicado a estudiantes en el nivel primario en diferentes instituciones, los cuales mencionaremos a continuación:

En primer lugar, una investigación realizada por Hendrickson (2014) a 17 estudiantes de primaria en una escuela al norte de Texas, Estados Unidos reveló que los alumnos obtuvieron mejoras en diferentes habilidades y en la comprensión lectora. 14 de los alumnos lograron mejorar la fluidez en su lectura ya que lo hacían con mayor rapidez y exactitud. Además, se señaló que 10 de los estudiantes mejoraron su comprensión lectora entre un 40% y 60%. Con respecto a la capacidad para hacer un

recuento, 16 de ellos mejoraron. Tomando en cuenta lo anterior, los resultados demostraron que, con la plataforma, las habilidades y la comprensión lectora pueden fortalecerse.

En segundo lugar, el estudio hecho por Marchand (2015) a estudiantes de 1er grado con necesidades educativas especiales (con autismo y trastorno de déficit de atención e hiperactividad) en una escuela sub-urbana en el estado de Nueva Jersey, Estados Unidos demostró que ellos lograron mejorar en dos aspectos: la fluidez y el gusto por la lectura. Esto se dio gracias a que los alumnos podían escuchar la historia, practicaban la exactitud con la que leían y se grababan al leer la historia en voz alta.

En tercer lugar, la investigación realizada por Bala (2020) a los alumnos de quinto grado de 96 escuelas privadas de Iraq, se demostró que la plataforma promueve la motivación en ellos. Por un lado, promueve la motivación intrínseca por leer ya que son los mismos estudiantes quienes escogen y seleccionan aquellos textos que les interesa y de los que pueden aprender sobre diferentes temas; por otro lado, también fomenta una motivación extrínseca en ellos ya que a los alumnos les agrada que, al leer y resolver las actividades, obtienen puntos o estrellas que les permite obtener certificados y diseñar su avatar de Raz-plus.

Por otro lado, en el 2020, durante la pandemia del COVID-19, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) junto a la Universidad de Harvard realizaron una encuesta a diversas autoridades de 98 países del sector educación para dar a conocer las diferentes estrategias que utilizaron para continuar con el servicio educativo. En esa encuesta, los representantes señalaron los múltiples recursos que las escuelas emplean, y uno de ellos es la plataforma Raz-plus o también conocida como Raz-kids (Reimers y Schleider, 2020).

En esa misma línea, en el 2020, la OCDE y la Universidad de Harvard hicieron un análisis de los recursos educativos que indicaron las autoridades en la encuesta anterior. Para realizar el análisis, utilizaron la taxonomía de Pellegrino y Hilton (2012) con el fin de determinar las competencias cognitivas, interpersonales e intrapersonales para la vida y

el mundo laboral que los estudiantes desarrollaban al hacer uso de dichos recursos (Reimers, Schleider, Saavedra y Tuominen, 2020).

De acuerdo con Reimers, Schleider, Saavedra y Tuominen (2020), la plataforma Raz-plus o Raz-kids favorece el desarrollo de las competencias cognitivas y las intrapersonales. Con respecto a las competencias cognitivas, los expertos indicaron que las funciones del recurso promueven el procesamiento y las estrategias cognitivas como el pensamiento crítico, el análisis, la toma de decisiones, la solución de problemas y el uso de la función ejecutiva del cerebro; asimismo, ellos señalaron que favorece el conocimiento, especialmente en el acceso a información de contenidos como en la expresión y comprensión de textos orales y escritos. Por otro lado, en relación con la competencia intrapersonal, indicaron que la plataforma ayuda a los estudiantes en su capacidad para autorregularse.

Tabla N°2: Taxonomía usada para clasificar Raz-kids de Pellegrino y Hilton (2012)

Competencias cognitivas	
<p>1.1. Procesamiento y estrategias cognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Solución de problemas • Análisis • Toma de decisiones • Función ejecutiva del cerebro (la memoria, el pensamiento flexible y el autocontrol). 	<p>1.2. Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación y acceso a información de conocimientos disciplinares. • Desarrollo de la expresión y comprensión de textos orales y escritos. • Desarrollo de la escucha activa. Adquisición de literacidad digital (buscar, evaluar, crear y comunicar información en las tecnologías de la información y comunicación).
Competencias intrapersonales	
3.2. Trabajo ético y responsabilidad	

- Autorregulación

Traducido y adaptado de: Reimers, Schleider, Saavedra y Tuominen (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID 19 Pandemic. Annotated resources for online learning.* https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/supporting_the_continuation_of_teaching.pdf

De esa manera, podemos señalar que la plataforma Raz-plus es reconocida y adquirida por las escuelas alrededor del mundo; del mismo modo, los estudios e investigaciones han demostrado el potencial que tiene la misma si se utiliza para desarrollar las habilidades y estrategia de la competencia lectora. No obstante, para lograr una mejor comprensión de ella, será importante conocer qué es Raz-plus. Por ende, el siguiente apartado está orientado para dar una definición de la misma.

2.2. Definición de la plataforma Raz-plus

Raz-plus es una plataforma virtual, el cual ofrece un *programa b-learning o blended learning* de lecto-escritura. Esta permite una combinación entre la enseñanza presencial o sincrónica por parte del docente, y un trabajo individual o asincrónico donde los alumnos trabajan de manera independiente desde un dispositivo. De esa manera, el servicio complementa el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ho y Smrekar, 2020).

Raz-plus considera 3 elementos que son fundamentales: la enseñanza brindada por el docente, el trabajo autónomo por parte de los estudiantes y la evaluación formativa (Learning A-Z, 2021). Tomando en cuenta ello, pasaremos a explicar cada uno de ellos:

Con respecto al proceso de enseñanza del docente, Raz-plus le ofrece al docente un currículo y un conjunto de recursos, planificaciones curriculares, actividades, libros, pruebas e instrumentos de evaluación que deberán de ser seleccionadas para brindar una enseñanza diferenciada y personalizada a los estudiantes con miras a desarrollar sus habilidades como lectores (Learning A-Z, 2021).

Asimismo, en relación al trabajo autónomo del estudiante, Raz-plus brinda una biblioteca de libros nivelados y textos cortos, los cuales pueden ser impresos o en línea.

Además, ofrece actividades complementarias a la lectura que permiten obtener información sobre el proceso de aprendizaje del aprendizaje (Learning A-Z, 2021).

Además, a través de la evaluación formativa, el docente puede hacer uso de un conjunto de recursos que lo ayudan a determinar los niveles de lectura de los estudiantes para que, de esa manera, sus alumnos puedan tener acceso a libros que les permitan leer de manera independiente. Asimismo, Raz-plus ofrece un sistema que permite monitorear el progreso de dichos niveles de lectura ya que se registran las actividades resueltas por los niños (Learning A-Z, 2021).

Como hemos podido indicar en los párrafos anteriores, la plataforma ofrece un sistema donde se integran los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación para lograr que las y los estudiantes se formen como lectores competentes. Sin embargo, es importante conocer con mayor profundidad los recursos y servicios que ofrece la plataforma. Por ello, los siguientes apartados están destinados a describir las habilidades que desarrolla y evalúa Raz-plus, a detallar los recursos que ofrece Raz-plus, y a brindar mayor información sobre cómo se produce la evaluación en dicha plataforma, siendo este último es el más importante ya que es el objeto de estudio de esta investigación.

2.3. Habilidades que desarrolla y evalúa la plataforma Raz-plus

En el capítulo anterior se mencionó que el desarrollo y la evaluación de la competencia es un proceso complejo, ya que busca evidenciar que el conjunto de habilidades, estrategias, actitudes o capacidades lectoras que utiliza el estudiante al momento de enfrentarse a un texto. A través de la plataforma Raz-plus, se busca que el estudiante adquiera un conjunto de *skills* o también conocido como habilidades (Serravallo, 2018; Learning A-Z, 2021).

Las habilidades son acciones automáticas que realiza el lector al momento de enfrentarse a un texto (Tompkins, 2018). Para lograr que el estudiante las interiorice y haga uso de ellas, es importante que sea el docente quien pueda modelarle cómo hacer uso de ellas para que sea el estudiante quien pueda apropiarse de ella.

La plataforma Raz-plus ofrece actividades (como los quizzes) que promueven el desarrollo de un conjunto de habilidades orientadas a formar la comprensión lectora, los cuales mencionaremos a continuación:

Tabla N° 3: Habilidades de lectura de Raz-plus

Habilidades de la lectura
<ul style="list-style-type: none">• Análisis de los elementos de un texto: personaje, la historia y el escenario.• Identificación del punto de vista del autor.• Identificación del propósito comunicativo del texto (informar, entretener o persuadir).• Identificación de relaciones de causa-efecto.• Identificación de semejanzas y diferencias de información o de la estructura del texto.• Identificación de hechos y opiniones.• Identificación de la idea principal y las ideas secundarias.• Elaboración de inferencias• Elaboración de conclusiones• Identificación del problema y la solución en la información de un texto.• Identificación de la secuencia de los eventos.• Comprensión de vocabulario

Traducido y adaptado de: Learning A-Z (2021). <https://www.raz-plus.com/>

Como se puede ver en la tabla 4, Raz-plus promueve el desarrollo de diversas habilidades que cumplen un rol importante para fomentar una mayor comprensión de una diversidad de textos. Pero, para que eso suceda, el docente es quien le enseña y demuestra al estudiante a utilizarlas. De esa manera, se forma a un alumno quien, no solo comprende lo que lee, sino también es un lector estratégico al momento de enfrentarse a un texto (Serravallo, 2018).

2.4. Recursos textuales que ofrece la plataforma Raz-plus para desarrollar y evaluar la competencia de lectura

Como hemos mencionado anteriormente, la plataforma Raz-plus ofrece un conjunto de recursos textuales para desarrollar la competencia lectora en los estudiantes, entre los cuales se encuentran dos: los benchmark passages o pasajes de lectura, y los leveled books o libros nivelados. Los benchmark passages o pasajes de lectura son textos cortos, de una o hasta tres páginas, de tipo ficción y no ficción; en cambio, los leveled books o libros nivelados son textos de tipo ficción y no ficción con diversas temáticas familiares y hasta más complejas. Ambos tipos de texto se encuentran distribuidos en niveles de lectura desde la aa hasta la Z2 (Learning A-Z, 2021).

El sistema de niveles de lectura mencionado anteriormente, clasifica y distribuye los libros de acuerdo a un nivel de dificultad determinado por características cualitativas y cuantitativas que poseen los textos. Entre las cualitativas podemos encontrar algunas como: el propósito del autor, la estructura del texto, el apoyo de las ilustraciones, la complejidad del lenguaje, el tipo de tema que aborda el texto (tema familiar o contenido disciplinar), la vinculación que se hace con otros textos, etc. Con respecto a las cuantitativas, se pueden identificar los siguientes: el número de palabras en la oración, el número de sílabas por palabra, el número de páginas, la frecuencia de palabras nuevas, etc. Por ende, el nivel aa es considerado el nivel más sencillo y el nivel Z2 es el más complejo.

Además de promover esta clasificación por nivel de dificultad, la plataforma Raz-plus ha utilizado el sistema de niveles de lectura para realizar una correlación entre el grado, la edad y los textos, los cuales se encuentran en la siguiente tabla:

Tabla N° 4: Sistema de niveles de lectura y su correlación con el grado y la edad

Sistema de nivel de textos en español de Raz-plus	Grado	Edad
Aa	Kinder	4-6

A	Kinder	4-6
B	Kinder	4-6
C	Kinder	4-6
D	Primer grado	4-7
E	Primer grado	6-7
F	Primer grado	6-7
G	Primer grado	6-7
H	Primer grado	6-7
I	Primer grado	6-7
J	Primer grado	6-8
K	Segundo grado	7-8
L	Segundo grado	7-8
M	Segundo grado	7-8
N	Segundo grado	7-8
O	Segundo grado	7-8
P	Segundo grado	7-8
Q	Tercer grado	7-9
R	Tercer grado	8-9
S	Tercer grado	8-9
T	Tercer grado	8-9
U	Cuarto grado	8-11
V	Cuarto grado	9-11
W	Cuarto grado	9-11
X	Quinto grado	9-11
Y	Quinto grado	9-11
Z	Quinto grado	9-11
Z1	Sexto grado o más	9-11+
Z2	Sexto grado o más	9-11+

Traducido y adaptado de: Learning A-Z (2021). <https://www.raz-plus.com/>

Como se evidencia en la tabla 4, cada uno de los niveles de lectura están clasificados tomando en cuenta el grado y la edad de las niñas y los niños. Si bien esta información es solamente una referencia que el docente puede tomar en cuenta para asignar un texto a los estudiantes en la plataforma, Learning A-Z (2021) señala que es el profesor quien debe hacer uso de su juicio crítico para determinar si un texto es adecuado o no, para ello, necesita tomar en cuenta las características del libro como las del lector. Por lo tanto, es importante que no solo use la tabla como referencia, sino también es necesario que sea el maestro quien pueda analizar y tomar decisiones frente a ello.

Para esta oportunidad, al ser un estudio en donde se busca comprender los aportes de la plataforma en la evaluación de la competencia lectora usando los estándares de aprendizaje del IV ciclo, la investigación se enfocará en los textos que se encuentran entre los niveles Q al W, los cuales son designados para el tercer y cuarto grado de primaria.

2.5. Tareas e instrumentos que ofrece la plataforma Raz-plus para evaluar la competencia de lectura

Raz-plus ofrece un conjunto de herramientas para realizar la evaluación de la competencia de lectura, el cual tiene como propósito realizar un diagnóstico y monitorear el progreso de las habilidades y estrategias que van desarrollando los estudiantes en función de algunas áreas: el reconocimiento de las letras del alfabeto, la conciencia fonológica, el reconocimiento de palabras de uso frecuente, la fluidez y la comprensión lectora (Learning A-Z, 2021). A partir de esta información, es el docente quien toma decisiones para adaptar su proceso de enseñanza a las necesidades que posee los estudiantes.

Para esta oportunidad, al tomar en cuenta que el estudio se centra en los estándares de aprendizaje escritos para el IV ciclo, solo se describirán aquellos recursos que se utilizan para evaluarla: los Benchmark Passages y los Libros Nivelados.

2.5.1. Evaluación a través de los Benchmark Passages

La evaluación a través de los Benchmark Passages le ofrece al docente 29 niveles, organizados por letras, desde el aa hasta el Z2. Este tipo de evaluaciones tiene diversos propósitos: identificar el nivel de lectura inicial de los estudiantes, determinar si el estudiante puede pasar a otro nivel al completar todas las tareas, y monitorear su progreso a lo largo del tiempo (Learning A-Z, 2021). El proceso para realizar la evaluación consta de tres momentos: un momento antes al desarrollo de la evaluación, el durante la evaluación y al culminar la evaluación.

En cuando al antes de la evaluación, se debe de conocer la relación de niveles del grado en el que se desea evaluar de acuerdo a la correlación de niveles presentado por la plataforma. Tomando en cuenta ello, se asignará un texto de ficción y de no ficción al estudiante. De esta manera, el alumno podrá ingresar con su usuario a la plataforma para poder encontrar el texto que se le asignó para su proceso de evaluación (Learning A-Z, 2021).

En cuando al desarrollo de la evaluación, los estudiantes son quienes tienen mayor participación puesto que ellos son quienes la resuelven; en cambio, los docentes solo son observadores de lo que realizan sus alumnos. El desarrollo de la evaluación consta de tres pasos: al inicio, el estudiante escucha el texto que es leído en voz alta por la plataforma, seguidamente, el alumno se graba leyendo el texto presentado para que el programa registre su comportamiento como lector al leer en voz alta; a continuación, el niño pasa a hacer un recuento de lo que recuerda del texto y, por último, pasa a responder unas preguntas de comprensión para obtener el puntaje y las estrellas por haber completado todos los pasos (Learning A-Z, 2021).

Al culminar, toda la información obtenida es registrada automáticamente por la plataforma, de esa manera, el docente puede utilizar la tabla de registro para evaluar la exactitud con la que leen los alumnos y la rúbrica para poder analizar el desempeño de cada uno de los estudiantes en el recuento. Del mismo modo, puede observar cómo los niños resolvieron el test con el fin de identificar aquellas habilidades en las que presentan mayor o menor dificultad.

Imagen N° 1: Tabla de registro de la evaluación de la exactitud



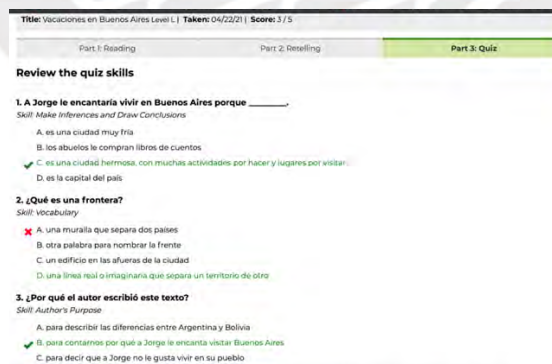
Fuente: Learning A-Z (2021)

Imagen N° 2: Rúbrica para la evaluación del recuento



Fuente: Learning A-Z (2021)

Imagen N° 3: Quiz para evaluar las habilidades



Fuente: Learning A-Z (2021)

Así, el maestro puede tomar decisiones para asignar o reasignar los niveles de lectura de los estudiantes y elaborar sus sesiones de clase en función a las habilidades que necesita reforzar en ellos (Learning A-Z, 2021).

2.5.2. Evaluación a través de los Libros Nivelados

La evaluación a través de los Libros Nivelados permite hacer un monitoreo de las estrategias y habilidades para la lectura que poseen los estudiantes con la finalidad de determinar sus logros y sus necesidades. Para este tipo de evaluación, el estudiante puede acceder a los libros que el docente pueda asignarle como tarea o que él mismo pueda escoger de acuerdo a sus intereses (Learning A-Z, 2021).

En cuanto al proceso de evaluación que se sigue, se puede evidenciar que los estudiantes y los docentes siguen procedimientos distintos, los cuales mencionaremos a continuación:

Por un lado, los estudiantes son quienes acceden a los textos nivelados para escuchar la lectura del texto. Una vez completado ello, los estudiantes pasan a leer el texto en voz alta y de manera silenciosa las cantidades de veces que lo requiera para que, al finalizar, pueda responder a un conjunto de preguntas de opción múltiple y abiertas en función a lo que comprendió del texto. De esa manera, el estudiante obtiene puntajes y estrellas al finalizar el texto. Por otro lado, el docente puede ingresar a observar los reportes de los estudiantes para interpretar el comportamiento que tienen los estudiantes al interactuar con la plataforma (Learning A-Z, 2021).

En resumen, Raz-plus ofrece un sistema de blended learning que permite, a través de su evaluación, identificar y monitorear los niveles de lectura apropiados para los estudiantes con la finalidad de que puedan desarrollar sus habilidades y sus actitudes como lectores competentes. Esta plataforma le ofrece a los alumnos y a los docentes la posibilidad de realizar los Benchmark Passages y los Libros Nivelados, los cuales permiten evidenciar aquellos logros y dificultades que tienen los niños como lectores. De esa manera, el maestro puede hacer uso de instrumentos de evaluación de la plataforma para analizarlos y hacer una interpretación que lo lleve a tomar decisiones sobre su propia práctica educativa.

PARTE II

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El trabajo de investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo ya que busca describir, comprender e interpretar un fenómeno educativo (Sadín, 2003, citado en Iño, 2018; Bisquerra, 2009), es decir, permite conocer y analizar la singularidad de un objeto de estudio concreto que se encuentra inmerso en el contexto del aula. Con el fin de realizar la interpretación de un hecho determinado, se recolecta información o evidencias expresadas a través del lenguaje escrito, verbal o visual de situaciones, eventos, conductas y manifestaciones para que sean analizadas a la luz de los aportes teóricos (Carvajal, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Niño, 2011; Hamui Sutton, 2015). Frente a lo expuesto, este estudio es coherente con el enfoque ya que se analizará cómo el proceso de evaluación y los recursos que ofrece la plataforma Raz-plus posibilitan la evaluación de la competencia lectora a la luz de la teoría.

La investigación es del tipo descriptivo. La investigación descriptiva tiene como finalidad describir las características del fenómeno u objeto de estudio, es decir, busca seleccionar y hacer una descripción detallada de las partes, categorías, propiedades o rasgos más distintivos de lo que se pretende investigar, de esa manera, la información es registrada por medio de técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y la revisión documental (Bernal, 2006; Niño, 2011). En esa línea, el presente estudio es pertinente con el tipo de investigación, ya que busca realizar la descripción de los elementos y funciones presentes en el proceso de evaluación y los recursos que ofrece la plataforma Raz-plus para analizar cómo dicho recurso ayuda en la evaluación de la competencia lectora.

El interés del estudio de investigación surgió debido a distintas investigaciones realizadas a nivel internacional y en el Perú donde se señala que los docentes aplican masivamente un único instrumento para evaluar la competencia lectora en forma continua dentro de sus aulas: los tests estandarizados (Froesen-Germain, 2010; Stobart

y Eggen, 2012; Pearson, Valencia y Wixson, 2014; León Zamora, 2018). Sin embargo, la OCDE (2011) indica que un reto que poseen los sistemas educativos y las escuelas es comprender que, para evaluar una competencia, es necesario aplicar distintos instrumentos de evaluación para evidenciar los logros y dificultades que presentan la diversidad de estudiantes.

Frente a lo expuesto anteriormente, se consideró estudiar la plataforma virtual “Raz-plus”, el cual es un sistema que integra los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa, el cual ha sido adquirido por aproximadamente 8 millones de estudiantes y 500,000 docentes en 170 países alrededor del mundo en el 2019, siendo el Perú uno de ellos (Learning A-Z, 2019; Learning A-Z, 2021). No obstante, al ser una investigación que se centra en indagar sobre la evaluación de la competencia lectora, se tiene como finalidad analizar cómo dicho recurso posibilita ello en función a los estándares de aprendizaje para el cuarto grado.

En esta oportunidad se ha decidido hacer un estudio sobre la posibilidad de evaluar la competencia lectora en el cuarto grado porque, al igual como menciona la UMC (2016), el IV ciclo de Educación Básica Regular se encuentra en el ciclo intermedio en la primaria, por lo que es un grado en donde se producen cambios en los aprendizajes de los estudiantes. Por un lado, se puede observar la consolidación de las competencias adquiridas en el III ciclo (el aprendizaje de la lectura) y las nuevas capacidades adquiridas en el mismo ciclo, las cuales les permitirán aprender más adelante (UMC, 2016).

3.2. Pregunta de investigación

La tesis presenta la siguiente pregunta de investigación: “¿Cómo la plataforma Raz-plus posibilita la evaluación de la competencia lectora para el cuarto grado?”

3.3. Objetivos

Objetivo general: Analizar el proceso y los recursos de la plataforma Raz-plus que posibilitan la evaluación de la competencia lectora para el cuarto grado.

Objetivos específicos:

- Describir el proceso de evaluación que ofrece la plataforma Raz-plus para evaluar la competencia lectora para el cuarto grado.
- Describir los recursos que ofrece la plataforma Raz-plus para evaluar la competencia lectora para el cuarto grado.

3.4. Definición de categorías y subcategorías

Con la finalidad de responder a los objetivos específicos planteados, se propusieron las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla N°5 : Categorías y Subcategorías

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición
Proceso para evaluar la competencia lectora	De acuerdo con la página oficial de Raz-plus, el proceso de evaluación es un conjunto de actividades que realiza el estudiante para que el docente diagnostique y monitoree las habilidades y la comprensión de diversos tipos de textos con la ayuda de instrumentos como tablas de registro y rúbricas. De esa manera, puede determinar el nivel de lectura del alumno.	Propósito según tipo de evaluación	Es la finalidad de la evaluación de acuerdo dos tipos de evaluación: el sumativo y el formativo. Si es sumativo, se pretende medir el nivel del logro de la competencia para certificar o aprobar al alumno en función a su aprendizaje. Si es formativo, se busca diagnosticar y retroalimentar al estudiante con el fin de mejorar su aprendizaje, a la vez, le ayuda al docente a reorientar su enseñanza. Si bien existen diferencias, ambas se complementan con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

	<p>Tipo de retroalimentación que se le brinda al estudiante</p>	<p>De acuerdo con Brookhart (2016), es la información que se le brinda al estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Estas pueden ser sobre el resultado, es decir, acerca de sus respuestas correctas e incorrectas. También pueden ser del tipo cognitivo, el cual brinda orientaciones para que el estudiante mejore. Por último, existe la retroalimentación sobre la persona, el cual la califica en base a su desempeño.</p>
	<p>Capacidades lectoras que se evalúan con los instrumentos de evaluación</p>	<p>De acuerdo con la UMC (2016), las capacidades lectoras son las habilidades que el estudiante utiliza al enfrentarse a un texto. Estas están orientadas a recuperar la información explícita del texto, a inferir el significado del texto y a reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto. Dichas capacidades son evaluadas a través de los instrumentos que ofrece Raz-plus.</p>
	<p>Tareas e instrumentos para la evaluación de la competencia lectora</p>	<p>A partir de Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) y Llanos y Tapia (2020), las tareas para la evaluación son un conjunto de actividades que tienen una consigna o enunciado y una situación o información donde se le pide al estudiante brindar una respuesta. Por otro lado, los instrumentos</p>

			Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) indican que los instrumentos son las herramientas que permiten señalar lo que se espera del desempeño del estudiante o del trabajo realizado.
Recursos usados en el proceso de evaluación	Los recursos usados para el proceso de evaluación son los textos que el estudiante utiliza al momento de la lectura, los cuales son de diferentes tipos y formatos.	Textos usados en la evaluación de la competencia lectora	De acuerdo con el MINEDU (2016), los textos son todo material para que el lector pueda leer, los cuales están relacionados con una tarea en particular con la finalidad de que pueda comprenderlo y resuelva la situación planteada. Estas pueden presentarse a través de diferentes tipos y formatos textuales.

Fuente: Elaboración Propia

3.5. Técnica e instrumentos para el recojo de la información

La técnica e instrumento seleccionado para recoger y analizar la información es coherente con los objetivos propuestos, ya que permiten la descripción y el análisis del proceso de evaluación y de los recursos usados en la plataforma. En esta oportunidad, es pertinente el uso del análisis documental y de matrices de análisis.

De acuerdo con Bisquerra (2009) y Revilla (2020), el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que permite el acercamiento indirecto a la realidad porque se obtiene información que no es posible cambiarlo ni modificarlo para, de esa manera, tener conocimiento sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto. Esto quiere decir que, a través de las diferentes fuentes, podemos examinar información para conocer y comprender un objeto de estudio, en este caso, permite adquirir conocimientos sobre un hecho educativo en particular.

Por otro lado, Bernal (2006) señala que el análisis documental consiste en analizar la información escrita para relacionarse con las categorías de estudio para que, a partir de ella, se dé testimonio sobre un acontecimiento. Por ende, esta técnica es coherente con el presente estudio ya que se realizará la recopilación de información sobre el proceso de evaluación y los recursos de dos fuentes que ofrece la plataforma Raz-plus con el fin de que se analice cómo ambos posibilitan la evaluación de la competencia lectora.

Al ser una investigación documental, se hará uso de matrices de análisis. Las matrices son aquellas construcciones creativas y sistemáticas (Miles y Huberman, 1994). Son creativas porque, de acuerdo con Miles y Huberman (1994), no existe una única manera correcta de diseñarlas, por el contrario, estas se elaborarán de acuerdo con el criterio del investigador ya que el diseño de esta debe ser útil para lograr recopilar y analizar la data obtenida.

Por otro lado, es sistemática porque se sigue un conjunto de pasos: el recojo, la relación, la comparación de la data obtenida entre las categorías y subcategorías del estudio con la finalidad de producir el análisis de la misma en el estudio (Díaz y Sime, 2009; Schutt, 2019). Por ello, en esta oportunidad se hará uso de dos matrices de análisis: una que responda al primer objetivo específico, es decir, que permita registrar, comparar y analizar las evidencias o citas textuales sobre el proceso de evaluación de la plataforma Raz-plus; y otra que responda al segundo objetivo específico, esto es, que ayude a recolectar, relacionar, contrastar y analizar evidencias o citas textuales de los recursos usados en el proceso de evaluación.

3.6. Fuentes de información

De acuerdo con Díaz y Sime (2009), la técnica de análisis documental requiere estudiar y analizar documentos escritos o visuales que son producidos por personas, organizaciones o las culturas, tales como: documentos oficiales y públicos (leyes, reglamentos, actas de reuniones, memorias, planes, periódicos, libros, revistas, material informativo, material académico, murales, fotografías, cartas oficiales, fichas de trabajo, software, entre otros) o documentos privados o personales (diarios, fotografías, cartas

personales, mails, entre otros). Por lo tanto, se hace pertinente el uso de fuentes de información como la plataforma virtual y recursos (textuales o de instrumentos de evaluación) para la recolección, comparación y análisis de información.

Si bien la plataforma Raz-plus posee distintos espacios de interacción, se han considerado los siguientes criterios para identificar y seleccionar las fuentes de información:

a. Que las fuentes sobre proceso de evaluación y los recursos correspondan con los niveles de lectura propuestos para el 4to grado de primaria.

b. Que las fuentes sobre el proceso de evaluación y los recursos utilicen textos escritos en español.

En esta oportunidad, para la recolección de datos se recurrió a las siguientes fuentes:

I. Fuente: Student Management, el cual es el reporte de Raz-plus dirigido al docente. En esta fuente, se accedió a otras secciones: Student Activity, Skills reports y Level Progress.

II. Fuente: Reading Passages, el cual presenta el proceso de evaluación y los recursos para la evaluación. En esta fuente se accedió a los diversos recursos para la evaluación: reading passages, quizzes, running records, retelling. Dichos recursos, para que correspondan al 4to grado de primaria, se encuentran en los niveles U, V y W.

III. Fuentes: Libros Nivelados, el cual presenta el proceso de evaluación y los recursos para la evaluación. En esta fuente se accedió a los diversos recursos usados para la evaluación: libros nivelados y quizzes. Dichos recursos, para que correspondan al 4to grado de primaria, se encuentran en los niveles U, V y W.


Para fines de la presente investigación, se han tomado capturas de pantalla de la Página Web, de las secciones “Roster” y “Reports” ubicadas en Student Management; del mismo modo, de los Reading Passages y de los Libros Nivelados se han tomado la

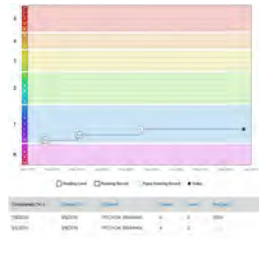
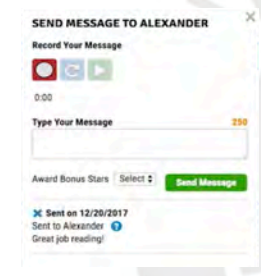
captura de los textos, los instrumentos de evaluación, las tareas evaluativas al igual que el formato de retroalimentación utilizado en la plataforma.

Cabe resaltar que, debido a la amplia cantidad de recursos de lectura presentes en la plataforma, se tomó la decisión de seleccionar textos en estos últimos procesos de evaluación. Para los Reading Passages, se tomó como muestra 2 textos del nivel U, 2 del nivel V y 2 del W, cada uno de ellos cuenta con tests de 10 preguntas de opción múltiple, 2 rúbricas de recuento, 1 instrumento de running record. Por otro lado, en cuanto a los Libros Nivelados, se utilizaron 4 libros del nivel U, 4 del nivel V y 4 del W, cada uno de ellos cuenta con tests de 10 preguntas de opción múltiple y 1 rúbrica para evaluar las respuestas de las preguntas abiertas.

Con el fin de recolectar y organizar la información, se pasó a identificar y codificar cada una de las fuentes con sus respectivas secciones o recursos:

Tabla N°6: Identificación y codificación de las fuentes de Student Management

FUENTES DE STUDENT MANAGEMENT							
CÓDIGO	NOMBRE DE EVIDENCIA	UBICACIÓN DE LA SECCIÓN	SUBSECCIÓN	AUTOR	AÑO	TIPO RE RECURSO	FORMATO
PSI	Skills individual 	Reports	Skills	Learning A-Z	No menciona	Página Web	Digital

PLPI	<p>Level progress</p> 	Reports	Level Progress	Learning A-Z	No menciona	Página Web	Digital
PR	<p>Retroalimentación</p> 	Roster		Learning A-Z	No menciona	Página Web	Digital

Fuente: Elaboración propia

Tabla N°7: Identificación y codificación de las fuentes de Reading Passages:


FUENTES DE LOS READING PASSAGES							
CÓDIGO	Título	Autor	Año	Tipo de recurso	Formato	Grado	Nivel
QRPULI	La iditarod	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	U
QRPUP	Peposka	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	U
QRPVG	Gabor	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	V
QRPVLP	La pelota maya	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	V
QRPWEO	Ellen Ochoa	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	W
QRPWMHLC	Mi hermana la cosmonauta	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	W

RRF	Retelling Ficción	Learning A-Z	No menciona	Rúbrica	digital	4	U-V-W
RRNF	Retelling No Ficción	Learning A-Z	No menciona	Rúbrica	digital	4	U-V-W
RR	Running Record	Learning A-Z	No menciona	Running Record	digital	4	U-V-W
RQUP	Peposka	Learning A-Z	No menciona	Resultado de Quiz	digital	4	U
RQVG	Gabor	Learning A-Z	No menciona	Resultado de Quiz	digital	4	V
RQWEO	Ellen Ochoa	Learning A-Z	No menciona	Resultado de Quiz	digital	4	W
RRRVG	Gabor	Learning A-Z	No menciona	Resultado de Running Record	digital	4	V
RRVG	Gabor	Learning A-Z	No menciona	Resultado de Retelling	digital	4	V
PRPU	Reading passages nivel U	Learning A-Z	No menciona	Página Web	digital	4	U
PRPV	Reading passages nivel V	Learning A-Z	No menciona	Página Web	digital	4	V
TR	Retelling	Learning A-Z	No menciona	Tarea	Digital		

Fuente: Elaboración propia

Tabla N°8: Identificación y codificación de las fuentes de Libros Nivelados:

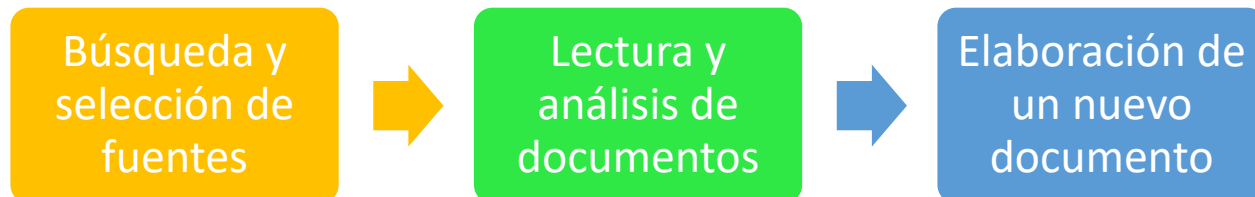
FUENTES DE LOS LIBROS NIVELADOS							
Código	Título	Autor	Año	Tipo de recurso	Formato	Grado	Nivel
PQS1	Quiz Score 	Learning A-Z	No menciona	Plataforma	digital		
PQS3	Quiz Score 	Learning A-Z	No menciona	Plataforma	digital		

PQS4	<p>Quiz Score</p> 	Learning A-Z	No menciona	Plataforma	digital		
PRRPA	<p>Retroalimentación de Pregunta Abierta</p> 	Learning A-Z	No menciona	Página Web	digital		
ULN15	La explosión	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	U
QULN14	Dilo con dibujos	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	U
QULN22	Insectos gigantes	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	U
QULN26	Microbios: ¿amigos o enemigos?	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	U
QULN39	Todo sobre el chocolate	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	U
QVLN35	No despierten a la momia	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	V
QVLN38	¡Qué duro es esto! Todo sobre los huesos	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	V
QVLN4	Ansiedad por examen	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	V
QVLN1	Abuelo grillo	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	V
QVLN20	Gripe	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	V
QWLN19	Milton el matemático: ¿Héroe del fútbol americano?	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	W
QWLN32	El Sol, la Tierra y la Luna	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	W
QWLN2	Los animales con pezuñas	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	W
QWLN15	Hongos a nuestro alrededor	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	W
QWLN16	El hostigamiento daña a todos	Learning A-Z	No menciona	Quiz	digital	4	W
RRPAUVW	Rúbrica de respuesta	Learning A-Z	No menciona	Rúbrica	digital	4	UVW

Fuente: Elaboración propia

3.7. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información

Figura N° 4: Etapas de Análisis Documental



Adaptado de: Revilla (2020)

En la primera etapa, la búsqueda y selección de fuentes, implica realizar una adquisición y recopilación de las fuentes de información. Para ello, se seleccionarán las fuentes en base a los criterios previamente mencionados. Seguidamente, a cada una de ellas se les asignará un código y se pasará a contextualizarlos, es decir, se brindará información sobre los documentos para comprender mejor su naturaleza (Sime, 2009). Para lograrlo, se hará uso de una matriz de identificación de fuentes, el cual sistematizará las fuentes que cumplan con los criterios de selección, los cuales serán: los libros nivelados y los reading passages. Una vez logrado recopilar las fuentes, se le pondrán un código y se pasará a indicar sus características como: el título, el tipo de recurso, el formato, el grado al que está dirigido, el nivel al que pertenece según grado y el autor.

En la segunda etapa, en la lectura y análisis de los documentos, se realiza la lectura de las fuentes seleccionadas para registrar o documentar los datos en las matrices de análisis. Para lograr hacer una documentación organizada, se hará uso de la codificación, el cual es un proceso que permite seleccionar, reducir, registrar, localizar, conectar y analizar aquellas palabras, oraciones, frases o secciones de la fuente con las diversas categorías del estudio (Miles y Huberman, 1994; Bailey, 2007). Asimismo, durante el proceso de codificación de la data, se utilizará el memoing el cual es una técnica que el investigador usa para hacer notas, preguntas, hipótesis en función a los códigos, y las relaciones que se establecen entre ellos y sus respectivas categorías, los cuales pueden ayudar en el análisis de la información (Miles y Huberman, 1994; Bailey, 2007). De esa manera, en el estudio se podrá seleccionar y organizar aquellas

evidencias o citas de las fuentes de la plataforma Raz-plus que podrán ser analizadas a la luz de los aportes teóricos sobre la evaluación de la competencia lectora.

No obstante, al ser una investigación que requiere el análisis de diversos documentos, Sime (2009) indica que es necesario hacer primero un análisis individual de cada uno de ellos para luego hacer un análisis comparativo. Por lo tanto, se contará con dos matrices de análisis en el programa Excel. La primera referida a la categoría acerca del proceso de evaluación y la segunda que se centra en la categoría acerca de los recursos usados para el proceso de evaluación correspondiente a la segunda subcategoría. Ambas matrices están orientadas a obtener información sobre 3 tipos de fuentes: el student management, los libros nivelados y los reading passages. Además, dichas matrices poseen indicadores y descriptores, los cuales facilitan la recolección, transcripción, ubicación y memoing de información en el casillero correspondiente según la subcategoría, indicador y descriptor que se estuviera abordando. Una vez culminado dicho proceso, se pasará a comparar y hacer un memoing en función a los hallazgos obtenidos en ambas fuentes con el fin de hacer un análisis global.

De acuerdo con Revilla (2020), al ser una investigación del tipo cualitativa, es probable que se pueda descubrir información que no estaba prevista, por esa razón, se dará a conocer categorías emergentes. En base a ello, las categorías y subcategorías se irán definiendo al momento de recolectar y analizar la información. No obstante, cabe resaltar que, durante el proceso, se podrán modificar las matrices que han sido elaboradas anteriormente.

Finalmente, el último paso, es la elaboración de un nuevo documento. Esto se produce una vez culminado con el proceso de análisis en el que se redactarán los resultados de investigación en un informe. Allí se presentarán los hallazgos obtenidos a partir del registro y análisis de las matrices realizadas anteriormente, del mismo modo, se mencionarán las categorías emergentes que se encontraron en la investigación.

3.8. Procedimiento para garantizar la ética de la investigación

La presente investigación tomará en cuenta los principios éticos establecidos por el Vicerrectorado de Investigación de la PUCP.

- **Respeto por las personas.** Se procederá a reconocer y respetar la autoría de las fuentes de información que se utilizarán para la investigación, por lo tanto, se citarán correctamente cada una de ellas.
- **Justicia.** Se hará uso de un juicio razonable para evitar que los sesgos o limitaciones de acceder a información no produzcan prácticas injustas.
- **Integridad científica.** Se promoverá una conducta honesta y veraz al momento de recolectar, utilizar, analizar y comunicar los resultados obtenidos a partir de los datos usados en la investigación.



PARTE III

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se procederá a realizar el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos explicados en los apartados anteriores: las matrices de análisis documental. Este estudio utilizó la técnica de análisis documental para registrar las evidencias y la del memoing para producir comentarios que facilitaron el desarrollo del análisis. No obstante, al ser una investigación de enfoque cualitativo, emergieron algunas categorías que permitieron organizar, clasificar y encontrar nuevos hallazgos que aportaron al realizar el análisis y en la interpretación de los mismos.

A continuación, en este capítulo, se describirán cómo las funciones, las herramientas y los textos que ofrece la plataforma Raz-plus posibilitan la evaluación de la competencia lectora en el cuarto grado según los estándares de aprendizaje escritos en el Currículo Nacional.

4.1. Categoría I: Procesos para evaluar la competencia lectora

En la presente categoría se busca describir las diferentes funciones que producen la evaluación en la plataforma Raz-plus, tales como: las actividades evaluativas de los Reading Passages, las actividades evaluativas de los Libros Nivelados y el portal de Student Management para el docente. A partir de la data recogida, se pasará a analizar las tareas y herramientas que ofrecen las tres funciones para explicitar cómo es que ellas posibilitan la evaluación de la competencia lectora. Para ello, se tomarán en cuenta las siguientes subcategorías: propósitos según tipo de evaluación, tipo de retroalimentación que se produce, las capacidades lectoras que se evalúan con los instrumentos de evaluación y a las tareas e instrumentos, las cuales son dimensiones importantes para comprender y producir una evaluación de la competencia lectora eficaz (Afflerbach, 2018).

4.1.1. Propósito según tipo de evaluación

En primer lugar, de acuerdo con el Currículo Nacional (2016a), la evaluación desde un enfoque por competencias tiene dos propósitos: por un lado, la evaluación tiene un papel formativo donde se sigue un proceso de recojo de información para diagnosticar y monitorear los logros, los avances y las dificultades que poseen los estudiantes con el fin de que ellos reciban retroalimentación efectiva y mejoren sus procesos de aprendizaje, y sea el docente quien pueda tomar decisiones sobre sus prácticas pedagógicas para atender a la diversidad de estudiantes; por otro lado, la evaluación tiene como finalidad certificar si los estudiantes lograron aprender o no en base a los desempeños propuestos.

Ante lo expuesto anteriormente, se observa que la plataforma ofrece tres funciones que, al complementarse, posibilitan una evaluación formativa y una evaluación certificadora. Estas tres funciones son: las actividades evaluativas de los Reading Passages para los estudiantes, las actividades evaluativas de los Libros Nivelados para los estudiantes y el portal Student Management que lo usa el docente. Dichas funciones trabajan de la mano y se complementan para promover ambos tipos de evaluación.

Los Reading Passages ofrecen tres actividades para evaluar a los estudiantes: la primera es de lectura en voz alta, la segunda es la actividad del recuento y tercera es la actividad del quiz de comprensión lectora. En la actividad de lectura en voz alta, el estudiante se graba leyendo el texto mientras que el docente puede evaluar el comportamiento del lector usando una tabla de registro para contar la cantidad de errores, la exactitud y la autocorrección que hace mientras lee; asimismo, le permite al docente retroalimentarle al alumno y escribirse recordatorios que podrá usar en sus prácticas pedagógicas.

Imagen N°6 : Actividad de Lectura en Voz Alta

The screenshot displays a reading assessment interface. On the left, there is a text passage about a character named Helena. On the right, a 'Scorecard' shows performance metrics: Errors (Omissions: 1, Insertions: 1, Mispronunciations: 1, Substitutions: 0), Score (Scored Word Count: 239, Scored Duration: 0:53, WPM: 266, WCPM: 262, Error Rate: 1.80, Repetitions: 2, Self Corrections: 1, SC Rate: 1.4, Accuracy: 99%), and Bonus Stars (Message to Student: 250, Note to Self: 250). Below the scorecard, there are options for 'Award Bonus Stars' and 'Update AmyKyan Reading Level'. Three callout boxes provide additional context: a purple box labeled 'Retroalimentación' points to the 'Message to Student' field; a red box labeled 'Puntos extra' points to the 'Award Bonus Stars' section; and a green box labeled 'Espacio para que el docente escriba recordatorios' points to the 'Note to Self' field. A blue box labeled 'Tabla de registro de evaluación de errores, exactitud y autocorrecciones' points to the 'Scorecard' table.

Fuente: Elaboración propia

En la actividad de recuento, el estudiante es quien cuenta con sus propias palabras lo que recuerda del texto (de ficción y de no ficción) para luego ser evaluado a través de rúbricas. Por un lado, la rúbrica de ficción busca evaluar cómo es que el estudiante puede recordar los elementos de una historia de forma ordenada para determinar si la habilidad del recuento está en inicio, en proceso o desarrollado de acuerdo al nivel de lectura evaluado; en cambio, la rúbrica de no-ficción busca evaluar el resumen que realiza el estudiante usando el vocabulario y las ideas principales junto a los detalles que se encuentran dentro del texto, de esa manera, es el docente quien puede determinar si la habilidad está en inicio, en proceso o desarrollado para el nivel de lectura evaluado.

Imagen N° 7: Actividad de Recuento y Rúbrica de textos de ficción

Criterios de evaluación:

1. Secuencia: ¿El estudiante describe lo que pasa en la historia de forma ordenada?
2. Problema: ¿El estudiante cuenta el problema de la historia?
3. Personajes: ¿El estudiante nombra al personaje principal y explica por qué es importante?
4. Escenario: ¿El estudiante describe el lugar donde ocurre la historia?
5. Apoyo: Número de veces en la que se le ayudó al estudiante en la tarea.

Puntaje:
 0 = incorrecto o no incluyo nada de información del texto
 1 = recuento incompleto
 2 = recuento parcialmente completo.
 3 = recuento completo

Nivel de desarrollo de la habilidad:
 - Desarrollado 12 – 18 puntos
 - En proceso 7 - 11 puntos
 - En inicio 0 - 4 puntos

Tomado de: Learning A-Z (2021)

Fuente: Elaboración propia

Imagen N° 8: Actividad de Recuento y Rúbrica de textos de no ficción

Criterios de evaluación:

1. Resumen: ¿El estudiante realiza un resumen en base a su comprensión de las ideas principales y los detalles del texto?
2. Vocabulario: ¿El estudiante hace su resumen usando el vocabulario clave del texto?
3. Ideas principales: ¿El estudiante mencionó las ideas principales del texto?
4. Exactitud: ¿El estudiante mencionó la información del texto con exactitud?
5. Apoyo: Número de veces en la que se le ayudó al estudiante en la tarea.

Puntaje:
 0 = incorrecto o no incluyo nada de información del texto
 1 = recuento incompleto
 2 = recuento parcialmente completo.
 3 = recuento completo

Nivel de desarrollo de la habilidad:
 - Desarrollado 12 – 18 puntos
 - En proceso 7 - 11 puntos
 - En inicio 0 - 4 puntos

Tomado de: Learning A-Z (2021)

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la actividad de los quizzes en los Reading Passages, esta busca evaluar la comprensión lectora del texto a partir de preguntas de opción múltiple, las cuales responden a las habilidades que ofrece la plataforma. Una vez contestadas, el docente puede observar las preguntas y las habilidades que el estudiante logra desarrollar o que necesita mejorar.

Imagen N° 9: Actividad del Quiz

The image shows a quiz interface with a question in Spanish. A green box on the left contains the text 'Habilidad evaluada: Causa y efecto' with an arrow pointing to the question. The question asks what happens when a team wins a game of ball. The correct answer, 'D. Los jugadores eran sacrificados', is marked with a green checkmark.

Habilidad evaluada: Causa y efecto

Review the quiz skills

1. ¿Qué sucedía a veces si un equipo ganaba un juego de pelota?
Skill: Cause and Effect

- A. Los jugadores recibían comida gratis para el resto de sus vidas.
- B. Los jugadores eran tratados como dioses.
- C. Los jugadores recibían premios.
- ✓ D. Los jugadores eran sacrificados.

Tomado de: Learning A-Z (2021)

Fuente: Elaboración propia

En un principio se podría mencionar que las tres actividades de los Reading Passages le permiten al docente realizar una evaluación con un propósito formativo ya que las actividades realizan una recogida de información sobre diversas habilidades necesarias para el lector; todo lo anterior es coherente con dicho enfoque evaluativo del Currículo Nacional puesto que, a partir de lo que obtenga, el profesor puede identificar los logros, las dificultades y los avances de cada estudiante a través de los instrumentos de las actividades (Black y William, 2006; Castillo y Cabrerizo, 2010; Ministerio de Educación, 2016^a; Afflerbach y Cho, 2018).

Ante la posibilidad de identificar los logros, dificultades y los avances en dichos instrumentos de evaluación, el profesor podrá determinar qué aspectos de la decodificación (la exactitud, la autocorrección o la fluidez) están logrados o requieren mejorar tomando en cuenta los criterios escritos en los instrumentos; del mismo modo, el maestro puede evaluar las habilidades de comprensión a partir de los criterios en las rúbricas y las preguntas del quizzes (identificar información, realizar inferencias, sintetizar o reflexionar).

Además, al presentar de forma explícita los factores de la decodificación y las habilidades de comprensión en los criterios o en las preguntas de los instrumentos de evaluación, hace posible que el docente tenga mayor claridad sobre qué aspectos necesita mejorar el lector y, por ende, pueda tomar decisiones y proponer estrategias que ayuden al alumno a reforzar su fluidez y exactitud en la lectura, así como en sus habilidades para comprender un texto y elaborar un recuento. Esto último se alinea con

el propósito formativo que tiene la evaluación ya que, desde dicho enfoque, se busca que la información que se obtenga se utilice en el proceso de enseñanza, es decir, se puedan reorientar las prácticas pedagógicas del docente y permitan ayudar al estudiante a mejorar su aprendizaje (Martínez Rizo, 2013; Ministerio de Educación, 2016 a).

Un aspecto que llama la atención de los Reading Passages es que solo la primera actividad evaluativa de decodificación posee un espacio para retroalimentar al estudiante, las relacionadas a la comprensión no presentan. Esto puede ser una limitación para promover una evaluación formativa ya que, para lograrlo, Bailey y Heritage (2008) Castillo y Cabrerizo (2010) mencionan que se necesita hacer una retroalimentación efectiva, es decir, el estudiante debe saber qué necesita mejorar para motivarse y tener nuevas oportunidades de aprendizaje a partir de las evidencias. Entonces, si dichas evaluaciones no cuentan con ese canal de comunicación, el docente tendría dificultades para comunicar la información y, por ende, el estudiante no podría realizar las mejoras en relación a aquellas habilidades o estrategias que necesita para lograr la comprensión.

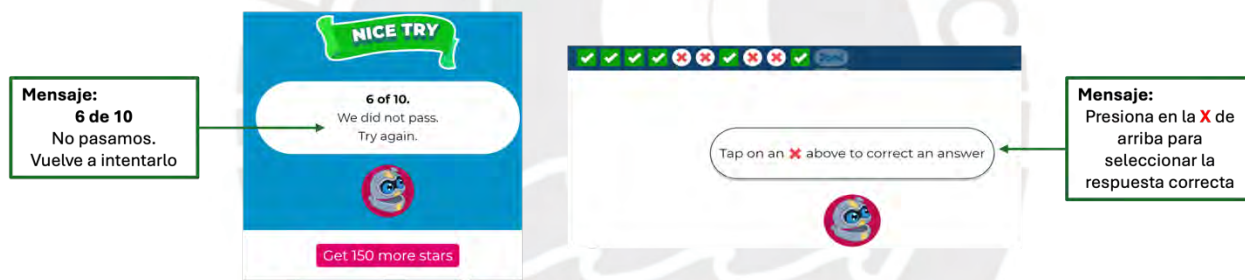
Continuando con lo anterior, los Reading Passages también podrían fomentar una evaluación sumativa ya que el docente tendría la posibilidad de determinar la comprensión sin ofrecer una retroalimentación efectiva a partir del nivel de logro del recuento y el puntaje obtenido en el test, un aspecto que es evaluado a través de los desempeños de la competencia lectora. Esto se alinea con lo que mencionan Black y William (2006) y Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) quienes indican que, si la información de los instrumentos no se utiliza para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces éstos no tendría un fin formativo, por el contrario, solo serviría para categorizar el estudiante o establecer un juicio de valor sobre su propio desempeño.

En síntesis, los Reading Passages posibilitan una evaluación formativa al mostrar los logros y dificultades que poseen los estudiantes, esto permite que el docente brinde una retroalimentación que ayude a que los alumnos mejoren sus aprendizajes y que el maestro pueda reorientar sus prácticas pedagógicas (Black y William, 2006; Ministerio de Educación, 2016a). Sin embargo, al no contar con espacios de retroalimentación en las actividades del recuento y del quiz de comprensión, se podría fomentar una

evaluación sumativa donde se categorizaría al lector como alguien que comprende o que presenta dificultades en ello. Por ende, es importante que el docente busque distintas maneras en cómo brindar la retroalimentación y cómo puede hacer uso de la información de las evidencias con la finalidad de mejorar los aprendizajes y la enseñanza.

Ahora bien, con respecto a las actividades evaluativas de los Libros Nivelados, estas son dos: un quiz con preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta. Por un lado, el quiz brinda a los estudiantes 10 preguntas donde cada una vale 1 punto. Para saber si aprobaron o no el quiz, los alumnos obtienen un mensaje de aprobación o desaprobación donde, si obtienen hasta 5 errores, pueden corregirlos; por el contrario, aquellos que tienen menos de 5 puntos, la plataforma los mandará a volver a leer y responder el quiz.

Imagen N° 10: Actividad de preguntas de opción múltiple



Tomado de: Learning A-Z (2021)

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en la pregunta abierta, los estudiantes son quienes deberán de escribir una respuesta. Al culminar su respuesta, el docente es quien puede evaluarla usando una rúbrica. Dicha rúbrica busca evaluar la comprensión del texto en base a la respuesta del estudiante, la cual debe ser clara, coherente, organizada y apoyándose en el texto leído. Cabe resaltar que, al igual que en los Reading Passages, el docente tiene la opción de brindar una retroalimentación al estudiante, de otorgar puntos extras y de escribir notas de recordatorio para sí mismo que servirán para proponer cambios en sus prácticas pedagógicas.

Imagen N° 11: Actividad de pregunta abierta

Puntos de rúbrica y criterios de evaluación:
2 puntos: la respuesta responde a todo lo solicitado en la pregunta, sus ideas son claras, organizadas y coherentes con el texto leído, usa partes del texto para apoyar sus ideas, y utiliza oraciones completas que son comprendidas para quien lo lee.
1 punto: su respuesta responde parcialmente a la pregunta, sus ideas pueden ser claras y organizadas, pero no son coherentes con la información del texto, usa información del texto para apoyar sus ideas, pero agrega otras que no tienen relación con el texto, y utiliza oraciones incompletas o que no son comprensibles para quien lo lee.
0 puntos: su respuesta no responde a la pregunta, sus ideas no son relevantes ni coherentes con la información del texto, se apoya con información que no aparece en el texto o que no se relaciona con él, las oraciones tienen errores que impiden la comprensión para quien lo lee.

Retroalimentación

Puntos extra

Espacio para que el docente escriba recordatorios

Tomado de: Learning A-Z (2021)

Fuente: Elaboración propia

En base a lo descrito y lo observado en la evaluación que proponen los Libros Nivelados, se puede inferir que la finalidad de la evaluación puede ser sumativo y formativo. Por un lado, el tipo de evaluación sumativa puede estar relacionado con el quiz, el cual ofrece preguntas de opción múltiple que son evaluadas y corregidas automáticamente por la plataforma con la finalidad de brindar una nota (6/10 puntos) y determinar si el estudiante pasó o no. Estas características de la actividad coinciden con una evaluación certificadora al usar brindar una calificación para determinar si el estudiante aprobó o desaprobó al culminar la actividad (Castillo y Cabrerizo, 2010; Ministerio de Educación, 2016a; Afflerbach y Cho, 2018).

Por otro lado, la actividad de pregunta abierta puede ser formativa ya que se usa una rúbrica que da información sobre el desempeño del estudiante, el cual contiene los criterios de evaluación que ayudan a determinar qué se está evaluando, qué se logró y qué aspectos se pueden mejorar; esto es clave para saber cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, al haber un espacio de retroalimentación, el docente puede comunicarle al estudiante y éste logre desarrollar estrategias que le permitan avanzar. Esto coincide con Black y William (2006) y Ravela, Picaroni y Loureiro (2017)

quienes indican que la evaluación de un instrumento es formativa cuando moviliza el aprendizaje a través de una retroalimentación en base a los criterios evaluados.

No obstante, para lograr que el quiz con opciones múltiples o la de pregunta abierta tenga fines formativos, depende de qué uso se le dé a la información que se obtenga a partir del quiz y de la rúbrica. Como mencionan Black y William (2006) y Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), muchas veces los test o las preguntas abiertas después de una comprensión lectora han sido utilizados para una evaluación certificadora, sin embargo, para determinar el tipo de evaluación que se promueve, depende de qué finalidad tenga el instrumento. En ese sentido, es importante que el docente tome decisiones y determine si los resultados del quiz o la rúbrica los usará con el propósito de calificar la comprensión del estudiante, o si la empleará para ver los logros del estudiante hasta el momento y decidir cómo orientarlo para que mejore su desempeño como lector.

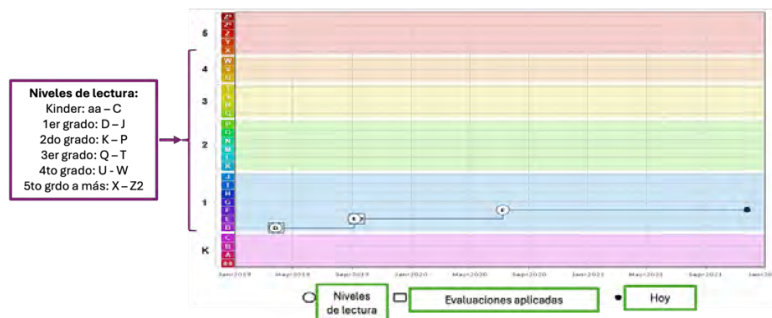
Ahora bien, para complementar el proceso de evaluación del estudiante, la plataforma Raz-plus contiene el portal “Student Management”, el cual es utilizado solo por el docente ya que es ahí donde tiene acceso a información del desempeño del estudiante a través de los reportes. Los reportes registran automáticamente toda la información de las actividades evaluativas que realiza el estudiante. A través de él, se puede observar el nivel de lectura asignado, las habilidades de lectura evaluadas en los Reading Passages y en los Libros Nivelados, y el progreso de cada alumno en los niveles. Además, cuenta con una función que permite enviar un mensaje con retroalimentación al estudiante, incluso, el docente puede asignarle puntos extras a cada uno.

Imagen N° 12: Reporte de habilidades de lectura de cada estudiante



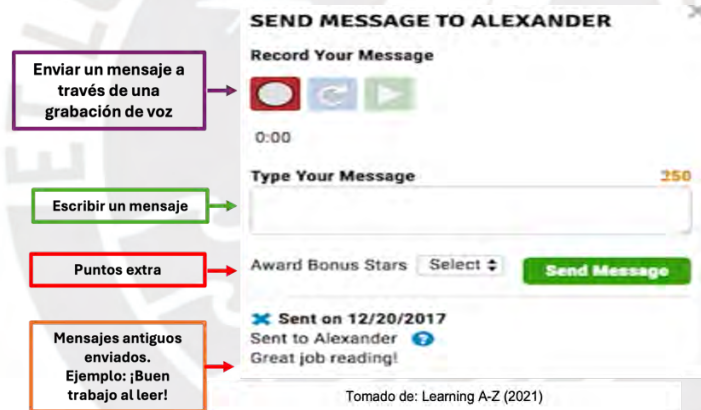
Fuente: Elaboración propia

Imagen N° 13: Progreso del estudiante en cada nivel de lectura



Fuente: Elaboración propia

Imagen N° 14: Retroalimentación desde el portal Student Management en Roster



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al portal “Student Management”, se puede observar que es un elemento valioso y complementario para promover una evaluación formativa. Esto se puede explicar ya que este portal contiene reportes que automáticamente realiza el programa, lo cual le permite al docente observar, identificar y monitorear el proceso de desarrollo de habilidades que se relacionan con los desempeños de las capacidades lectoras de la competencia, en ese sentido, provee información relevante para el docente sobre el proceso de aprendizaje real del estudiante al registrar los logros y dificultades que presentan los lectores (Ministerio de Educación, 2016a). En ese sentido, la

plataforma Raz-plus promueve evidencias reales que reflejan cómo se encuentra el estudiante en relación a la competencia y a un nivel de lectura adecuado para ellos.

Asimismo, otro aspecto favorable del portal “Student Management” es que, con la información de dichos reportes, ambos agentes pueden tomar decisiones y buscar una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, permite que el docente pueda adecuar sus estrategias didácticas para abordar aquellas necesidades de cada estudiante (Calkins, 2001; Castillo y Cabrerizo, 2010; Ministerio de Educación, 2016a; Afflerbach, 2018). Por otro lado, le permite al estudiante recibir una retroalimentación que lo ayuda a ser más consciente de sus fortalezas, dificultades y retos que tiene como lector, y lo motiva a asumir los errores como oportunidades de mejora en sus aprendizajes (Afflerbach, 2016).

Además, a través de este portal, el docente puede ir brindando oportunidades de diferenciación al lograr ver el progreso de los estudiantes y ubicar a cada uno de los estudiantes en diferentes niveles de lectura, lo cual es importante porque permite que ellos se sientan capaces de leer con fluidez, exactitud y comprender un texto de forma independiente (Serravallo, 2018). Esto último es un aspecto importante para promover la evaluación con un propósito formativo ya que, de esa manera, el profesor es quien atiende la diversidad de necesidades de aprendizajes de los alumnos en función a los niveles que van alcanzando y a las habilidades que requieren mejorar (Ministerio de Educación, 2016a).

En resumen, se puede inferir que los Reading Passages, los Libros Nivelados y el portal “Student Management” necesitan ser utilizadas de forma conjunta para que el docente obtenga diferentes evidencias sobre el desempeño del estudiante como lector y pueda realizar una evaluación formativa. Esto se explica porque las tres funciones permiten que el docente realice lo siguiente: recoger e identificar el nivel actual del desarrollo de las competencias del lector; retroalimentar al estudiante con la finalidad de que sea consciente de sus logros y dificultades, y mejore su proceso de aprendizaje; así como atender a la diversidad de estudiantes al ubicarlos en distintos niveles de lectura o

promover estrategias de acuerdo a sus necesidades (Calkins, 2001; Ministerio de Educación, 2016a; Afflerbach, 2018).

No obstante, si bien se pueden señalar que las funciones para evaluar tienen la posibilidad de fomentar una evaluación formativa, ésta puede presentar limitaciones al momento de brindar la retroalimentación sobre la comprensión lectora, el cual justamente es un aspecto vinculado a las capacidades de la competencia lectora. Por ejemplo, solo se puede observar que las actividades de lectura en voz alta en los Reading Passages y la actividad de pregunta abierta en los Libros Nivelados podrían ayudarle al docente a brindar retroalimentación al estudiante (Brookhart, 2020).

Siguiendo la misma línea, si bien el portal “Student Management” también cuenta con una opción para brindar la retroalimentación, éste puede ser un espacio muy reducido para el docente ya que solo cuenta con una cantidad de 250 caracteres para hacerlo de forma breve, lo cual no aseguraría de que ésta sea comprendida por el estudiante con claridad. Por ende, como se mencionó anteriormente, es importante que el docente sea quien tome decisiones y busque otras alternativas para retroalimentar en caso la plataforma no permita que se realice de forma efectiva.

Ahora bien, se ha mencionado que las funciones de esta plataforma son asociables a las características de una evaluación formativa. Sin embargo, también se ha podido inferir que algunos procesos evaluativos pueden usarse con la finalidad de certificar los aprendizajes y promover una evaluación de carácter sumativo. Esto se produce solamente en la actividad de recuento de los Reading Passages donde se determina si el estudiante logró hacer un buen recuento a partir de una rúbrica, y en los quizzes de los Reading Passages y de los Libros Nivelados donde se utiliza una calificación en base a diez puntos; todo lo anterior le posibilitaría al maestro determinar si el alumno logra comprender o no lo que lee (Afflerbach, 2016; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Además de las características presentes en dichas tareas e instrumentos, es importante resaltar de que, para fomentar una evaluación sumativa o para certificar, depende mucho de la utilidad que le dé el docente a la información de las evidencias

(Black y William, 2006; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017). En ese sentido, si el docente utiliza los resultados para determinar si el estudiante comprende o no comprende, o si aprobó o desaprobó, entonces se podría indicar que se está promoviendo dicho tipo de evaluación; por el contrario, si utiliza la evaluación para obtener información sobre el desempeño actual, retroalimentar y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje entonces tendrá una finalidad formativa.

4.1.2. Tipo de retroalimentación que se produce para el estudiante

De acuerdo con las orientaciones escritas por el Ministerio de Educación en el Currículo Nacional (2016a), la evaluación de las competencias debe ser un proceso del tipo formativo donde se necesita realizar una retroalimentación efectiva que beneficie a los estudiantes.

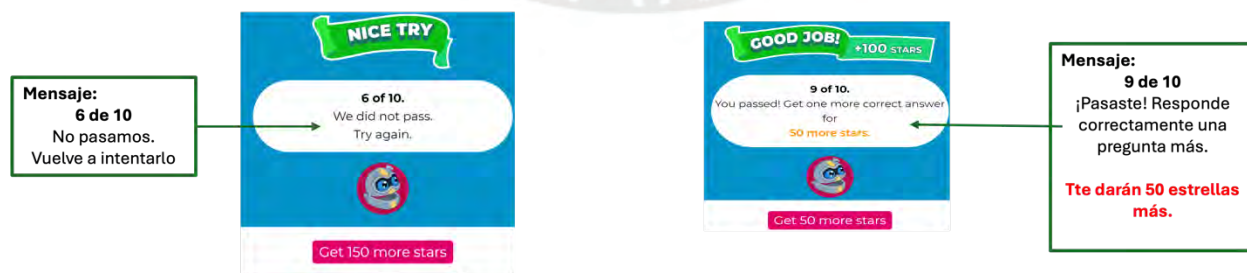
La retroalimentación es efectiva para el estudiante cuando el docente le brinda comentarios específicos sobre su desempeño, los cuales favorecen a nivel metacognitivo y cognitivo del estudiante, así como a nivel afectivo y motivacional. A nivel metacognitivo y cognitivo, permiten que el alumno sea más consciente de los estándares, cómo se encuentra frente a ellos, qué se espera de él para lograrlo y qué necesita mejorar (Brookhart, 2008; Ministerio de Educación, 2016a). En cambio, a nivel afectivo o motivacional, los comentarios específicos son beneficiosos porque le ayudan a saber cuáles son sus errores y cómo corregirlos, ese conocimiento hace que se sienta confiado y que proponga acciones que le permitan llegar a los estándares propuestos (Brookhart, 2008; Ministerio de Educación, 2016a).

Si bien el documento curricular brinda orientaciones para promover una retroalimentación eficaz hacia el estudiante, Brookhart (2008) menciona que, en la realidad educativa, los docentes utilizan diferentes maneras para producir la retroalimentación puesto que el mensaje que transmiten puede tener diversos impactos en el estudiante. Dicha autora ha clasificado los tipos de retroalimentación en tres: la retroalimentación del resultado que es la más tradicional, la retroalimentación cognitiva que es la que más se alinea con lo expuesto en el currículo y se la considera como la más efectiva para el aprendizaje, y la retroalimentación centrado en la persona.

En relación a lo expuesto anteriormente y a lo observado en la plataforma, se puede señalar que en Raz-plus los estudiantes tienen acceso a la retroalimentación de dos formas. Una de ellas es través de la retroalimentación automática que produce la plataforma, la cual está incorporada solamente en el quiz de preguntas de opción múltiple de los Reading Passages y los Libros Nivelados. La otra manera es a través de un espacio de mensajes donde el docente puede ser quien escriba la retroalimentación para el estudiante, esta opción se puede encontrar en la actividad de lectura en voz alta de los Reading Passages, en la actividad de pregunta abierta de los Libros Niveles y en el portal de “Student Management”.

Por un lado, la retroalimentación que produce la misma plataforma de forma automática puede clasificarse como una que está enfocada en el resultado ya que solo busca conocer las respuestas acertadas y erradas para que el estudiante intente responder hasta obtener más respuestas correctas (Brookhart, 2020). Esto se alinea con lo que se observa en la plataforma ya que la retroalimentación que se da es solo con mensajes como: “No pasamos. Vuelve a intentarlo” o “¡Pasaste! Responde correctamente una pregunta más”, lo cual busca que el estudiante pueda responder correctamente la mayor cantidad de preguntas para lograr obtener más estrellas, esto último es una clara evidencia donde el estudiante no tendría una motivación intrínseca por mejorar su aprendizaje sino que mejorará para lograr obtener más estrellas y comprar ropa a su personaje en la plataforma.

Imagen N° 15: Retroalimentación de la actividad de preguntas de opción múltiple



Tomado de: Learning A-Z (2021)

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la misma plataforma ofrece diversas oportunidades para brindar una retroalimentación al estudiante de forma escrita y hasta por medio de una grabación de voz en las tres funciones: la actividad de lectura en voz alta de los Reading Passages, en la actividad de pregunta abierta de los Libros Niveles y en el portal general de “Student Management”.

Si bien la plataforma ofrece estos espacios para elaborar la retroalimentación, es importante que el docente sea capaz de producirla efectivamente como lo propuesto en la teoría y en el Currículo Nacional. Desde dicha visión, el mensaje que le brindará el docente al estudiante, no solo debe ser oportuno, sino que es importante que describa cómo se encuentra él/ella frente a los desempeños evaluados, y que también sugiera cómo es que puede corregir y mejorar en las siguientes tareas (Brookhart, 2020).

Por ejemplo, para lograr este tipo de retroalimentación, el docente podría escribir un mensaje como este: *“Alexander, lograste nombrar y describir los eventos de tu historia. Podrías mejorar en tu habilidad para contar los eventos de la historia de forma ordenada. Para ello, puedes usar tus dedos para ir recordando cada evento de la historia y usar los conectores de orden (primero, luego, después y al final).”* A través de este ejemplo, se puede observar que el estudiante no solo conocerá qué es lo que ha logrado hasta el momento, sino también qué puede mejorar y cómo hacerlo.

Caso contrario a lo descrito anteriormente, si es que el docente no logra realizar una retroalimentación efectiva, podría ocurrir lo que tradicionalmente se ha hecho hasta el momento: hacer un feedback de resultado o hacer un feedback dirigido a la persona. Estas dos formas para brindar retroalimentación tienen impactos distintos en el aprendizaje del estudiante.

Esta primera es la más simple y la más común donde el docente puede colocar la cantidad de respuestas correctas o incorrectas o si logró o no realizar cierta tarea de forma correcta (Brookhart, 2020). Por ejemplo, en este caso, el profesor podría escribir mensajes como: *“Muy bien, repondiste 5 respuestas correctas”, “lograste mencionar el problema de la historia”* o *“sacaste 3/5 puntos”*. Si bien este tipo de feedback le permite al estudiante reconocer qué logro y qué errores tuvo, éstas no lo ayudan necesariamente

a entender cómo podría mejorar su aprendizaje ya que solo busca dar información sobre el desempeño actual frente a la tarea producida.

En cambio, el feedback dirigido a la persona es en donde se centra en dar atributos de la persona que pueden ser positivos o negativos para el estudiante. Algunos mensajes podrían ser: *“Eres un buen lector”* o *“No comprendes lo que lees”*. Estos están dirigidos hacia las cualidades del estudiantes sin dar ninguna explicación sobre su desempeño ni cómo mejorar, por el contrario, busca ser un refuerzo positivo en el estudiante al resaltar todas sus cualidades positivas o puede ser un castigo que afecte el sentido de autoeficacia o de autoconcepto del estudiante por la calidad de su trabajo (Brookhart, 2020).

4.1.3. Tareas e instrumentos para la evaluación de la competencia lectora

Tradicionalmente, la competencia lectora se ha evaluado aisladamente utilizando tareas donde se planteaban una lista de preguntas o de pruebas de opción múltiple, de verdadero/falso o con enunciados por completar, las cuales se caracterizaban por brindar una única respuesta para ubicar información en el texto leído o recordar y memorizar los datos del texto, sin ningún propósito ni situación comunicativa (Ministerio de Educación, 2013).

Hoy en día, bajo un enfoque por competencias, la lectura es evaluada a partir de una situación comunicativa, es decir, que parte de un tema que surge del contexto que es similar o real para los estudiantes donde se les presenta un desafío que requiere el uso de las diferentes competencias comunicativas de forma articulada (Ministerio de Educación, 2019). En ese sentido, la evaluación de la competencia lectora no puede ser aislada ni sin finalidad como en una prueba, es necesario que parta de una situación real o simulada en las que ellos lean y comprendan dos o más textos para que, a partir de ellos, puedan utilizar la información en actividades escritas u orales para que el aprendizaje tenga un propósito más allá de las aulas.

Con respecto a los Libros Nivelados y a los Reading Passages, se evidencia que una de las tareas que evalúa la comprensión son los quizzes. Los quizzes tienen como

enunciado las preguntas de opción múltiple o de desarrollo que se responden al culminar la lectura del texto. De acuerdo con Llanos y Tapia (2015), las pruebas impiden el desarrollo de tareas auténticas puesto que solo buscan la producción de una respuesta correcta sin ningún propósito comunicativo, por el contrario, solo están pensadas para que el estudiante recuerde la información para lograr responder las preguntas, y no para realizar tareas más complejas como: relacionar, crear, investigar o solucionar problemas. Por lo tanto, los quizzes no ayudan a promover una evaluación de lectura bajo un enfoque por competencias, por el contrario, es más tradicional.

Ahora bien, los Reading Passages cuentan con una tarea del recuento en donde la comprensión es evaluada al contar todo lo que recuerda del texto. Si bien O'Maley y Valdez (1996, citado en Bonarek, Fabrec-Merchan y Villavicencio, 2018) y McCrary, Brown, Dyer-Sennette y Morton (2017) señalan que el recuento es una evaluación auténtica porque es muy común que las personas cuenten lo ocurrido en las historias a alguien que no haya leído el texto, esto no es visible en esta tarea ya que el enunciado no presenta un contexto y un propósito comunicativo, lo cual hace que el alumno no comprenda por qué o para qué estaría realizando el recuento. Por ende, si la consigna estuviese redactada a modo de invitación: "Cuéntale a tu mejor amigo de qué trata la historia para que se anime a leerla", ésta sí tendría una intención comunicativa real y, por lo tanto, lograría ser coherente con el enfoque de evaluación propuesto por el Currículo Nacional.

En base a lo descrito y analizado anteriormente, se puede determinar que existen dos tareas que evalúan la comprensión y, por ende, posibilitan la evaluación de la competencia lectora: los quizzes y el recuento. Dichas tareas están más vinculadas a una evaluación tradicional ya que carecen de una situación o un propósito comunicativo que invite al alumno a hacerlo. Además, se puede observar que ambas tareas están más vinculadas a evocar o recordar información presente en el texto, lo cual está mayormente relacionado a una tarea de menor complejidad o de menor demanda cognitiva.

4.1.4. Capacidades lectoras que se evalúan con los instrumentos de evaluación

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2013 y 2016a), los estudiantes del IV ciclo continúan con la consolidación de la alfabetización y se pone mayor énfasis en brindarles herramientas que les permitan aprender a través de la lectura. En ese sentido, el estudiante que lee es capaz de utilizar la información de los textos para interpretar, recapitular, resumir, relacionar, comparar, generalizar y parafrasear las ideas principales del texto. Todo lo descrito anteriormente, es evaluado a través de las capacidades lectoras y los desempeños propuestos por el Currículo Nacional.

En relación a lo anterior, se ha observado que las tareas del recuento en los Reading Passages así como en los quizzes con preguntas de opción múltiple y de pregunta abierta en los Libros Nivelados y de los Reading Passages, son las que están orientadas a trabajar las capacidades lectoras evaluadas por el Currículo Nacional. Por ello, a continuación, se pasará a detallar cómo es que dichas actividades contribuirían en la evaluación de dicha competencia.

Con respecto a la actividad del recuento que se encuentra en los Reading Passages, esta es una tarea evaluada a través de rúbricas. Las rúbricas contienen criterios distintos según el tipo de texto: una rúbrica para ficción o narrativos y los que son no ficción o explicativos. En la rúbrica de los textos de ficción o narrativos se pretende que el estudiante pueda reconocer y recordar los eventos de la historia en forma ordenada, el escenario, el personaje, el problema y la resolución. En base a ello, se puede indicar que la rúbrica del recuento del texto de ficción o narrativo responde a una de las capacidades lectoras para el IV ciclo ya que los estudiantes deben recordar información explícita que se encuentra en la lectura (Ministerio de Educación, 2016a).

Imagen N° 16: Rúbrica de recuento de ficción

Completo	Parcial	Fragmentario (incompleto)	Incorrecto o no se incluyó	
3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos	0 puntos

Puntuación del recuento

Elementos clave	Instrucciones	0	1	2	3
Secuencia	¿Cómo comienza la historia? ¿Qué eventos importantes ocurren en la historia? ¿En qué orden ocurrieron los eventos?				
Escenario	¿Dónde ocurrió la historia?				
Personajes	¿Quiénes son los personajes principales? ¿Quién era el más importante? ¿Por qué?				
Problema	¿Cuál era uno de los problemas principales de la historia?				
Resolución	¿Cómo se resuelve el problema? ¿Cómo termina la historia?				
Nivel de las instrucciones	Alto (1) Mediano (2) Ninguno (3)				

Puntos totales:

Notas o comentarios:

Interpretación de los puntos totales	
Puntos totales	Nivel
12-18	Competente
7-11	En desarrollo
0-6	Necesita practicar

Tomado de: Learning A-Z

En la rúbrica de los textos de no-ficción o explicativos se pretende que el estudiante pueda realizar un resumen con las ideas importantes y sus detalles, y reconocer el vocabulario importante que aparece en el texto. Esto puede indicar que la rúbrica del recuento de textos de no-ficción o explicativos posibiliten la evaluación de las capacidades lectoras ya que, al hacer una síntesis, el estudiante debe hacer una inferencia de las ideas principales y secundarias; en ese sentido, es coherente con la capacidad de inferir el significado del texto en el IV ciclo (Ministerio de Educación, 2016a). Por otro lado, este instrumento también busca evaluar la capacidad de recuperar información explícita del texto ya que el lector debe evocar los detalles del texto y el vocabulario presente en el mismo.

Imagen N° 17: Rúbrica del recuento de no ficción

Completo	Parcial	Fragmentario (Incompleto)	Incorrecto o no se incluyó	
3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos	

Puntuación del recuento

Elementos clave	Instrucciones	0	1	2	3
Resumen	¿Cuáles son las ideas y los detalles más importantes del texto?				
Idea(s) principal(es)	¿Cuáles son las ideas principales del texto (secciones)?				
Detalles conectados a la idea principal	¿Cuáles son los detalles que apoyan cada una de las ideas principales?				
Vocabulario	¿Cuáles son algunas de las palabras clave del vocabulario del texto?				
Precisión (recuenta los hechos con exactitud)	N/A				
Nivel de las instrucciones	Alto (1) Mediano (2) Ninguno (3)				

Puntos totales			
----------------	--	--	--

Notas o comentarios:	Interpretación de los puntos totales	
	Puntos totales	Nivel
	12-18	Competente
	7-11	En desarrollo
	0-6	Necesita practicar

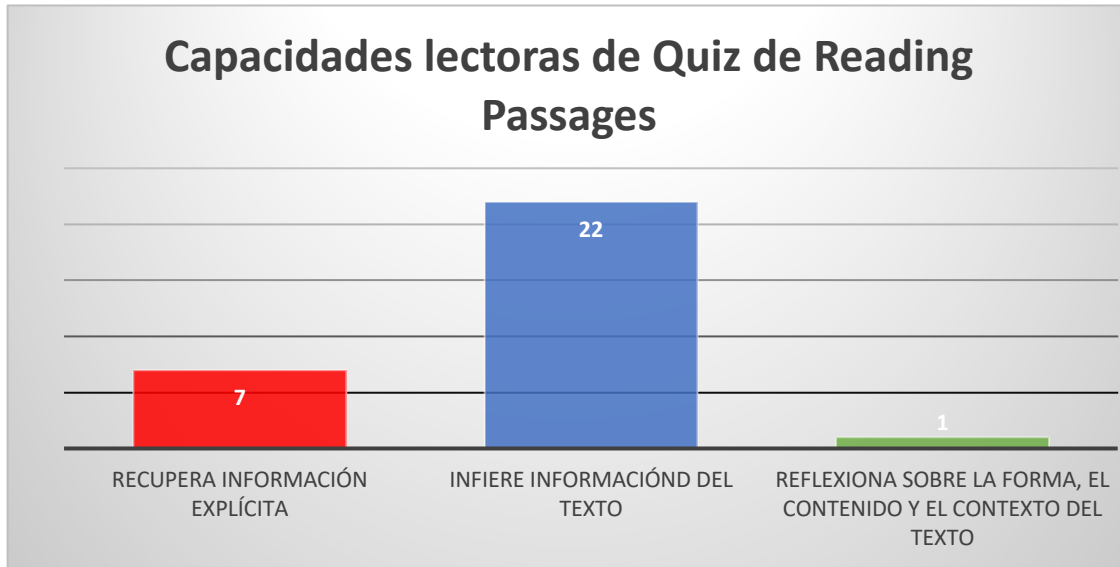
Fuente: Learning A-Z

Frente a lo expuesto en los apartados y en base a las rúbricas, podemos determinar que sí evalúa las capacidades lectoras del IV ciclo ya que los criterios de evaluación de las rúbricas se centran en la capacidad de recuperación información explícita del texto de los elementos de un texto narrativo o de los detalles y el vocabulario de un texto explicativo, también está presente la evaluación de la capacidad de inferir el significado de los textos pues el estudiante es quien obtiene las ideas principales y secundarias para elaborar una síntesis en el recuento de un texto explicativo o de no ficción; por lo tanto, aportarían en la evaluación de la competencia.

Con respecto a la actividad del quiz de los Reading Passages, se han tomado como muestra un total de seis pruebas: dos pruebas del nivel U, dos pruebas del nivel V y dos pruebas del nivel W. Cada una de las pruebas poseían 5 preguntas, lo cual permitió hacer un análisis de 30 preguntas de opción múltiple.

Ahora bien, en relación a qué capacidades lectoras se podrían evaluar en los quizzes, se puede observar lo siguiente en el presente gráfico:

Gráfico N° 1: Capacidades lectoras de Quiz de Reading Passages (2021)



Fuente: Elaboración propia

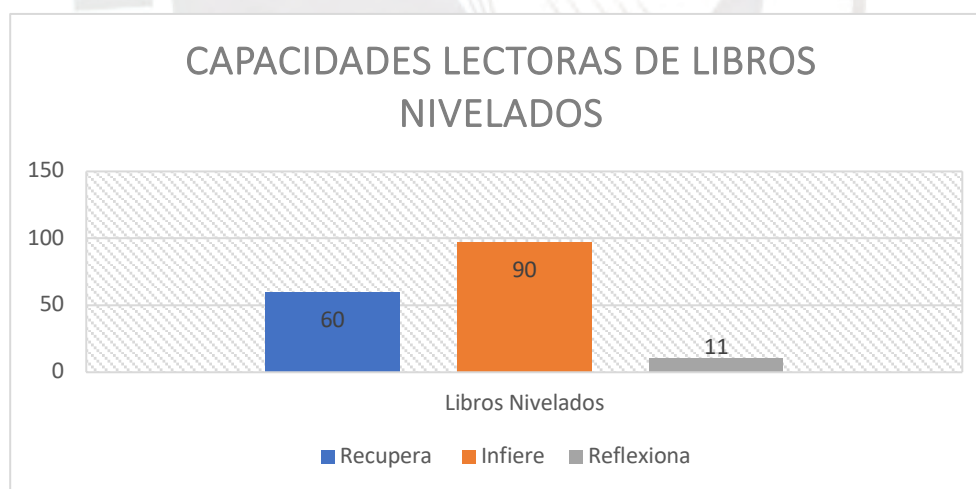
Se puede evidenciar que las preguntas propuestas para las actividades del quiz de los Reading Passages sí posibilitan la evaluación de las tres capacidades de la competencia lectora; sin embargo, se puede interpretar que mayormente se proponen preguntas que evalúan la capacidad lectora que se relaciona con la inferencia, y en menor cantidad se proponen preguntas que implican recuperar la información explícita del texto, y las de reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto.

Con respecto a las preguntas de inferencia, se puede observar que, de 30 preguntas analizadas, 6 preguntas buscan que el alumno deduzca significado de las palabras. Por ejemplo: *¿qué significa la palabra aspiración?* Asimismo, 10 preguntas de ellas se vinculan con el desempeño de deducir relaciones lógicas de causa-efecto, intención-finalidad, semejanza-diferencia, enseñanza y propósito del texto a partir de información explícita e implícita; a modo de ejemplo, se presentaron preguntas como: *¿cuál crees que fue el propósito del autor para escribir este pasaje?* Del mismo modo, se presentaron 6 preguntas que invitaban al lector a deducir las ideas centrales o secundarias a partir de preguntas como: *¿cuál es la idea principal del texto?*

En relación a las preguntas de corte explícito o literal, todas las preguntas estaban orientadas a localizar las respuestas dentro del texto. Por ejemplo, *¿qué fue lo primero que hizo Peposka cuando el padrino cayó al suelo?* Y, con respecto a la capacidad de reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto, se evidenció una única pregunta, el cual era la siguiente: *¿desde qué punto de vista está escrita el texto?* Dicha pregunta busca que el estudiante reflexione sobre la manera en la que está escrita el autor para determinar el punto de vista.

Con respecto a los Libros Nivelados, se mencionó anteriormente que el proceso de evaluación consta de dos actividades: el quiz con preguntas de opción múltiple y la actividad con pregunta abierta. En esta oportunidad se han analizado 15 textos (5 del nivel U, 5 del nivel V y 5 del nivel W) donde cada libro posee 10 preguntas de opción múltiple y 1 abierta. Es decir, hay un total de 165 preguntas que se han tomado en cuenta para determinar la frecuencia con la que se evalúa cada una de las capacidades lectoras. A continuación, los datos se presentarán en el siguiente gráfico:

Gráfico N°2: Capacidades lectoras de Libros Nivelados (2021)



Fuente: Elaboración propia

Al igual que en los Reading Passages, se puede observar que las actividades evaluativas responden a las tres capacidades lectoras del IV ciclo. No obstante, hay una mayor frecuencia de preguntas que evalúan la capacidad para hacer inferencias. Luego de ello sigue la de recuperar información explícita y, por último, aparecen con menos

frecuencia las preguntas orientadas a la capacidad de reflexionar que, cabe resaltar, son en su mayoría las preguntas abiertas.

Con respecto a las preguntas de inferencia, existen preguntas que responden al desempeño de deducir las características implícitas de personajes, animales, objetos, lugares o hechos como, por ejemplo: *¿cómo cambia la personalidad de Samantha a lo largo de la historia?* Asimismo, se realizan preguntas que responden al desempeño de deducir el significado de palabras o frases como, por ejemplo: *Mutar significa _____*. Seguidamente, se realizan preguntas que responden al desempeño de deducir relaciones de lógicas de causa-efecto, intención-finalidad, semejanza-diferencia, enseñanza y propósito a partir de información explícita e implícita como, por ejemplo: *¿En qué se parecen los caballos y rinocerontes?*

Después, se plantean preguntas que responden al desempeño de deducir el pensamiento, sentimiento o estados del ánimo del autor a través de preguntas como: *¿cómo se siente el autor acerca de la ansiedad por el examen?* Además, se presentan otras que se vinculan con el desempeño de deducir o contrastar el tema central o los subtemas como, por ejemplo: *¿de qué trata principalmente este libro?* Del mismo modo, existen otras que se relacionan con el desempeño de sintetizar información, como, por ejemplo; *¿cuál de las siguientes opciones resume el efecto del estrés bueno?*

Con respecto a las preguntas de recuperación de información explícita, la gran mayoría se vinculan con el desempeño de identificar información explícita, un ejemplo de ello es la siguiente: *¿Cómo ayuda la abuela a Samantha a resolver su problema?* Añadiendo a esto, también se presentan preguntas que responden al desempeño de reconocer una secuencia de acciones en una narración como, por ejemplo: *¿qué hacía Samantha con la pelota de básquetbol al comienzo del cuento?*

Con respecto a las preguntas de reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto, existen algunas preguntas que están relacionadas con el desempeño de reflexionar sobre el contenido del texto para justificar su opinión acerca de la tesis o sobre los argumentos del texto tomando en cuenta sus conocimientos previos y experiencias.

A modo de ejemplo, se presenta la siguiente pregunta: *¿qué puedes hacer para ayudar a prevenir que los microbios peligrosos se transmitan?*

Continuando con lo anterior, existen 4 preguntas que responden a la capacidad mencionada anteriormente pero están vinculadas con un desempeño que implica comparar diferentes géneros y tipologías textuales el cual está destinada para ser evaluado en el V ciclo. Por ejemplo, la pregunta: *“¿Qué hace que este libro sea un informativo de no ficción?”* Este tipo de preguntas se le solicita al estudiante que pueda reconocer las características de texto leído para determinar por qué es informativo. Por ello, es importante que el alumno comprenda las características y el propósito de la tipología textual para lograr responder a dicho enunciado.

Como se ha visto a lo largo de los apartados, se puede reconocer que dos de las actividades evaluativas que propone la plataforma posibilitan evaluar las capacidades lectoras del Currículo Nacional ya que los descriptores de la rúbrica del recuento y las preguntas de opción múltiple o las abiertas están orientadas para que el estudiante pueda reconocer información explícita, realizar inferencias y reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto. Sin embargo, estas tres capacidades no se evalúan con la misma frecuencia ya que existen una mayor cantidad de preguntas para inferir y para recuperar información del texto que las que implican reflexionar sobre el mismo.

Ahora bien, la rúbrica utilizada para evaluar el recuento y las preguntas de los quizzes logran responder a los desempeños propuestos para el IV ciclo, es importante reconocer que existe otro tipo de evaluación: la decodificación, lo cual fue una categoría emergente para esta investigación. Dicha actividad es evaluada a través de los Reading Records y aportan en la evaluación de las capacidades lectoras del Currículo Nacional ya que, si bien no existe una capacidad que esté vinculada a ella, dicha habilidad es importante para lograr la competencia lectora. Esto se explica porque la fluidez en la lectura y la exactitud son predictores fundamentales para la comprensión puesto que, a mayor capacidad que tiene el estudiante para leer cada una de las letras, es más probable que pueda comprender lo que lee (Solís, Suzuki y Baeza, 2016; Tompkins, 2018).

En base a lo expuesto hasta el momento sobre los aspectos que se evalúan a través de las actividades y sus instrumentos, podemos señalar que la plataforma está orientada a evaluar la decodificación y la comprensión lectora, en ese sentido, solo se evalúa uno de los factores o dimensiones del lector: el cognitivo (Afflerbach, Cho, Kim y Clark, 2010), por lo tanto, la plataforma promueve un enfoque tradicional de la evaluación de la competencia lectora ya que, como mencionan Condemarín y Medina, 2000; Monereo, 2009) estas siempre están limitadas a la comprensión.

En relación a la evaluación de la competencia lectora, Afflerbach y Cho (2018) también mencionan que existen otros factores que son imprescindibles para todo lector que se enfrenta a un texto. Esto son los factores afectivos y los factores metacognitivos.

En relación a los factores afectivos, Afflerbach, Cho, Kim y Clark (2010) indican que se deben evaluar la motivación, el autoconcepto que poseen o su percepción de sí mismos como lectores competentes y el sentido de autoeficacia o de sentirse confiados en sus propiedades capacidades. De acuerdo con Condemarín y Medina (2000), la evaluación de las actitudes e intereses pueden ser evaluadas a través de instrumentos como escalas, listas de cotejo, inventarios y pautas de observación.

Con respecto a la plataforma Raz-plus, se debe indicar que no se evidencia que se evalúa los factores afectivos mencionados con anterioridad. No obstante, existen actividades evaluativas en plataformas digitales como la de PISA 2018 en donde se han evaluado la motivación a través de cuestionarios. De acuerdo con la OCDE (2019), una de las preguntas que se les presentó a los estudiantes fue que indicaban si estaban de acuerdo o en desacuerdo con algunos enunciados sobre lectura como: “Leo porque tengo que leer”, “la lectura es mi pasatiempo favorito”, “Me gusta hablar de lo que leo con otros”, “La lectura es una pérdida de tiempo” y “Solo leo para obtener información que necesito”.

En relación a los factores metacognitivos, Zimmermann y Hutchins (2008) planteaban que el lector debe desarrollar estrategias que lo hagan consciente sobre cómo va comprendiendo lo que se encuentra leyendo; por lo tanto, debe darse cuenta de que, si al leer no está logrando construir significados del texto, necesita realizar algo

para darle solución a ello. Una de las estrategias que se propone es que se detenga y vuelva a leer, lo cual podría ser evaluado en la actividad evaluativa de lectura en voz alta de los Reading Passages. Esto se explica porque, cuando el estudiante graba su voz y se autocorriga al decodificar, el docente que evalúa puede señalar si éste lo realiza.

A modo de resumen de esta subcategoría, se puede señalar que el sistema de Raz-plus ofrece diversas actividades evaluativas para la competencia lectora, las cuales pueden ser evaluadas de forma sumativa y formativa. También, la plataforma ofrece una retroalimentación de resultado al estudiante pero es el docente quien tiene la posibilidad de efectuar una retroalimentación efectiva por la plataforma o buscar otro medio para hacerla. Por otro lado, se puede evidenciar que podrían evaluar diversos desempeños de las capacidades del Currículo Nacional de una forma más tradicional ya que éstas actividades no presentan un propósito comunicativo en sus enunciados.

Asimismo, con respecto a las capacidades que evalúan las actividades evaluativas, se evidencia que la de realizar inferencias y la de recuperación de información explícita están más presentes en el recuento y los quizzes, y la evaluación de la capacidad de reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto aparecen con menor frecuencia en los quizzes. Por último, si bien el Currículo Nacional no contempla algunos aspectos que la literatura sí considera importante para el desarrollo de la competencia lectora, esta plataforma contribuye con la evaluación de factores que son predictores para la comprensión como: la fluidez, la exactitud y la metacognición.

4.2. Categoría II: Recursos para evaluar la competencia lectora

En la presente categoría, la cual se relaciona con los recursos, específicamente, los textos de la plataforma Raz-plus en las actividades evaluativas. En esta ocasión, se buscará analizar los textos de los Reading Passages y de los Libros Nivelados que están asignados para el cuarto grado. En base a la data recogida, se pasará a analizar dichos textos en base a dos criterios que toma en cuenta el Currículo Nacional (2016) para indicar que los estudiantes están expuestos a diversos tipos de texto: las tipologías y formatos textuales, la secuencia textual y el tipo de vocabulario.

Para evaluar la competencia lectora en el IV ciclo, el Currículo Nacional (2016) menciona que el estudiante lea diversos tipos de texto que presentan una estructura simple, pero con algunos elementos complejos y vocabulario variado. Frente a lo expuesto, el análisis de la plataforma seguirá los siguientes criterios: las tipologías y formatos textuales, la secuencia textual y el tipo de vocabulario que se utiliza. Cabe resaltar que, para este último, solo se han considerado 15 de ellos.

4.2.1. Textos usados en la evaluación de la competencia lectora

Para realizar el análisis, se tomarán en cuenta los textos propuestos para las actividades evaluativas de los Reading Passages y los que están propuestas para los Libros Nivelados. En los Reading Passages se han considerado 6 textos: dos que pertenecen al nivel U, dos que pertenecen al nivel V y dos que pertenecen al nivel W. En cambio, en los Libros Nivelados se han considerado se han analizado un total de 123 textos: 43 que pertenecen al nivel U, 46 que son del nivel V y 34 que se encuentran en el nivel W.

Con respecto a las tipologías textuales, los Reading Passages presentan 3 textos del tipo narrativo y 3 del tipo explicativo los cuales, limitan la diversidad de textos a los que los estudiantes podrían estar expuestos ya que, de acuerdo con el MINEDU (2016), los alumnos deben leer mayor tipo de textos como los descriptivos, argumentativos e instructivos. En ese sentido, se puede señalar que los Reading Passages no ofrecen textos con diversas tipologías textuales ya que se centran en los textos narrativos o de ficción, y en los explicativos o de no-ficción.

Por otro lado, a diferencia de los Reading Passages, los Libros Nivelados cuentan con 44 libros del texto narrativo, 29 del texto explicativo y 50 textos que ofrecen una combinación de diversas tipologías textuales en un solo libro, en los cuales están presentes las del tipo descriptivo, argumentativo e instructivos. Por ende, podríamos indicar que la plataforma ofrece mayor variedad de textos en los libros nivelados, lo cual es favorable para el desarrollo del lector ya que los estudiantes se van a enfrentar a textos en la vida real donde no se puedan clasificar en una sola tipología, por lo que, necesitan estar expuestos a una mayor diversidad (Ministerio de Educación, 2018).

Con respecto a los formatos textuales, los Reading Passages presentan sus 6 textos con estructura continua, es decir, todos sus textos son cortos y escritas en párrafos, lo cual puede ser coherente con lo expresado en el Currículo Nacional ya que, de acuerdo con el MINEDU (2016), en el cuarto grado se espera que estén expuestos a textos de estructura simple, es decir, la información tenga una secuencia clara y organizada en párrafos para el estudiante. En cambio, en los Libros Nivelados se presentan textos con dos formatos: los continuos y los mixtos. Ambos son importantes para el desarrollo de los estudiantes como lectores que leen diversidad de textos ya que, como menciona el Sistema de Evaluación de Aprendizaje (2017), las características que poseen los continuos y los mixtos demandan técnicas y procesamientos de información diferente, lo cual puede llegar a ser un poco más complejo para el estudiante.

Ahora bien, tomando en cuenta los 6 textos de Reading Passages y 123 de los Libros Nivelados, 55 de ellos son continuos y 68 de ellos se pueden clasificar como mixtos. Si bien no hay mucha diferencia, se puede indicar que los estudiantes no solo leerían textos simples por el formato textual al que se enfrentan, también podrían hacer lectura de algunos elementos complejos en los textos que son mixtos como: mapas geográficos, esquemas, tablas, gráficos, entre otros. Por lo tanto, se evidencia que los Reading Passages y los Libros Nivelados brindan textos continuos, pero solo en los Nivelados presentan textos mixtos.

Como se mencionó anteriormente, durante la recopilación y análisis de la información, se evidenció que en la información de los textos de los Libros Nivelados se incluían de dos hasta cuatro tipologías textuales. Frente a ello, se consideró que era importante analizar las secuencias textuales. Por ello, se identificó una categoría emergente: las secuencias textuales simples y las secuencias textuales complejas. De acuerdo con el MINEDU (2013), los textos de estructura simple son aquellos que siguen una secuencia lineal en su narración, es decir, que tienen una estructura clara de inicio, desarrollo y cierre. En cambio, los textos de estructura compleja son aquellos que tienen un variado número de secuencias.

En esta categoría emergente, los 6 textos de los Reading Passages analizados se clasificaron como textos de secuencia textual simple puesto que desarrollan una narración o una explicación de un hecho sin cambiar de tipología textual. En cambio, en los libros nivelados, se evidencia que 73 de los libros pertenecen a una secuencia textual simple y 50 de ellos los que pertenecen a una secuencia textual compleja puesto que pueden mezclar hasta cuatro tipologías textuales. Por ejemplo, en el texto “Todo sobre chocolate” explicando sobre las locaciones geográficas donde se produce el chocolate y su origen; seguidamente, pasan a brindar instrucciones sobre cómo los granos de cacao se convierten en chocolate; a continuación, narran la historia del chocolate; por último, se vuelve a brindar instrucciones sobre cómo hacer brownies de chocolate. Como se puede evidenciar, este es un ejemplo donde la secuencia textual se va complejizando debido al uso de diferentes tipologías textuales.

De acuerdo con el MINEDU (2016), para el cuarto grado se espera que los estudiantes puedan estar expuestos a textos de secuencia textual simple y con algún elemento complejo. Frente a este enunciado, los textos que poseen dicha característica se podría indicar que responde al desempeño del grado. No obstante, los textos de secuencia textual más compleja serían más pertinentes para el V ciclo en adelante. Por lo tanto, se puede indicar que la plataforma Raz-plus ofrece 78 textos que son adecuados para el grado (6 de los Reading Passages y 72 de los Libros Nivelados), pero, al mismo tiempo, existen 45 que poseen una secuencia textual compleja, por ende, responden a otros ciclos de Educación Básica Regular.

Con respecto al vocabulario, el Ministerio de Educación (2016a) el IV ciclo debe estar expuesto a textos que promuevan el uso de un vocabulario variado. Esto quiere decir que, no solo estén expuestos a vocabulario de uso frecuente, por el contrario, ellos puedan enfrentarse a términos que sean poco comunes. Esto último es importante porque ayuda a que los estudiantes comprendan lo que leen, escriban correctamente las palabras y aprendan de otras disciplinas (Tompkins, 2018).

Al respecto, la plataforma Raz-plus ofrece textos en los Reading Passages que presentan un vocabulario variado. Por ejemplo, en el texto La Iditarod se presentan

palabras comunes como: medicinas, perros, carreras; no obstante, también ofrecen otros que son poco comunes como: mushers e iditarod, los cuales fueron explicados en el texto; del mismo modo, se evidenció el término: condecorado, lo cual puede ser inferido por los estudiantes.

En los textos de los Libros Nivelados también se hace presente un vocabulario variado al presentarse términos comunes y poco comunes. Por ejemplo, en el texto “Dilo con dibujos”, aparecen palabras frecuentes como dibujo, mensaje y letras; al igual que se presentan términos poco comunes como símbolo, monumento o templos que requieren de las capacidades de inferencia de los alumnos. No obstante, también existen términos que son especializados, los cuales son parte de una disciplina específica (Ministerio de Educación, 2016a). Por ejemplo, en ese mismo texto, aparecen términos especializados que permiten comprender sobre el Imperio Egipcio, algunos de estas palabras son: jeroglíficos, faraón, logogramas, los cuales pueden ser comprendidas con el uso de un glosario que se encuentra en la última hoja del libro.

A modo de resumen, se puede evidenciar que la plataforma ofrece textos que responden a lo esperado por el Currículo Nacional en el IV ciclo. Esto se explica porque los textos en los Reading Passages y en los Libros Nivelados se caracterizan por presentar más de una tipología textual, formatos continuos y mixtos, y un vocabulario variado. No obstante, se puede evidenciar que en algunos textos de los Libros Nivelados llegan a ser mucho más complejos de lo esperado para el ciclo. Esto se debe a que presentan dos, tres o cuatro tipologías textuales en un solo libro, lo cual hace que su secuencia textual sea más compleja; del mismo modo, en algunas ocasiones pueden presentar un vocabulario especializado.

CONCLUSIONES

- Raz-plus ofrece el portal de “Student Management” y las actividades de los Reading Passages y de los Libros Nivelados, los cuales son herramientas que deben trabajar en conjunto para complementarse y promover un enfoque de evaluación coherente con el Currículo Nacional del Perú. En ese sentido, se ha identificado que las actividades hacen posible una evaluación formativa y sumativa. Para determinar el propósito, va a depender de la utilidad que le dé el docente a la información que obtenga de las evidencias de aprendizaje. Por un lado, es formativa debido a que se hace el recojo automático de evidencias reales de los estudiantes y el docente es quien puede identificar los logros, dificultades y necesidades de sus alumnos; todo ello le permitirá al maestro retroalimentarle al estudiante, tomar decisiones, reorientar sus prácticas pedagógicas y hacer diferenciaciones en cuanto a niveles de lectura y en enseñanza de estrategias. Por otro lado, es sumativa porque, a partir de dichas evidencias, el profesor podría determinar el nivel de logro de cada una de las capacidades lectoras.
- De las mismas actividades, específicamente sus quizzes, ofrecen automáticamente una retroalimentación de resultados que es considerada tradicional ya que se centra en dar los aciertos y busca que el alumno obtenga más respuestas correctas. Sin embargo, por medio del portal “Student Management” y otras actividades evaluativas (como la de Lectura en Voz Alta de los Reading Passages y la de pregunta abierta de los Libros Nivelados) posibilitan que el docente realice una retroalimentación cognitiva, el cual los expertos y el Currículo Nacional consideran más efectiva ya que el estudiante puede tener mayor consciencia de sus logros y cómo puede mejorar. En ese sentido, dichos espacios que ofrece Raz-plus deben ser aprovechados por el docente para promover un feedback efectivo que sea coherente con un enfoque de evaluación formativa del Currículo Nacional.
- Las actividades de la plataforma Raz-plus (como el recuento, los quizzes y la de decodificación) no necesariamente ofrecen una evaluación auténtica ya que no parten de una situación comunicativa o no poseen un propósito comunicativo. No

obstante, los criterios de evaluación que ofrecen sus rúbricas en la actividad del recuento y las preguntas de los quizzes hacen posible la evaluación de los desempeños de las capacidades lectoras para el IV ciclo. De las tareas que se proponen, una mayor cantidad de preguntas buscan reforzar la capacidad de inferencia a comparación de las de recuperar información explícita o las de reflexionar sobre la forma, el contenido y el contexto del texto. Cabe resaltar que, al realizarse el análisis de la información, se descubrió que la actividad de Lectura en Voz Alta buscaba evaluar predictores y estrategias importantes para la lectura y la comprensión: la exactitud, la fluidez y la autocorrección al decodificar, las cuales fueron categorías emergentes. En ese sentido, se puede mencionar que la plataforma Raz-plus no solo posibilita la evaluación de las capacidades lectoras, sino también de predictores de lectura y estrategias metacognitivas de la lectura.

- La plataforma Raz-plus también ofrece recursos que contribuyen al desarrollo de la competencia de lectura para el IV ciclo ya que brinda una gran variedad de textos. La variedad textual se evidenció en las tipologías textuales que presentaban, el formato, el vocabulario y la secuencia textual, siendo este último una categoría emergente.
- Las tipologías textuales se pudieron evidenciar en los 6 textos de los Reading Passages donde hay mayor tendencia a centrarse en los narrativos y los explicativos, en cambio, en los Nivelados se lograron identificar 44 narrativos, 29 explicativos, siendo 50 libros que contenían una mezcla de tipologías textuales en su información. Se puede mencionar que los estudiantes en el IV ciclo estarían expuestos a una gran variedad de tipologías textuales, lo cual es coherente con lo que se espera para evaluar la competencia lectora.
- Los formatos textuales en los textos lograron ser continuos o mixtos. Los continuos eran visibles en las 6 lecturas de los Reading Passages y en los 49 libros Nivelados que estaban escritos en párrafos, este tipo de formato es importante y responde a los desempeños que se esperan para el ciclo. Sin embargo, del grupo de los textos Nivelados, existen 68 de ellos que son mixtos, es decir, pueden incluir los párrafos al igual que otros elementos complejos como mapas, fotografías, gráficos, entre otros. Al estar expuestos a textos de estructura

mixta hace que los estudiantes no solo se enfrentan a textos que son más similares a los que encuentran en su contexto real, sino que también logran leer textos más complejos para el ciclo en el que se encuentran.

- Las secuencias textuales, el cual fue una categoría emergente, se centraron en determinar cuáles eran simples y complejas. Por un lado, las 6 lecturas de los Reading Passages y los 73 libros Nivelados son de carácter simple, es decir, la redacción del texto es ordenada y estructurada; en cambio, 50 de ellos presentan una secuencia textual más compleja al poseer diversas tipologías textuales que van cambiando a lo largo del recurso, esto último hace que el texto se vuelva más complejo. Frente a esta información, se puede mencionar que los alumnos pueden acceder a estos libros que son pertinentes para desarrollar la competencia en el IV ciclo, pero también pueden tener acceso a otros que trabajan la competencia para el V ciclo y en adelante.
- El vocabulario presente en las lecturas de los Reading Passages y los Libros Nivelados es variado, es decir, se observaron palabras de uso común y palabras que son poco comunes pero que el estudiante puede usar sus habilidades para inferir el significado de estos. Cabe resaltar que solo en los Libros Nivelados se encontraron vocabularios más especializados, los cuales pueden ser comprendidos por el glosario que brinda cada uno de los textos.

RECOMENDACIONES

- La plataforma Raz-plus ofrece diferentes actividades y recursos que posibilitarían evaluar la competencia lectora, pero, para lograrlo, es importante que los docentes puedan aprender a usar todas las funciones de manera eficaz. Por ende, se recomienda que las Instituciones Educativas que opten por adquirirla, capaciten a sus docentes para que aprendan a usarla adecuadamente en sus salones de clase. De esa manera, ellos podrán tomar decisiones y utilizar aquellas funcionalidades que mejor aporten a la evaluación de los desempeños de las capacidades lectoras.
- Adicional a ello, es importante que los docentes también reconozcan las características que poseen los textos que ofrece la plataforma ya que, a pesar de que la página ofrece libros para cada grado, muchas veces éstos no son los más adecuados tomando en cuenta las características de los niños. Por ende, es necesario que los profesores puedan conocer el tema del que trata el texto, su estructura, el vocabulario y las habilidades de comprensión que se requieren para que el estudiante sea capaz de lograr leerlo de forma independiente.
- Además, si bien en esta oportunidad el objeto de estudio fueron las actividades y los recursos de Raz-plus, se recomienda que en las futuras investigaciones se obtenga más información sobre el uso que la dan los docentes a las funciones de la plataforma para evaluar a los estudiantes. De esa manera, se obtendría un panorama más amplio acerca de cómo este recurso tecnológico es usado para promover la evaluación de la competencia en las aulas de clase.
- También sería oportuno un estudio acerca de cómo los estudiantes perciben que son evaluados a través de esta plataforma. Muchos de los estudios realizados se han centrado en cómo es que los docentes pueden usarlas para promover la lectura o la comprensión de textos, sin embargo, no se ha logrado encontrar investigaciones que se centren en la percepción de los estudiantes con relación al uso de la plataforma para evaluar su lectura.

- Como se puede observar, aún se necesita seguir investigando sobre cómo los docentes o los estudiantes utilizan dicha plataforma para evaluar. Por lo tanto, es importante que diferentes investigadores pueden seguir estudiando el uso que se da al recurso al momento de evaluar.



REFERENCIAS

- Afflerbach, P. (Ed.). (2010). *Essential Readings on Assessment*. Newark, DE: International Reading Association
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., & Clark, S. (2010). Classroom assessment of literacy. *The Routledge International Handbook Series*.
- Afflerbach, P. (2016). *Reading assessment: Looking ahead*. *The Reading Teacher*, 69(4), 413-419. <https://doi.org/10.1002/trtr.1430>
- Afflerbach, P., Cho, B., Crassas, M. y Kim, J. (2018). *Best practices in reading assessment*. *Best practices in literacy instruction*, 337-359. https://www.researchgate.net/profile/Byeong-young-Cho/publication/326760482_Best_practices_in_reading_assessment/links/5f9ce051892851c00f858b1d9/Best-practices-in-reading-assessment.pdf
- Afflerbach, P. (2018). *Understanding and using reading assessment, K-12*. ASCD.
- Ahumada, P. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Aina, A. Y., & Ogegbo, A. A. (2021). Teaching and Assessment through Online Platforms during the COVID-19 Pandemic: Benefits and Challenges. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(4), 408–415. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.84.408.415>
- Bailey, A. L., & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Corwin press.
- Bala, A. (2020). The Impact of Incentives and Awards in Digital Libraries on Primary School Students' Reading Motivation in EFL Classrooms-(A Case of Erbil, Iraq). *Journal of Education in Black Sea Region*, 6(1), 1-16. <https://jrebs.ibsu.edu.ge/jms/index.php/jrebs/article/view/215>
- Bell, S. M., & McCallum, R. S. (2015). *Handbook of Reading Assessment: A One-Stop Resource for Prospective and Practicing Educators*. Routledge
- Brookhart, S. M., & McMillan, J. H. (Eds.). (2019). *Classroom assessment and educational measurement*. Routledge
- Brown, D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.

- Boushey, G., y Behne, A. (2020). *The CAFE book: Engaging all students in daily literacy assessment and instruction*. Stenhouse Publishers.
- Burnett, P. C. (2003). The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in reading and mathematics. *The Journal of Classroom Interaction*, 11-16. <https://www.jstor.org/stable/23874243>
- Calkins (2001). *The art of teaching reading*. Prentice Hall.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson.
- Caldwell, J. S. (2007). *Comprehension assessment: A classroom guide*. Guilford Press.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar*. Ministerio de Educación de Chile
- Díez Mediavilla, A., y Clemente Egío, V. (2017). *La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula*, 7, 22-35. <https://www.redalyc.org/journal/4462/446251130002/html/>
- Froese-Germain, B. (2010). *The OECD, PISA and the Impacts on Educational Policy*. Canadian Teachers' Federation (NJ1). <https://eric.ed.gov/?id=ED532562>
- Gil, L., Martínez, T., & Vidal-Abarca, E. (2015). Online assessment of strategic reading literacy skills. *Computers & Education*, 82, 50-59. https://www.researchgate.net/publication/267928920_Online_Assessment_of_Strategic_Reading_Literacy_Skills
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of educational research, 77(1), 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Ho, H. Y., & Smrekar, M. (2020). Implementation and Efficacy Study of Raz-Plus for Students from Kindergarten to Fifth Grade. *McREL International*. <https://eric.ed.gov/?id=ED604141>
- Landauer, T. K., Lochbaum, K. E., & Dooley, S. (2009). A new formative assessment technology for reading and writing. *Theory into Practice*, 48(1), 44-52. <https://doi.org/10.1080/00405840802577593>
- Learning A-Z. (2021). Learning A-Z. Raz-plus. <https://www.learninga-z.com/site/products/raz-plus/overview>
- León, E. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6042>

- Llanos, F., & Tapia, J. (2020). Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Fernando-Llanos-y-Jessica-Tapia-aprendizajes-y-evaluaci%C3%B3n.pdf>
- Goldberg, G. y Serravallo, J. (2007). *Conferring with readers*. Portsmouth, NH.
- Hendrickson, B. (2014). *The effectiveness of Electronic Books in the Primary Classroom*. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1624975/>
- Jennings, J.H., Caldwell, J.S., Lerner, J.W. (2014). *Reading problems. Assessment and teaching strategies*. USA: Pearson.
- Marchand, A. (2015). *Using the Raz-Kids reading program to increase reading comprehension and fluency for students with LD*. [Tesis de Maestría, Universidad de Rowan]. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1555&context=etd>
- Ministerio de Educación (2013). *Mapas de Progreso. Lectura*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4426/Mapas%20de%20progreso%20del%20aprendizaje.%20Comunicaci%C3%B3n%20lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/#popup1>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes*. Lima: Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/04/Marco-de-Fundamentaci%C3%B3n-ECE.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016c). *Currículo Nacional de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018a). *Marco de evaluación de la competencia lectora PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/marco-de-fundamentacion-de-las-pruebas-de-la-evaluacion-censal-de-estudiantes/>

- Ministerio de Educación. (2018b). La competencia lectora en el marco de PISA 2018. Lima: Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5908>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2018). *Bases curriculares. Primero a Sexto básico*. Santiago: Ministerio de Educación Gobierno de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. In *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación en innovación* (pp. 15-28). https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/3500/3547/EVALUACIONAUTENTIXA2MONEREO_1.pdf
- Morsy, L., Kieffer, M., & Snow, C. (2010). *Measure for Measure: A Critical Consumers' Guide to Reading Comprehension Assessments for Adolescents. Final Report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy*. Carnegie Corporation of New York.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington: National Academy Press.
- Pellegrino, J.W. y Hilton, M.L. (2012). *Developing Transferable Knowledge and Skills in the Twenty-First Century*. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf
- Reimers, F. M. y Schleider, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Reimers, F.M. y Schleider, A. Saavedra, J. y Tuominen, S. (2020). *Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID 19 Pandemic. Annotated resources for online learning*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/supporting_the_continuation_of_teaching.pdf
- Serafini, F., Moses, L., Kachorsky, D., & Rylak, D. (2020). Incorporating Multimodal Literacies Into Classroom-Based Reading Assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285-296

Serravallo, J. (2018). *Understanding texts and readers*. Portsmouth, NH: Heinemann

Serravallo, J. (2020). *Connecting with students online*. USA: Heinemann.

Sistema de Evaluación de los Aprendizajes. (2017). Informe de Área de Lectura. Prueba Formativa.

https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/EvaluacionFormativa/aplicaciones/Aplicaciones%202017/An%C3%A1lisis%20a%20partir%20del%20ciclo%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20Formativa%202017/Lectura/Análisis-de-LENGUA-Foco-1_-Formativas-2017.pdf

Solé, I. (2011). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.

Stole H, Mangen A, Frones TS & Thomson J (2018). Digitisation of reading assessment, *LEARNING TO READ IN A DIGITAL WORLD* (pp. 205-223). <http://dx.doi.org/10.1075/swll.17.09sto>

Tompkins, G. (2018). *Literacy for the 21st century. A balanced approach*. Pearson

UMC. (9 de noviembre del 2016). *Evaluación Censal de Estudiantes 2016*. UMC: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2016/>

UMC. (2019). Guía para el docente. “Mis lecturas favoritas 2019”. Castellano como segunda lengua. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/09/Guia-para-el-docente-castellano-2019.pdf>

Wixson, K. (2017). An interactive view of reading comprehension: implications for assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 77-83. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2017_LSHSS-16-0030

Zayas, F. (2012). 10 ideas clave. *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Editorial GRAO.

Zimmermann, S. y Hutchins, C. (2008). *7 keys to comprehension: how to help your kids read it and get it!*. Harmony.