



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Facultad de Historia, Geografía y Letras
Departamento de Castellano

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
DE HABILIDADES BÁSICAS DE LENGUAJE
PARA ESTUDIANTES DE 2DO AÑO MEDIO**

Memoria para optar al Título de Profesor(a) de Castellano

Autores:

Génesis Balcázar Faundez
Gabriel Cisternas Aravena
Paula Muñoz Fonseca
Ángela Olivares Morán

Profesor Guía:

Dr. Marco Antonio Alarcón Silva

SANTIAGO-CHILE
2024

Autorizaciones

Autorizado para Sibumce Digital 2024,

Génesis Balcázar Faundez, Gabriel Cisternas Aravena, Paula Muñoz Fonseca, y Ángela Olivares Morán.

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

Agradecimientos

Maestro, sé fervoroso. Para encender lámparas has de llevar fuego en el corazón -
Gabriela Mistral Decálogo del maestro

La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir. Nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las de los adultos. (Jacques Rousseau)

"Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con actitud, el gesto y la palabra"

(Mistral, Gabriela. *Magisterio y niño*. Santiago: Andrés Bello, 1979, p. 39).

Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?

Gabriela Mistral

Todas las ideas que están transformando la enseñanza en el mundo han brotado en el fecundo campo de experimentación y de creación de la escuela primaria.

José Carlos Mariátegui

Igual que otros tantos de niño aprendí a sudar, no conocí las escuelas ni supe lo que es jugar".

(Víctor Jara)

Lo que se dé a los niños, los niños darán a la sociedad.

(Karl A. Menninger)

PAULI

Agradezco profundamente a mi familia, especialmente a mis padres, quienes fueron mi mayor apoyo durante este proceso; a mis hermanos, que con paciencia y cariño se convirtieron en mis primeros estudiantes; a mis abuelas, por su constante presencia y aliento; a mis amigos que hicieron de este camino uno más llevadero y lleno de felicidad; y a mi novio, que fue una fuente de inspiración y equilibrio, alguien que siempre creyó en mis sueños y me motivó a alcanzarlos. Además, quiero dedicar un especial reconocimiento a aquellas personas que, aunque ya no me acompañan en este plano terrenal, marcaron profundamente mi vida y mi camino, como mi tata Héctor y Hernán, mis bisabuelos Cirilo y Albertina, y mi hermana Karla, cuya influencia y amor permanecen siempre conmigo como una guía inquebrantable para enseñar desde el amor, la paciencia y la humildad.

Ange

Agradezco profundamente a mi mamá y a mi hermana, quienes con su amor y apoyo incondicional han sido mi fortaleza en todo momento. Su guía, paciencia y enseñanzas me han acompañado a lo largo de este proceso, brindándome la seguridad para seguir adelante. A mi pareja, por su amor, comprensión y por estar siempre a mi lado en cada paso, especialmente cuando las dificultades parecían mayores. A mis amigas, por su constante ánimo, por las risas compartidas y por ser un refugio de tranquilidad en los días más agitados. Y, por supuesto, a Felipe y Milo, cuya presencia, ternura y lealtad me dieron consuelo y paz cuando más lo necesité. Este logro es, sin duda, el reflejo del apoyo y cariño de todos ustedes.

Gabriel

Agradezco a mi madre que fue la primera en apoyarme en esta decisión de dedicarme a la docencia. Gracias a eso es que escribo esto.

Génesis

Agradezco de manera excepcional, a mi madre Ximena y a mi abuela Aides, que son quienes se mantienen intactas ante la adversidad y demuestran ser mujeres ejemplares. Han sido el pilar fundamental por el cual estoy en el privilegio de escribir esto, ya que, sin su compañía, ayuda y enseñanza jamás podría haber aprendido de cada caída y convertirme en lo que soy ahora.

También, agradezco a quienes me ilustraron los valores de un profesor no solo mediante el ejercicio docente, sino que siendo y haciendo en la cotidianidad; Claudia, Matías y María José. Gracias por la acogida más cálida que he sentido en mucho tiempo, por la compañía desinteresada y por cada impulso a incentivar ser una mejor persona y profesora a través de la amistad y ternura.

ÍNDICE

ÍNDICE	5
<i>Índice de tablas</i>	7
<i>Índice de Figuras</i>	7
<i>Resumen</i>	9
<i>Abstract</i>	9
1. Introducción	10
2. Planteamiento del Problema	15
3. Planteamiento de la investigación	19
3.1. Pregunta de investigación	19
3.2. Objetivo general	19
3.3. Objetivos específicos	19
3.4. Justificación	20
4. Marco referencial	22
4.1. Habilidades básicas del lenguaje	23
a) Habilidades básicas	23
b) Habilidades del lenguaje	24
4.2. Niveles de Comprensión	25
4.3. Competencia Lectora y Comprensión	27
4.4. Competencia Narrativa; expresión y comprensión oral	28
4.5. Proceso de estructuración de pruebas de habilidades	29
4.6. Paradigma actual de la evaluación en Chile, del SIMCE a la prueba DIA	31
4.6.1. Evaluación SIMCE	31
4.6.2. Prueba DIA	34
4.7. Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)	36
4.8. Instrumento piloto de evaluación de habilidades básicas del lenguaje (Barra y Peralta)	38
5. Marco Metodológico	40
5.1. Paradigma y Enfoque	41
5.2. Diseño de Investigación	41
5.3. Contexto y escenarios de sujetos de estudio	42
5.4. Sujetos de Estudio	44

5.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.....	44
5.6. Etapa de Investigación	45
5.7. Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación	47
6. Discusión y resultados.....	48
6.1. Con relación a la lectura silábica.....	49
6.2. En cuanto a las dificultades fonéticas durante la lectura.....	51
6.3. Acerca de la habilidad para relatar una historia	53
6.4. Considerando las habilidades lectoras.....	55
6.5. En cuanto a la frecuencia de errores en la lectura de palabras por parte de los estudiantes.....	57
6.6. Fenómenos fonéticos en contexto	59
6.6.1. Concurrencia vocálica en contexto	59
6.6.2. Dífono consonántico en contexto.....	61
6.6.3. Vibrante simple en contexto.....	63
6.6.4. Vibrante múltiple en contexto	65
6.6.5. Laterales en contexto.....	68
6.6.6. Trabantes en contexto.....	70
6.7. Comparación entre palabras aisladas y en contexto.....	72
6.7.1. Comparación concurrencia vocálica con y sin contexto.....	72
6.7.2. Comparación dífonos consonánticos con y sin contexto	73
6.7.3. Comparación vibrante simple con y sin contexto	75
6.7.4. Comparación vibrante múltiple con y sin contexto.....	76
6.7.5. Comparación laterales con y sin contexto.....	78
6.7.6. Comparación trabantes con y sin contexto.....	79
6.8. Clasificaciones no consideradas.....	81
Dificultad de pronunciación debido a falta de madurez lectora	83
6.9. Propuesta nuevo instrumento	86
7. Conclusiones	90
8. Referencias bibliográficas	93
9. Anexos	99
9.1. Consentimientos, Asentimientos y Autorizaciones	99
9.3. Instrumento de evaluación	102

Índice de tablas

Tabla 1. Tomado de Ciaspuscio (2010, p.320) Dimensiones textuales a partir de Heinemann y Heinemann, 2002.....25

Tabla 2. Carta Gantt de tareas47

Tabla 3. Resultados en “Concurrencia vocálica en contexto”59

Tabla 4. Resultados en “Dífono consonántico en contexto”61

Tabla 5. Resultados en “Vibrante simple en contexto”63

Tabla 6. Resultados en “Vibrante múltiple en contexto”65

Tabla 7. Resultados en “Laterales en contexto”68

Tabla 8. Resultados en “Trabantes en contexto”70

Tabla 9. Resultados en “Comparación concurrencia vocálica con y sin contexto”72

Tabla 10. Resultados en “Comparación dífonos consonánticos con y sin contexto”.73

Tabla 11. Resultados en “Comparación vibrante simple con y sin contexto”75

Tabla 12. Resultados en “Comparación vibrante múltiple con y sin contexto”76

Tabla 13. Resultados en “Comparación laterales con y sin contexto”78

Tabla 14. Resultados en “Comparación trabantes con y sin contexto”79

Tabla 15. Resultados en “Omisión”82

Tabla 16. Resultados en “Dificultad de pronunciación debido a falta de madurez lectora” ...83

Tabla 17. “Rúbrica de evaluación diagnóstica”89

Índice de Figuras

Figura 1 Estructura del marco referencial.....22

Figura 2. Resultados por ítem “lectura silábica”.48

Figura 3. Resultados por ítem “Dificultades fonéticas durante la lectura aislada”.50

Figura 4. Resultados por ítem “Relato Narrativo”.52

Figura 5. Resultados por ítem “Comprensión lectora”.54

Figura 6. Resultados por ítem “Lectura oral textual”56

Figura 7. Resultados por cantidad de errores en concurrencia vocálica dentro del ítem “Lectura oral textual”.59

Figura 8. Resultados en cantidad de errores en dífonos consonánticos dentro del ítem “Lectura oral textual”.61

Figura 9. Cantidad de errores en vibrante simple dentro del ítem “Lectura oral textual”64

Figura 10. Cantidad de errores en vibrante múltiple dentro del ítem “Lectura oral textual”...66

Figura 11. Cantidad de errores en laterales dentro del ítem “Lectura oral textual”.68

Figura 12. Cantidad de errores en trabantes dentro del ítem “lectura oral textual”.70

Figura 13. Comparativa de errores en concurrencia vocálica entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”.72

Figura 14. Comparativa de errores en dífono consonántico entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”.74

Figura 15. Comparativa de errores en vibrante simple entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”.75

Figura 16. Comparativa de errores en vibrante múltiple entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”.77

Figura 17. Comparativa de errores en laterales entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”	78
Figura 18. Comparativa de errores en trabantes entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”	80
Figura 19. Cantidad de errores por omisión en el ítem “lectura oral textual”.....	82
Figura 20. Cantidad de errores por madurez lectora en el ítem “lectura oral textual”	84

Resumen

La pandemia de COVID-19 impactó profundamente los sistemas educativos, y, en consecuencia, agravó las desigualdades en el acceso y la calidad de la enseñanza. En Chile, la suspensión prolongada de clases presenciales dejó en evidencia significativas brechas en las habilidades lingüísticas de los estudiantes, lo que obstaculiza su progreso académico y desarrollo personal. A pesar de los esfuerzos por implementar clases remotas y herramientas de diagnóstico como la Prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), estas iniciativas no han logrado abordar con precisión las competencias básicas necesarias para garantizar un aprendizaje significativo y equitativo en los niveles de enseñanza media.

Inspirada en la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), que permite diagnosticar individualmente las capacidades educativas de los estudiantes y guiar intervenciones personalizadas, esta investigación propone diseñar y validar un instrumento diagnóstico para evaluar habilidades lingüísticas básicas en estudiantes de segundo medio. Este instrumento, complementario a la Prueba DIA, busca proporcionar datos específicos que orienten la planificación pedagógica y permitan responder a las necesidades reales de los alumnos.

La implementación de este enfoque podría mitigar los efectos de la crisis educativa al ofrecer una evaluación accesible y adaptable a diversos contextos escolares y comunitarios. Además, resalta la importancia de avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y equitativo. No obstante, esta propuesta también evidencia la dependencia de soluciones paliativas frente a un problema estructural que requiere reformas profundas para garantizar una educación de calidad acorde con las exigencias contemporáneas.

Palabras clave: currículum nacional, educación pospandemia, habilidades básicas de lectoescritura, prueba MIA, reactivación educativa.

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a profound impact on educational systems and has consequently exacerbated inequalities in access to and quality of teaching. In Chile, the prolonged suspension of in-person classes has revealed significant gaps in students' language skills, hindering their academic progress and personal development. Despite efforts to implement remote classes and diagnostic tools such as the Comprehensive Learning Diagnostic Test (DIA), these initiatives have failed to accurately address the basic competencies needed to ensure meaningful and equitable learning at the secondary school level.

Inspired by the Independent Learning Measurement (MIA), which allows for individual diagnosis of students' educational abilities and guidance of personalized interventions, this research proposes to design and validate a diagnostic instrument to assess basic language skills in second-year students. This instrument, complementary to the DIA Test, seeks to provide specific data to guide pedagogical planning and respond to the real needs of students.

The implementation of this approach could mitigate the effects of the educational crisis by offering an assessment that is accessible and adaptable to diverse school and community contexts. It also highlights the importance of moving towards a more inclusive and equitable education system. However, this proposal also highlights the dependence on palliative solutions to a structural problem that requires profound reforms to guarantee quality education in line with contemporary demands.

Keywords: national curriculum, post-pandemic education, basic literacy skills, MIA test, educational reactivation.

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 trajo consigo un impacto profundo en los sistemas educativos a nivel mundial, que alteró la dinámica de enseñanza-aprendizaje y causó una pérdida considerable de aprendizajes básicos, especialmente en regiones como América Latina y el Caribe. Según la UNICEF (2021), las escuelas de estas localidades han permanecido completamente cerradas durante 158 días, desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021, más que la estimación global de 95 días (Ojeda, 2021), lo que agravó las desigualdades preexistentes en el acceso y la calidad de la educación. Como resultado, este contexto dejó a miles de estudiantes con habilidades lingüísticas insuficientes, lo que obstaculizó su progreso académico y afectó su desarrollo personal y social (UNESCO, 2022).

En Chile, estas deficiencias se han vuelto evidentes en los primeros años de enseñanza básica, donde una gran proporción de estudiantes no logra adquirir competencias esenciales como la comprensión lectora y oral (Barra y Peralta, 2023). En consecuencia, esas deficiencias son trasladadas a la enseñanza media, lo que está directamente relacionado con el problema de los rezagos de aprendizajes, que incluyen los aprendizajes más básicos y fundamentales, puesto que los niños y adolescentes, pese a asistir a la escuela, no adquieren los aprendizajes esperados según su edad y año escolar (Vergara-Lope y Hevia de la Jara, 2018).

Dicha problemática se refleja en una de las medidas tomadas por el sistema educacional chileno, la llamada Prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). Esta permite el monitoreo de habilidades en lenguaje y matemáticas durante el año escolar. A pesar de que la misma es valiosa, se centra en la medición de habilidades curriculares esperadas y no incluye aquellas competencias básicas que muchos estudiantes aún no dominan debido a las interrupciones educativas sufridas (Barra y Peralta, 2023). En dicho sentido, el currículum nacional para la Educación Media, según lo define el MINEDUC (2012), se expresa a través de un Marco Curricular y en instrumentos que lo operacionalizan, con el propósito de definir el aprendizaje que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su trayectoria educativa. Este enfoque, enfocado en los aprendizajes esperados definidos en el currículum, es el que sigue la Prueba DIA. Por ende, al priorizar estos aprendizajes, esta evaluación no ofrece información detallada sobre las habilidades básicas que los estudiantes necesitan para cumplir con lo exigido en el currículum.

A causa de lo antes mencionado, surge como dificultad para los docentes identificar con precisión las necesidades individuales de aprendizaje y establecer estrategias efectivas para reducir las brechas educativas, por lo que es necesario un modelo basado en la medición de

habilidades. Si esto se toma en consideración, la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) podría abarcar y solucionar dicha problemática, puesto que propone una evaluación que indaga en las habilidades educativas de cada estudiante hasta su máximo nivel de comprensión, con el objetivo de potenciar su aprendizaje a partir de sus dificultades específicas. Esta diferencia crucial permite a la MIA ofrecer una radiografía más completa de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, así, abarcar más allá de la simple constatación del logro o no de los aprendizajes esperados. Además, el hecho de que este instrumento sea fácil de aplicar y de comprender permite pensar que podría usarse para realizar diversos diagnósticos con fines de investigación, pero también de intervención comunitaria y social (Hevia y Vergara-Lope, 2016). Sin embargo, pese a evaluar la lectura a través de 10 reactivos que miden la lectura de sílabas, palabras, enunciados, una historia y una pregunta de comprensión inferencial, el nivel de complejidad corresponde solo a segundo de primaria (Medición Independiente de Aprendizajes, 2022).

Evaluar adecuadamente las habilidades básicas del lenguaje en la enseñanza media es crucial para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al currículum escolar y desarrollar competencias esenciales para su vida académica y social. Sin embargo, instrumentos como la Prueba DIA y la MIA, aunque útiles en otros contextos, resultan insuficientes para diagnosticar a jóvenes que ya han superado la educación básica. Esto se debe principalmente a su enfoque, nivel de complejidad y la especificidad de las habilidades que evalúan. La MIA (Medición Independiente de Aprendizajes), por ejemplo, se centra en habilidades básicas correspondientes a segundo de primaria, lo que la hace inadecuada para evaluar las competencias lingüísticas más complejas que se espera que desarrollen los estudiantes de enseñanza media. De manera similar, la DIA (Prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes), si bien se alinea con el currículum nacional, no profundiza en las habilidades básicas subyacentes ni en los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora, como la decodificación o la inferencia.

Estas limitaciones impiden obtener un diagnóstico preciso de las necesidades individuales de los estudiantes de enseñanza media. En consecuencia, las falencias en estas competencias, si no son identificadas y abordadas en este nivel, son arrastradas a lo largo de la enseñanza media, lo que representa un obstáculo para el desarrollo educativo y curricular del estudiante al no concordar sus habilidades y competencias con las exigencias del currículum. En este contexto, la propuesta de un nuevo instrumento de evaluación complementario, basado en gran parte por los criterios de evaluación propuestos por la prueba MIA, puede responder a la necesidad de datos más específicos y relevantes que orienten la planificación pedagógica

desde un nivel ajustado a la realidad de cada estudiante, tal como el TARL, junto con mejorar apartados que aumentan el abanico de habilidades que un estudiante pueda desarrollar a lo largo de su formación educativa en los establecimientos nacionales. Puesto que, como señala Solé (1987), si bien se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, no se puede obviar la importancia del texto y la necesidad de abordarlo con habilidad.

En este sentido, se debe dominar con soltura la decodificación, pues esta es una condición necesaria para la comprensión, sin embargo, esta competencia no es suficiente para el desarrollo complejo de las habilidades básicas de lectoescritura, pues es imprescindible trabajar los códigos lingüísticos en contexto para comprender de forma significativa el texto. Tal como señala Brandt y Rosengren (1992):

La función de los textos se entiende como el efecto de estos en el contexto de la interacción social, en su funcionamiento para la solución de tareas individuales o sociales sobre la base de los tipos de actitudes y constelaciones de objetivos de los participantes de la comunicación. (p. 321)

Sumado a ello, el informe anual *Education at Glance 2022* (OECD, 2022) muestra que Chile fue el país de la OCDE que mantuvo cerradas sus escuelas por más tiempo, con un total de 259 días para todos los establecimientos educativos del país (citado en MINEDUC, p.3, 2024). De hecho, estudios previos al 2020 muestran que los estudiantes en modalidad de clases online tienen peores resultados en comparación con las clases presenciales (Fitzpatrick et al., 2020 citado en MINEDUC, p.3, 2024). De esta manera, es posible estimar que todos los estudiantes que formaban parte del sistema educativo en ese momento se hayan visto perjudicados sus aprendizajes. Por otra parte, y en línea con la necesidad de abordar estas consecuencias, tal como lo destaca la UNESCO (2022), el diseño de herramientas de evaluación más inclusivas puede contribuir a mitigar las consecuencias de la pérdida de aprendizajes y promover la equidad en contextos de alta vulnerabilidad.

En respuesta a esta problemática, el Ministerio de Educación ha implementado el Plan Nacional de Tutorías 2024, el cual se centra en el fortalecimiento de aprendizajes fundamentales en lectura y matemática en estudiantes con rezagos que les impiden participar plenamente en los aprendizajes correspondientes a su edad y curso pertenecientes a establecimientos regidos por el D.F.L. N°2 o de administración delegada según el Decreto Ley N°3.166, quienes se vieron afectados por el cierre de escuelas durante la pandemia. Este plan se alinea con los Niveles Mínimos de Competencia (MPL) definidos por la UNESCO (2023) como estándares internacionales de aprendizaje en lectura y matemática, utilizados para monitorear el progreso hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible en Educación 4.1 del PNUD.

Además, se basa en la priorización curricular del MINEDUC (2023), que identifica objetivos de aprendizaje basales como fundamentales para el desarrollo de trayectorias formativas en cada asignatura, nivel y ciclo, lo cual da paso a la progresión entre niveles y la conexión con temas socialmente relevantes. Adicionalmente, se busca motivar a los estudiantes y mejorar su asistencia y motivación académica (MINEDUC, 2024). Para lograr este fortalecimiento de aprendizajes, el Plan Nacional de Tutorías se propone como un apoyo integral que abarca toda la trayectoria educativa, para así reconocer la heterogeneidad de los niveles de aprendizaje en las aulas. En otras palabras, se busca superar las brechas de aprendizaje y promover, al mismo tiempo, la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje futuro (MINEDUC, 2024).

En el contexto de los esfuerzos gubernamentales por mejorar los aprendizajes, como lo demuestra la implementación del Plan Nacional de Tutorías 2024, se reconoce la necesidad de contar con herramientas de diagnóstico que aborden las necesidades de todos los niveles educativos. A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como propósito pilotar un instrumento de evaluación diagnóstico enfocado en medir las habilidades básicas de lectura en estudiantes de segundo año de Educación Media de la región Metropolitana. El mismo se propone como complemento a la actual Prueba DIA e inspirado en la prueba MIA y en el pilotaje de la evaluación creada por Barra y Peralta en el 2023, con el objetivo de proporcionar una herramienta más específica y eficaz para identificar rezagos puntuales en competencias lingüísticas esenciales. Este nuevo instrumento, al considerar la decodificación como una habilidad fundamental, busca proporcionar un diagnóstico más completo que permita abordar las dificultades de los estudiantes desde la base y, así, facilitar el desarrollo de habilidades de comprensión más complejas.

Además, es importante considerar que la formación de docentes de educación media se centra en estudiantes de 7° básico a 4° medio, asumiéndolos como lectores competentes. Sin embargo, la realidad en las aulas a menudo contradice esta presunción. Esta contradicción entre la formación y las necesidades reales de los estudiantes subraya la necesidad de recursos y estrategias especializadas, tal como lo plantea Santizo (2017), quien destaca la importancia de estrategias diseñadas por expertos, recursos económicos y, sobre todo, tiempo dedicado a la docencia para la capacitación y la recuperación de aprendizajes. Por tanto, contar con un instrumento de esta naturaleza permitiría a los docentes de enseñanza media diagnosticar con precisión las dificultades de decodificación y comprensión de sus estudiantes, incluso si estas dificultades persisten desde niveles anteriores. Esto les proporcionaría información crucial para adaptar sus estrategias pedagógicas, implementar intervenciones específicas y monitorear el

progreso de cada estudiante de manera efectiva con el fin de abordar las necesidades reales de sus alumnos y mejorar su desempeño académico. Asimismo, se espera que este recurso facilite la planificación de estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes y, de esta forma, promover un aprendizaje significativo y equitativo desde un enfoque contextualizado y adaptado a su realidad educativa.

2. Planteamiento del Problema

En el contexto de la educación secundaria, la ausencia de habilidades básicas de lectura constituye un desafío fundamental que obstaculiza el progreso académico de los estudiantes y afecta su desarrollo integral. Estas carencias, originadas en los primeros años de escolaridad, persisten a lo largo de su trayectoria educativa, acumulándose y profundizándose en niveles posteriores. Este fenómeno genera un desfase significativo entre las competencias que los estudiantes efectivamente poseen y las expectativas del currículum nacional, diseñado bajo el supuesto de que estas habilidades ya están consolidadas. Como resultado, muchos jóvenes enfrentan dificultades para acceder a los aprendizajes más complejos que exige el sistema educativo.

La desconexión entre las competencias reales de los estudiantes y las demandas curriculares no solo limita su desempeño en áreas específicas, sino que compromete la posibilidad de adquirir conocimientos significativos en el mediano y largo plazo dentro de su proceso de escolaridad. Esta brecha es especialmente preocupante en contextos de vulnerabilidad, donde la falta de recursos pedagógicos específicos y estrategias personalizadas agrava las desigualdades preexistentes. Además, la falta de consolidación en habilidades clave como la comprensión lectora y la decodificación de textos dificulta la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera activa con los contenidos educativos, lo que perpetúa un sistema que no responde a las necesidades educativas dentro de la diversidad del aula. Sin embargo, fuera de las expectativas del currículum nacional, la deficiencia en el desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura afecta directamente en la construcción integral del estudiante como sujeto activo en la sociedad. Tal como señala Martínez et al. (2014):

La lectura es una actividad cognitiva compleja que resulta indispensable para responder a los requerimientos que exige la actual sociedad del conocimiento a los seres humanos, ya que se encuentran continuamente rodeados de estímulos que demandan su actividad lectora. Por lo tanto, la lectura no puede reducirse a la habilidad para decodificar palabras escritas.

En consecuencia, los docentes se enfrentan a la complejidad de trabajar con grupos heterogéneos que presentan niveles de competencias dispares. Sin herramientas específicas para diagnosticar las carencias educativas básicas, los educadores se ven obligados a improvisar estrategias que no siempre logran cerrar las brechas identificadas.

Aunque el Ministerio de Educación ha implementado evaluaciones como la Prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), estas se limitan a medir el progreso en objetivos curriculares mientras que, en paralelo, dejan de lado las competencias fundamentales que muchos estudiantes aún no han desarrollado. Este enfoque parcial limita la posibilidad de

realizar intervenciones pedagógicas que atiendan de manera efectiva los rezagos acumulados. Tal como señala Solé (2012):

Todos los niños y jóvenes merecen la oportunidad de poder aprender a leer en este sentido amplio; aunque después algunos se aficionarán a leer más que otros, las propuestas educativas en torno a la lectura deben ser ambiciosas y beligerantes, deben perseguir que leer se encuentre al alcance de todos, aun sabiendo que no todos disfrutan de las mismas condiciones sociales y personales, y que diversificar las estrategias de enseñanza y los apoyos será la norma, y no la excepción. (p. 50)

En este escenario, la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) emerge como un modelo alternativo relevante, pues dicho instrumento se centra en identificar el nivel real de habilidades básicas mediante un enfoque individualizado, lo que permite priorizar competencias esenciales como la decodificación y la comprensión oral y escrita. A diferencia de las evaluaciones estandarizadas, la prueba MIA permite conocer las capacidades efectivas de cada estudiante y ofrecer información valiosa para diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas a las necesidades educativas específicas presentes en el aula, pues “para comprender (y para aprender) necesitamos atribuir un significado personal al nuevo contenido” (Solé, I., 2012, p. 52). Este enfoque personalizado ha demostrado ser efectivo en contextos vulnerables, donde las brechas educativas suelen ser más pronunciadas.

En este sentido, la lectoescritura, considerada una habilidad transversal dentro del currículum nacional, es fundamental para el desarrollo académico e integral de los estudiantes. En niveles críticos como segundo medio, la consolidación de estas competencias adquiere una importancia central, ya que el sistema educativo asume que los estudiantes han superado etapas previas de aprendizaje básico, sin embargo, la realidad muestra que una proporción significativa de alumnos llega a este nivel con rezagos que limitan su capacidad para cumplir con los objetivos curriculares. Como sugiere Martínez et al. (2014): “Pensar en cómo aprenden las personas no debería significar el establecimiento de una relación unilateral con la educación recibida en las instituciones” (p. 27). Por esto, abordar estas deficiencias en segundo medio es crucial, ya que permite fortalecer las habilidades esenciales y establecer bases sólidas para el aprendizaje futuro.

La creación de un nuevo instrumento diagnóstico, inspirado en la metodología de la evaluación MIA, pero adaptado al contexto educativo chileno actual, representa una solución concreta a esta problemática. Este instrumento permitiría evaluar de manera integral las habilidades básicas de lectoescritura y, así, proporcionar información precisa sobre las necesidades educativas individuales de los estudiantes. Al hacerlo, no solo facilitaría la planificación de estrategias pedagógicas efectivas, sino que también ofrecería un marco para

trabajar de manera articulada tanto las competencias fundamentales como los objetivos curriculares. Además, este tipo de herramienta podría tener un impacto significativo más allá del aula: Su implementación contribuiría a generar datos específicos y relevantes para la toma de decisiones a nivel institucional y político; de esta forma, se priorizan políticas educativas más inclusivas y orientadas a reducir las desigualdades. Al priorizar la evaluación de habilidades básicas, este instrumento se convertiría en un recurso esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar competencias acordes con sus necesidades y realidades con el objetivo de promover una educación equitativa y de calidad.

En base a lo señalado, es posible afirmar que la falta de habilidades básicas de lectoescritura en la educación secundaria chilena subraya la necesidad urgente de diseñar instrumentos diagnósticos más específicos y contextualizados. Un instrumento inspirado en la MIA no solo respondería a esta necesidad, sino que también fortalecería las prácticas pedagógicas y contribuiría al desarrollo integral de los estudiantes. Al integrar un enfoque inclusivo y adaptado a las competencias reales de los alumnos, esta herramienta representaría un paso clave hacia la construcción de un sistema educativo más equitativo y efectivo. En este sentido, el impacto potencial de este instrumento trasciende el diagnóstico inicial, pues su implementación en la educación secundaria, más específicamente en segundo medio, permitiría a los docentes obtener una visión clara y precisa de las necesidades específicas de sus estudiantes, lo que facilitaría la planificación de intervenciones pedagógicas más efectivas y personalizadas.

De esta forma, este enfoque no solo ayudaría a cerrar las brechas existentes, sino que también fomentaría un proceso de enseñanza más inclusivo, en el que cada estudiante pueda desarrollar al máximo su potencial. En el contexto de la enseñanza media, donde las demandas académicas son más exigentes y la heterogeneidad de los grupos es mayor, contar con un diagnóstico detallado es crucial para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de avanzar de manera significativa. Además, al priorizar las habilidades básicas de lectoescritura, este instrumento podría contribuir a un cambio significativo en el diseño y la implementación de políticas educativas. La información obtenida a partir de estas evaluaciones ofrecería datos valiosos para la toma de decisiones a nivel institucional y político, lo que permitiría que las estrategias y recursos se dirijan a las áreas que más lo requieren. Esto, a su vez, ayudaría a mitigar las desigualdades educativas y, así, garantizar que los estudiantes más vulnerables reciban el apoyo necesario para alcanzar los estándares establecidos por el currículum.

Con esta propuesta, esperamos no solo identificar las falencias en habilidades esenciales, sino también crear un cambio estructural en la manera en que se aborda el aprendizaje en la enseñanza media. Al integrar un enfoque que valore tanto las competencias básicas como los objetivos curriculares, este instrumento tiene el potencial de transformar el sistema educativo chileno hacia uno más equitativo, inclusivo y orientado al desarrollo integral de los estudiantes. De esta manera, la implementación de este diagnóstico no solo se convierte en una herramienta técnica, sino también en un pilar estratégico para construir una educación de calidad que responda a las necesidades reales de quienes forman parte de ella.

3. Planteamiento de la investigación

3.1. Pregunta de investigación

¿Qué niveles de habilidades básicas se deben tener en consideración en un instrumento de medición de habilidades de lectoescritura, y qué criterios de pertinencia debe cumplir para ser útil en la enseñanza de Lengua y Literatura desde 7mo año básico hasta 2do medio?

3.2. Objetivo general

Probar la pertinencia de un instrumento de evaluación diagnóstica que permita medir las habilidades básicas de lectoescritura en estudiantes desde séptimo básico hasta segundo medio, diseñado para facilitar su uso por docentes de Lenguaje que atienden estos niveles.

3.3. Objetivos específicos

a) Objetivos específicos de investigación

a.1) Probar y ajustar el instrumento en una muestra representativa de estudiantes de segundo año medio, para asegurar su adecuación y efectividad en la medición de las habilidades diagnósticas.

a.2) Comparar los resultados del diagnóstico, identificar patrones comunes y diferencias significativas en los niveles de habilidades lectoescritoras entre los estudiantes evaluados, para aportar recomendaciones sobre estrategias de reactivación educativa específicas.

b) Tareas y acciones investigativas a desarrollar

b.1) Diseñar y estructurar el contenido del instrumento de evaluación de acuerdo con las habilidades básicas de lectoescritura, con el objetivo de considerar los niveles de dificultad progresiva en la lectura de sílabas, enunciados y textos breves.

b.2) Elaborar un manual de aplicación y guía interpretativa para el uso del instrumento, que permita a los docentes de Lengua y Literatura implementar el diagnóstico de manera efectiva y utilizar los resultados para diseñar intervenciones pedagógicas adecuadas.

b.3) Contextualizar el o los establecimientos con el fin de considerar la realidad escolar de los estudiantes participantes de la muestra.

b.4) Diseñar los instrumentos de resguardo ético para la aplicación de los instrumentos a evaluar con las y los estudiantes participantes de la muestra del estudio.

c) Tareas y acciones complementarias al proceso investigativo

c.1) Aplicar un criterio de pertinencia al instrumento piloto.

c.2) Validación de ítems según el cumplimiento de objetivos de medición.

c.3) Diseñar una propuesta de instrumento de evaluación diagnóstica para medir las habilidades básicas de comprensión lectora.

c.4) Elaborar una rúbrica evaluativa enfocada en el nivel de logro de las habilidades básicas que se solicitan en el instrumento.

3.4. Justificación

En la presente memoria se asume la premisa de que es pertinente proponer una nueva evaluación que cumpla con los requerimientos para la medición efectiva de las competencias básicas del lenguaje que dominen estudiantes de enseñanza media a partir de los estándares educativos de los centros de formación nacionales y, más específicamente en lo que respecta a esta investigación, a través de los datos desprendidos desde el grupo considerado de 52 estudiantes de un colegio de la Región Metropolitana.

Al partir por el panorama a nivel sociocultural que vivimos como país en la actualidad y durante los últimos 7 años, es que deviene la idea de que durante el Estallido Social y el post confinamiento del Covid-19, la desconfianza de las personas naturales hacia el ejercicio estatal, y especialmente educativo, creció de manera exponencial y desenfrenada, en parte por la poca eficiencia de políticas públicas que reciben los ciudadanos hacia sus necesidades y, además, por las ideas que promovían los medios de comunicación ligados al mismo ejercicio de manifestación popular que asumen las personas. Según Peñaloza (2020), desde 2019 que los chilenos han demostrado contundentemente que no existe creencia hacia el gobierno - y su tendencia política- en particular del año mencionado y a las instituciones en general, debido a su discurso errático y confuso.

De esta manera, la poca identificación con un gobierno que asista las necesidades educativas de la población provocó que existieran problemas graves de desvinculación e inasistencia escolar. Según Mineduc (2024), el año 2023 se observaron a 50.814 estudiantes desvinculados, lo que representa una tasa del 1,66% del total de niños y jóvenes. Sin embargo, de manera positiva, representa un incremento del 0,2% con respecto al año anterior, en el que 17.069 estudiantes sufrieron una deserción escolar. En este sentido, se considera que es más

pertinente concluir que, a pesar de la reinserción que puede adoptar un estudiante en su escolaridad, el hecho de volver al colegio no asegura un proceso efectivo de enseñanza, principalmente por la pérdida de aprendizaje anterior.

Evidentemente, producto de los altos índices de abandono a las instituciones educativas, existe un perjuicio al proceso de aprendizaje de los escolares que se evidencia en la baja de puntajes PAES, SIMCE y DIA, además de la pérdida de la capacidad de comprensión lectora y la lectura de textos orales, es decir, problemas básicos de lectoescritura. Mineduc sostiene, a través de Nicolás Cataldo (2024) que:

“Tenemos noticias esperanzadoras para el sistema. Después de tres años de pandemia el sistema educativo está mostrando síntomas de recuperación de aprendizajes, alcanzando puntajes similares a los que teníamos previos a la pandemia. Esto reafirma el trabajo de los docentes en el aula, que junto a directivos y sus comunidades escolares, están poniendo la mejora educacional al centro de los esfuerzos del país. Hay desafíos que se mantienen, particularmente en cuanto a las brechas de género en Matemática, lo que implica poner aún más urgencia a iniciativas que reduzcan las brechas de género en materia de aprendizajes”.

Es a partir de todo esto que la instancia de reactivación educativa impartida desde el gobierno de turno es una vía posible hacia la mejora continua del mantenimiento de los aprendizajes en los estudiantes. Según Mineduc (2024), a través de tres elementos claves - la asistencia y revinculación de los estudiantes excluidos del sistema, el fortalecimiento de aprendizajes y condiciones para la enseñanza, y la convivencia y salud mental- se puede lograr la revinculación del aprendizaje perdido de los niños y jóvenes y, a su vez -como agentes educativos- encargarse del deterioro de los ámbitos escolares que presentan mayor desventaja. En particular, lo que respecta a la Lengua y Literatura, las tutorías que se ejecutan desde este plan promueven una solución -no parche- para cubrir las necesidades de herramientas básicas del lenguaje que afectan a los niños y jóvenes escolarizados, producto de la pérdida de aprendizaje ocasionada durante y post pandemia.

4. Marco referencial

El presente marco referencial se estructura en torno a una serie de grandes temas que sustentan y contextualizan el desarrollo del instrumento de evaluación de habilidades básicas del lenguaje propio. En primer lugar, se aborda el concepto de habilidades del lenguaje, donde se enfatiza su relevancia en el desarrollo cognitivo y comunicativo. Posteriormente, se exploran los niveles de comprensión, esenciales para el análisis de la competencia lectora significativa. A continuación, se aborda de manera específica la competencia narrativa, tanto en su expresión como en la comprensión oral, además de la competencia lectora y su nivel de comprensión, elementos esenciales para evaluar el desempeño lingüístico.

Tras esto, en el marco de la estructuración de pruebas de habilidades, se analizan los procesos necesarios para diseñar instrumentos de evaluación efectivos. También se incluye una reflexión sobre el paradigma actual de la evaluación en Chile, desde el SIMCE hasta la prueba DIA, además de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), en el contexto de la evolución de las políticas evaluativas nacionales. Finalmente, se presenta el diseño y desarrollo del instrumento de evaluación de habilidades básicas del lenguaje de Barra y Peralta, para luego abordar el pilotaje realizado propio, como una propuesta innovadora y contextualizada.

Figura 1.

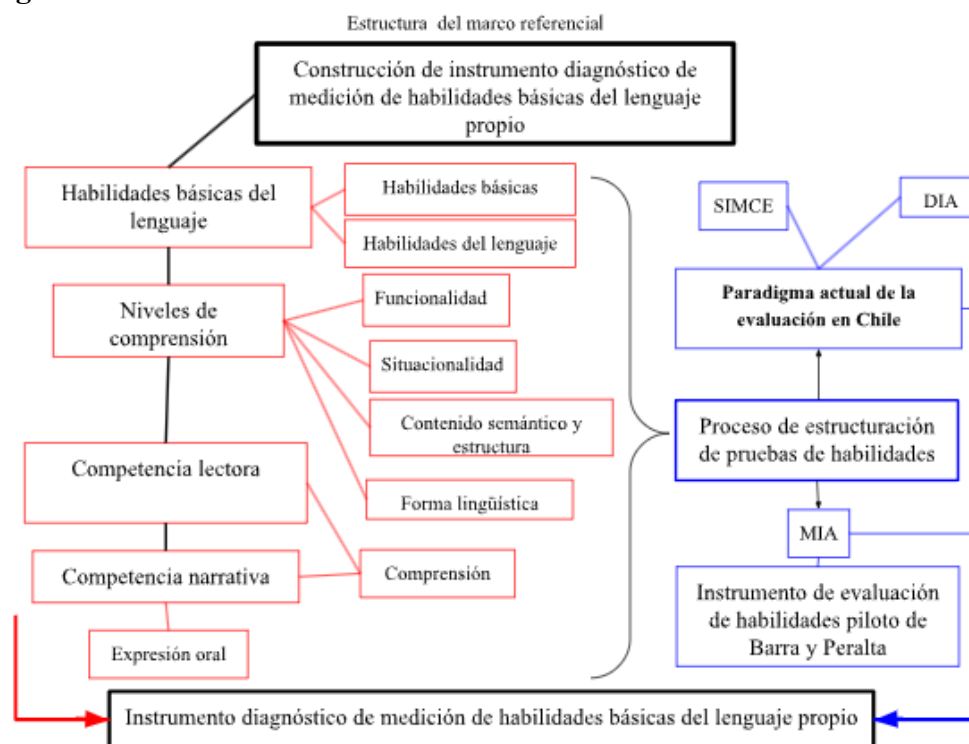


Figura 1 Estructura del marco referencial

4.1. Habilidades básicas del lenguaje

a) Habilidades básicas

Las habilidades básicas son aquellas destrezas fundamentales que una persona necesita desarrollar para poder aprender y desenvolverse en la vida diaria y en diversos contextos, como, por ejemplo, el educativo. Estas habilidades suelen adquirirse en las primeras etapas del desarrollo y constituyen una base para aprender habilidades más complejas. En cuanto al ámbito educativo, dichas habilidades se van a desarrollar de manera paulatina a medida que los niños y jóvenes logren superar los niveles de escolaridad.

Si bien, podemos hablar de habilidades básicas en la vida en general, dentro de la educación aún no hay un consenso sobre lo que es una habilidad básica, ya que, si pensamos qué es necesario enseñar y qué debemos intentar que nuestros estudiantes aprendan, según Coll (2006) son preguntas que han estado presentes siempre en los sistemas educativos. Estas interrogantes, pudiesen tener respuestas si el sistema redefine qué es lo básico y cuáles son los aprendizajes fundamentales para los estudiantes según el contexto en que se desenvuelven.

Lo anterior hace referencia a la situación económica, cultural, social y política de los estudiantes, esto, si se considera que cada alumno tiene una situación diferente y que, por lo tanto, esas experiencias previas que traen consigo, deberían ser tomadas en cuenta al momento de la creación y planificación de las clases y, formar parte de la priorización del currículum nacional, para así lograr un óptimo desarrollo de dichas habilidades a las cuales le llaman básicas.

Estas destrezas o habilidades básicas pueden ser divididas en las deseables y las imprescindibles, las últimas son las necesarias para un desarrollo óptimo en el tiempo y lograr que el estudiante avance en su carrera estudiantil sin mayores dificultades, ya que, el no desarrollo de estas puede afectar el desarrollo personal y social del estudiante, así como también, su futuro. Si bien, según el autor (Coll, 2006) no existe un consenso total de lo elemental o básico, si un consenso en considerar las habilidades de lectura como fundamentales para acceder a otros conocimientos y participar en la vida en comunidad.

Por lo tanto, este aprendizaje básico de lectura es esencial para sustentar los otros aprendizajes y competencias necesarias en un nivel superior. La UNICEF (2022) plantea que los niños que no pueden leer ni comprender un texto sencillo tendrán dificultades para aprender cualquier otra asignatura de la escuela y sus probabilidades de repetir son mayores. Entonces, el poner en garantía estos aprendizajes básicos o fundamentales contribuye a grandes logros

para la ciudadanía, lo que genera un crecimiento, desarrollo, disminución entre las brechas de género, etc.

Actualmente en Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) cuenta con un currículum priorizado que toma en cuenta habilidades, conocimientos y actitudes, que se establecen a partir de distintos objetivos de aprendizaje (OA) como los desempeños mínimos esperados de los estudiantes en cada nivel de enseñanza. Estos objetivos se consideran como prioridad para que los estudiantes se desarrollen de manera íntegra y tengan herramientas para el futuro que les permitan desenvolverse en la sociedad.

b) Habilidades del lenguaje

Como se puede ver a manera general, la lengua está dividida en dos grandes partes, una de ellas es la oral y la otra escrita, hay diversas discusiones sobre cual es más o menos importante o cuál nació antes que la otra, pero lo cierto es que las dos habilidades son necesarias para lograr una comunicación efectiva entre personas de una misma lengua. Así mismo, dentro de la lengua tenemos otras habilidades que se deben manejar de igual manera al momento de comunicarse, según Cassany et al. (2003) no hay otra manera de utilizar la lengua con fines comunicativos, por eso estas son las cuatro habilidades que se deben desarrollar para mantener una comunicación óptima entre los individuos.

Por su parte, hablar se define como la capacidad de una persona para comunicarse de manera oral al utilizar el sistema de símbolos (palabras) y reglas (gramática) propias de un idioma. Por otra parte, escuchar se refiere a la capacidad de captar, comprender y analizar los mensajes orales que se reciben. Además, leer es la capacidad de decodificar y comprender textos escritos, lo que permite extraer y construir significados a partir de las palabras. Finalmente, escribir se define como la capacidad de expresar ideas, pensamientos, emociones e información de manera clara y estructurada a partir del uso de sistemas de símbolos gráficos (letras y palabras).

Si bien las habilidades presentes en lenguaje son las nombradas con anterioridad, para la realización de esta documentación, las principales habilidades a considerar de la lengua serán las narrativas y lectoras, dado que los apartados presentes en el instrumento tanto creado, como el establecido tienen sus ítems enfocados en dichas habilidades y, por lo tanto, son las que serán tomadas en cuenta al momento de evaluar.

4.2. Niveles de Comprensión

La comprensión de textos es un proceso complejo que trasciende la mera decodificación de símbolos gráficos y exige la integración de múltiples niveles de análisis que abarcan tanto lo lingüístico como lo extralingüístico.

Un individuo que produce o comprende un texto pone en juego, a partir de un conjunto de esquemas de operaciones cognitivas, variados sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento sobre el mundo, conocimiento lingüístico (léxico y gramática), conocimiento interaccional-situacional y conocimiento sobre clases de textos o géneros. (Ciapuscio et. al, 2010, p. 319)

En este sentido, los niveles de comprensión no pueden ser reducidos a una simple categorización técnica, sino que deben ser analizados como un sistema dinámico en el que convergen factores funcionales, situacionales, semánticos y formales. Cada uno de estos niveles juega un papel indispensable en la manera en que los textos son interpretados y utilizados para interactuar con el mundo.

Tabla 1.

Nivel 1: Funcionalidad	Funciones principales: a) Expresarse; b) Contactar; c) Informar; d) Dirigir; e) Producir efectos estéticos.
Nivel 2: Situacionalidad	Parámetros: a) Situación de actividad; b) Organización social de las actividades en ámbitos comunicativos; c) Medio/canal; d) Número de interlocutores; e) Papeles sociales de los interactuantes; f) Situación contextual.
Nivel 3: Contenido semántico y estructura	Parámetros: a) Impronta temática (grado de fijación del tema); b) Despliegues del tema textual; c) Estructura del texto.
Nivel 4: Forma lingüística	Parámetros: a) Máximas comunicativas; b) Esquemas de formulación específicos del género; c) Particularidades estilísticas.

Tabla 1. Tomado de Ciapuscio (2010, p.320) Dimensiones textuales a partir de Heinemann y Heinemann, 2002.

El nivel funcional, que implica las diversas finalidades que un texto puede cumplir — informar, expresar, contactar, entre otras—, es un punto de partida para entender cómo los textos operan dentro de los procesos de comunicación social. “Los textos siempre son empleados en determinados contextos sociales y, por tanto, desempeñan no solo funciones comunicativas, sino también sociales” (Ciapuscio, et. al, 2010, p. 319). La funcionalidad de un

texto no se define únicamente por su propósito explícito, sino también por el efecto que genera en sus receptores y por su capacidad para resolver tareas individuales o colectivas. Este nivel subraya la importancia de reconocer que los textos no existen en aislamiento, sino que están intrínsecamente vinculados al contexto en el que surgen y son utilizados.

De manera complementaria, la situacionalidad es un factor crítico para la comprensión, ya que permite considerar los elementos contextuales que rodean al texto, como el tiempo, el lugar, la modalidad de comunicación y los ámbitos sociales implicados. Sin embargo, este concepto no se limita a los factores inmediatos de la situación, sino que incluye también los conocimientos previos sobre las estructuras sociales, culturales y comunicativas en las que los textos se inscriben. En este sentido, comprender un texto requiere un proceso de interpretación activa que articule lo que se lee con las experiencias y saberes del receptor para poder construir significados pertinentes y relevantes.

El contenido semántico y su estructura constituyen otro eje fundamental en los niveles de comprensión. Este nivel no solo implica identificar la información explícita contenida en el texto, sino también analizar cómo esta información ha sido seleccionada, organizada y presentada para alcanzar determinados fines comunicativos. La selección semántica, la jerarquización de ideas y la disposición estructural del texto son aspectos que configuran la experiencia de lectura, además de otorgar pistas esenciales para la interpretación y la construcción de sentido. En el ámbito educativo, resulta crucial que los estudiantes desarrollen habilidades para abordar este nivel, ya que les permitirá no solo comprender los textos, sino también cuestionarlos y evaluar su contenido de manera crítica.

Finalmente, la forma lingüística, que incluye los recursos gramaticales, léxicos y estilísticos empleados en la construcción del texto, representa un componente técnico que interactúa con los otros niveles de comprensión. La selección y combinación de elementos lingüísticos no se realiza de manera arbitraria, sino que responde a las intenciones del emisor y a las características del contexto comunicativo. Este nivel refuerza la importancia de enseñar a los estudiantes a identificar cómo los elementos formales contribuyen al significado global del texto y a su funcionalidad en contextos específicos.

En conjunto, los niveles de comprensión no pueden analizarse de forma aislada, sino como un sistema interdependiente en el que cada componente aporta a la experiencia textual integral. Para que la comprensión de textos sea significativa, es necesario atender no solo a los aspectos lingüísticos del texto, sino también a los extralingüísticos, como el contexto social, cultural y situacional en el que tiene lugar. Esto supone reconocer la interacción entre los textos

y los lectores, quienes no son receptores pasivos, sino participantes activos en el proceso de construcción de significados.

Este enfoque, en el ámbito de la educación secundaria, invita a repensar las prácticas pedagógicas, dado que promueve estrategias que integren estos niveles de comprensión y que consideren la diversidad de experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.

En la tarea de capacitar para el procesamiento efectivo de textos especializados, sea la producción o comprensión, es preciso recurrir y proponer actividades y consignas de trabajo que requieren y fomentan la reflexión sobre las interrelaciones de las distintas dimensiones textuales, y no a consignas que abordan unilateralmente una dimensión. (Ciapuscio et. al, 2010, p. 332)

Solo de este modo es posible avanzar hacia una educación que trascienda la mecanización de habilidades básicas y fomente un aprendizaje crítico, reflexivo y contextualizado.

4.3. Competencia Lectora y Comprensión

El acto de hablar, leer y escribir implica el procesamiento simultáneo y automático de patrones lingüísticos, lo que representa una tarea semiótica de elevada complejidad. Según Rose y Martin (2018), el aprendizaje de estas habilidades constituye una de las labores más complejas que una persona puede acometer a lo largo de su vida. Dentro de este marco, la comprensión y las competencias lectoras emergen como procesos interrelacionados que se desarrollan de manera concomitante y son fundamentales para el desarrollo cognitivo y social del individuo.

En primer lugar, la comprensión lectora, en esencia, es un proceso individual que depende de las actividades cognitivas y metacognitivas que una persona logra implementar para interpretar y construir significado a partir de un texto. En dicho sentido, este proceso está mediado por las estrategias que el lector aplica para decodificar, analizar e integrar la información textual en función de sus conocimientos previos y sus metas lectoras (Solé, 1987).

Por su parte, la competencia lectora se define como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida en diversos contextos sociales y educativos. Según PISA (2009), esta competencia no se limita a los años iniciales de escolarización, sino que constituye un proceso continuo que involucra la interacción con otros y con la comunidad. Por lo tanto, la competencia lectora se conecta con la capacidad de utilizar la lectura como herramienta para alcanzar objetivos personales, expandir el conocimiento y participar activamente en la sociedad (Agencia de Educación de Calidad, 2019).

En consecuencia, enseñar cualquier materia o habilidad implica necesariamente enseñar a través del lenguaje. No obstante, la alfabetización, entendida como un proceso más amplio, supone enseñar explícitamente acerca del lenguaje. Para cumplir con este propósito, es

imprescindible un conocimiento profundo del funcionamiento del lenguaje, así como un metalenguaje que permita abordar de manera efectiva su enseñanza con los estudiantes (Rose y Martin, 2018).

De acuerdo con esta perspectiva, cuando las personas se comunican oralmente, leen o escriben, realizan simultáneamente dos acciones fundamentales: interactúan con otras personas y establecen una relación social mientras representan su experiencia del mundo. Asimismo, según la teoría funcional del lenguaje, esta dualidad se traduce en dos grandes metafunciones del lenguaje: la metafunción interpersonal, orientada a la construcción de relaciones sociales, y la metafunción ideacional, centrada en la interpretación y representación de la experiencia (Halliday, 1994). Por ende, es a través del lenguaje que los hablantes no solo comunican, sino que también interpretan y estructuran su percepción del mundo.

La pedagogía de los géneros, por su parte, emerge de una visión funcional del lenguaje que busca explicar cómo se utiliza en los contextos sociales. Esta perspectiva, basada en la teoría de la lingüística sistémico-funcional desarrollada por Halliday y sus colegas durante las últimas seis décadas, aporta herramientas valiosas para comprender y enseñar la lengua como un sistema complejo. Este enfoque permite construir un modelo sobre el funcionamiento del lenguaje, acompañado de un metalenguaje práctico para ser utilizado en la enseñanza (Rose y Martin, 2018).

Además, desde un punto de vista teórico, el aprendizaje de la lectura puede ser explicado mediante tres enfoques principales: las teorías de abajo-arriba, las de arriba-abajo y el modelo interactivo. Las teorías de abajo-arriba destacan los procesos perceptivos y fonéticos que permiten la decodificación y el reconocimiento léxico. Por otro lado, las teorías de arriba-abajo subrayan la importancia de las habilidades cognitivas superiores, como la generación de hipótesis y las inferencias basadas en los conocimientos previos del lector (Owens, 2003). Finalmente, el modelo interactivo propone una integración de ambos enfoques, al tener en consideración al lector como un procesador activo que combina datos textuales y esquemas cognitivos para lograr una comprensión enriquecida (Solé, 1987).

4.4. Competencia Narrativa; expresión y comprensión oral

Cuando se aborda la expresión oral, es correcto referirnos a ella como el acto mismo de expresarse de manera fonética al tener en consideración pensamientos, ideas, sentimientos o cualquier otro concepto que surja desde nuestra perspectiva por medio del uso de elementos sonoros ligados a los actos de habla. Chuchuca (2018) (Citado en Márquez G. y Olmedo G. 2022). Esta competencia narrativa es fundamental para las interacciones sociales que constantemente se dan en la cotidianidad de los individuos, por no decir lo relevante que se vuelve para la construcción e interpretación de nuestra realidad como para la propia conciencia que nos genera el desarrollo de un criterio propio para afrontar cualquier situación de carácter oral. Cualquier persona que logre dominar el correcto uso de las habilidades sociales comunicativas puede destacar fácilmente en un entorno que requiera un conocimiento básico de las mismas, esto dado que las personas pueden desarrollar una herramienta que posibilita el aprendizaje avanzado de diferentes interacciones sociales y culturales que se encuentran

presentes a lo largo de la vida en comunidad con otros individuos.

En el caso de la comprensión oral, si bien se encuentra ligada directamente con la expresión oral dado al contexto social al que se encuentra un individuo al vivir en sociedad, la mayor distinción se encuentra en su carácter educativo, ya que es en esta instancia donde se da el uso constante a los aprendizajes estructurados por parte las organizaciones educativas a las que se encuentra expuesto cualquier estudiante. Es correcto destacar el uso que se le da este apartado en el currículum nacional por parte del Ministerio de la Educación, dado que tiene la intencionalidad de recopilar un conjunto de acciones ya planificadas para la realización y enseñanza del correcto uso de la expresión oral a partir de un modelo sistemático que tenga en consideración una evolución constante en el estudiante, para así generar una formación integral y significativa para los mismos.

Otra de las competencias a desarrollar son las de carácter narrativo, en las que “Aguilar, 2014; Dickinson & Snow, 1987; Snow, (2017)” menciona que son una forma del discurso complejo, principalmente a lo que se encuentran expuestos los estudiantes desde sus primeros años en la formación educativa, dando paso a las principales actividades cotidianas en los contextos tanto comunitarios como los familiares. (citado en Orellana P., Valenzuela M. F. José Pezoa J. y Villalón M., 2020). Al ser esta competencia una de las que mayor nivel requiere en los alumnos, existen diversos autores como Orella P. et al. (2020) que mencionan la importancia de la narrativa al incluir habilidades de comprensión y producción en las primeras etapas de un niño, lo que permite que estos mismos puedan comenzar a expresar ideas y pensamientos que tengan un organización coherente, asemejándose lo más posible a un relato que permita un vínculo entre la construcción y transmisión de significados que logra ser primordial al momento en que el estudiante adquiere la habilidad de comprensión lectora junto a su aprendizaje escolar.

4.5. Proceso de estructuración de pruebas de habilidades

El proceso de estructuración de pruebas de habilidades representa un desafío central en el ámbito educativo, ya que estas herramientas no solo evalúan el rendimiento, sino que también actúan como agentes modeladores de políticas y prácticas pedagógicas. Más allá de su construcción técnica, las pruebas deben ser entendidas como productos de decisiones estratégicas que integran dimensiones funcionales, situacionales, temáticas y estructurales. Dichas decisiones no solo responden a criterios internos de diseño, sino que también reflejan contextos sociales, culturales y comunicativos que inciden en el éxito o fracaso de los instrumentos evaluativos.

Los textos, entendidos como resultados de procesos psíquicos, incluidos y condicionados por el contexto social y comunicativo, configuran entonces una totalidad verbal en la que se pueden identificar y reconocer las marcas formales en los distintos niveles de conformación de las decisiones tomadas por los productores textuales, sobre la base de la consideración y combinación estratégicas (porque están, o deben estar, dirigidas, al éxito comunicativo) de las informaciones relevantes en las dimensiones funcionales, situacionales, temáticas y estructurales. (Ciapuscio et. al, 2010, p. 342)

Una de las primeras distinciones clave en la estructuración de estas pruebas radica en los modelos psicométrico y edumétrico. Mientras que el modelo psicométrico se centra en medir las diferencias individuales en un rasgo psicológico dado, el modelo edumétrico pone énfasis en la evolución de cada individuo para poder medir sus avances en términos de conocimientos, competencias o habilidades específicas. Esta diferenciación no es trivial, ya que subraya que las pruebas no son neutras: sus propósitos determinan las decisiones técnicas en cuanto a diseño, puntuación e interpretación de resultados. Como señala Navarro (2021), “la diferencia solo puede estar en el propósito para el que fue construido el test”.

En el contexto de la educación secundaria, las pruebas de medición como SIMCE, MIA o DIA han servido tradicionalmente para evaluar habilidades básicas, particularmente en lectoescritura. Sin embargo, estas evaluaciones han sido objeto de críticas debido a la brecha existente entre las competencias reales de los estudiantes y las demandas del currículo nacional. Este desajuste es especialmente evidente en contextos de vulnerabilidad, donde las pruebas, al no considerar las realidades y necesidades específicas de los estudiantes, tienden a reforzar las desigualdades en lugar de mitigarlas.

Un aspecto crítico del diseño de pruebas radica en la elección entre puntuaciones normativas y criterioles, tal como señala Navarro (2021), la diferenciación entre los test radica en que las puntuaciones se establecen de forma normativa, que serían psicométricos, y los que las determinan con referencias criterioles, que serían edumétricos, es decir, las puntuaciones normativas comparan el rendimiento del individuo con el de un grupo de referencia, mientras que las puntuaciones criterioles evalúan el logro en relación con un estándar preestablecido. Si bien estas dos perspectivas parecen opuestas, su elección debería responder al propósito del test y a las necesidades específicas del contexto en el que será aplicado. En este sentido, un enfoque criterial puede ser más adecuado para diagnósticos en contextos educativos vulnerables, ya que prioriza la identificación de habilidades y competencias concretas que necesitan fortalecerse, en lugar de establecer comparaciones que pueden resultar descontextualizadas o desalentadoras.

El carácter situacional, por otro lado, no solo abarca el contexto cultural o socioeconómico de los estudiantes, sino también las condiciones específicas en las que se realiza el ejercicio de lectura o resolución de la evaluación. La lectura significativa, en este marco, se define como la capacidad de interpretar y construir sentidos a partir de un texto en función de las circunstancias concretas del acto de lectura. Esto incluye aspectos como el propósito del lector, las características del texto, el ambiente en que se desarrolla la actividad y las expectativas que surgen del contexto comunicativo. Las pruebas deben, por tanto, diseñarse de forma que no solo evalúen habilidades genéricas, sino que también consideren cómo los estudiantes interactúan con los textos en escenarios reales y diversos.

Además, la construcción de estas pruebas debe considerar que lo extralingüístico influye profundamente en los resultados. Aunque estos elementos se reflejan parcialmente en lo lingüístico, su comprensión completa requiere una interacción verbal y contextualizada que permita leer más allá de lo explícito en los textos o respuestas de los estudiantes. Por tanto, las pruebas no deben limitarse a medir habilidades aisladas, sino que deberían configurarse como

herramientas integrales que reconozcan la influencia de los entornos sociales y culturales en el aprendizaje.

Por otra parte, la falta de habilidades básicas en lectoescritura en el sistema educativo chileno evidencia la necesidad de diseñar instrumentos diagnósticos más específicos y contextualizados. Dichos instrumentos deben incluir elementos situacionales que consideren no solo el contenido académico, sino también las condiciones en las que se lleva a cabo la actividad de evaluación. Esto permitiría una evaluación más justa y representativa, además de proporcionar información valiosa para la implementación de estrategias pedagógicas que aborden las brechas de aprendizaje de manera efectiva.

En este sentido, las pruebas no solo deben ser vistas como mecanismos de diagnóstico, sino también como oportunidades para orientar la enseñanza hacia el desarrollo de competencias significativas. Para lograrlo, es necesario que el diseño de las pruebas integre dimensiones funcionales, situacionales y temáticas de manera estratégica, al maximizar su impacto en el aprendizaje. Estas herramientas, si bien técnicas en su concepción, son también profundamente comunicativas, en tanto configuran un diálogo entre los estudiantes, los educadores y el sistema educativo en su conjunto. “No es posible una delimitación precisa entre factores externos e internos, sino que lo extralingüístico, en parte, puede leerse en lo lingüístico, pero en parte también se constituye a través de la interacción verbal” (Ciapuscio et. al, 2010, p. 341).

Al tomar en consideración los aspectos señalados, es posible afirmar que estructurar pruebas de habilidades implica un equilibrio entre los aspectos técnicos y contextuales. Estas pruebas deben ser diseñadas no solo para medir, sino también para contribuir al desarrollo educativo, particularmente en contextos donde las desigualdades requieren soluciones urgentes y contextualizadas. Al priorizar la integración de factores funcionales, situacionales y extralingüísticos, se pueden generar instrumentos que no solo evalúen con precisión, sino que también promuevan una educación más equitativa y significativa para todos los estudiantes.

4.6. Paradigma actual de la evaluación en Chile, del SIMCE a la prueba DIA

A partir de este nuevo enfoque paradigmático, se busca una mejora en el aprendizaje de todos los estudiantes, quienes se convierten en agentes activos directos en sus propios procesos académicos.

4.6.1. Evaluación SIMCE

Para entender el enfoque presente en la evaluación SIMCE, hay que tener en consideración que el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje fue fundado en el año 1968, con el propósito de consolidar y formalizar diversas iniciativas en el ámbito educativo, pero sobre todo en el de la evaluación, dado que este último ya venía con las intenciones de dar sus primeros pasos en su desarrollo desde los años sesenta en nuestro país. Durante esa década, se aplicó por primera vez una Prueba Nacional diseñada para medir los logros de aprendizaje en la mayor cantidad de estudiantes chilenos. Posteriormente, para el año

1982, se creó el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), para que en unos años después, específicamente en 1985, sea acompañado por la fundación de este nuevo sistema nombrado Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), quienes se encargaron de analizar con mayor detalle los resultados obtenidos en el PER.

A lo largo de ambas décadas, todos los esfuerzos estaban enfocados en proporcionar información útil y relevante para el diseño curricular, esto con el fin de establecer parámetros que permitieran optimizar la distribución de recursos y contribuir a la mejora de calidad en la educación mediante la descentralización de las responsabilidades. Asimismo, se buscó entregar un mensaje directo al sistema educativo con respecto a los propios objetivos de aprendizaje prioritarios que tenía en consideración el Ministerio de Educación. En este sentido, el SIMCE se plantea como una evaluación macrocurricular, diseñada para abarcar la totalidad del sistema educativo nacional y analizar cómo los aprendizajes logrados por los estudiantes se alinean con los objetivos establecidos en el currículum nacional.

Es por todo lo anterior que para el año 1985 se creó e implementó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, también conocido como el SIMCE, con la finalidad de introducir un mecanismo de evaluación externo con la intención de proporcionar información relevante para que todos los agentes involucrados en la educación puedan tomar decisiones de manera consciente e informada. Este nuevo sistema propuso como objetivo primordial el mejorar tanto la equidad de la educación como su propia calidad, todo con la intención de entregar datos ligados a los aprendizajes que adquieren los estudiantes en diferentes áreas del currículum nacional con relación a su entorno social y escolar. Gracias a estas evaluaciones estandarizadas, la información recopilada era utilizada para los avances curriculares, los cuales se orientaban en la planificación de acciones específicas a partir de los propios resultados.

A partir del año 2012, el SIMCE se ha transformado en el sistema de evaluación utilizado por la Agencia de Calidad de la Educación para medir los logros de aprendizajes en los establecimientos escolares de Chile. Este proceso evalúa las habilidades y contenidos que establece el currículum vigente como los más relevantes en diversas áreas de aprendizajes mediante una prueba que se aplica a todos los estudiantes que cursen los niveles evaluados. Actualmente, la prueba SIMCE está enfocada en el área de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, al contar con alrededor de sesenta preguntas se selección múltiple que deberán ser respondidas en un tiempo máximo de 90 minutos (Eyzaguirre y Fontaine, 1999).

Si bien lo expuesto sobre la prueba SIMCE no parece ser un problema a nivel nacional dado que tiene el objetivo de contribuir mejoras en la calidad educativa, lo cierto es que cuenta con falencias que no se toman en consideración al momento de evaluar los resultados de los establecimientos. Uno de esos problemas presentes es la incongruencia entre lo que pide el currículum nacional y la propia prueba SIMCE, dado que no necesariamente lo que se entrega en el currículum será una respuesta para las preguntas de la evaluación, lo que abre una puerta a los establecimientos en dejar de lado el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades para enfocarse de manera casi exclusiva en preparar a los estudiantes a obtener buenos

resultados que dejen la imagen del establecimiento como una de mayor prestigio. Según Jara (2021), esta evaluación ha sido criticada duramente por los docentes, quienes consideran que fomenta una segregación entre establecimientos al exponer estos puntajes en rankings de manera pública, los cuales son utilizados para promover ciertos establecimientos. Este problema se ve agravado aún más cuando vemos que esta evaluación no tiene en consideración los contextos particulares de los establecimientos, dado que compara a todos con todos, sin importar cuántos estudiantes hay por sala, índices de vulnerabilidad de los liceos, recursos de este, entre otros parámetros que afectan la imagen de las escuelas, al punto de cerrar o limitar recursos a los establecimientos que no cuenten con puntajes altos.

4.6.2. Prueba DIA

Con todos los problemas expuestos con anterioridad, sumado a una oleada de críticas a la evaluación SIMCE, surge en el contexto social de pandemia por el COVID-19 la evaluación de Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA), la cual trabaja dentro del marco de la priorización curricular durante los años 2020 y 2021. Su origen se remonta a las recomendaciones entregadas por la OCDE en el año 2002 y sus reformas en 2014, las cuales estaban enfocadas en mejorar la gestión pedagógica e institucional mediante los Planes de Mejoramiento Escolar (PME). Según estas disposiciones, los establecimientos educacionales deben crear planes de mejora continua basados en el análisis de resultados de evaluaciones que tengan en consideración la gestión y la calidad de los aprendizajes. En ese sentido, el PME exige la realización de una evaluación de carácter diagnóstico, una a comienzos del semestre y otra en la etapa intermedia del mismo, y finalmente, una al término del año académico (Jara, 2021).

La prueba DIA no solo responde a las exigencias internacionales, sino también cumple su función como herramienta disponible para todos los establecimientos del país. Su principal objetivo es el de ofrecer un diagnóstico integral que pueda obtener información instantánea sobre el nivel académico de los propios estudiantes en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias Naturales, junto con evaluar sus habilidades socioemocionales que son fundamentales para un diagnóstico integral. A diferencia del SIMCE, la prueba DIA no realiza una comparación de los resultados con el sistema educativo nacional, sino que mide el desempeño del establecimiento en relación con su propio progreso.

“El DIA como herramienta evaluativa ha sido diseñada para entregar información de uso interno para las comunidades educativas, permitiendo el monitoreo de los aprendizajes y desarrollo integral de los y las estudiantes en tres momentos del año escolar. Para gestionar de manera eficiente esta información, en su rol, los integrantes del equipo directivo deben comprender, analizar y utilizar datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión, por lo que el DIA representa un importante insumo para apoyar esta tarea, dado que les permite contar con información oportuna y pertinente sobre el bienestar socioemocional y los aprendizajes de las y los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2023, p. 2).

El objetivo de esta evaluación es medir tanto las habilidades desarrolladas como aquellas que presentan mayores dificultades en los estudiantes, con el fin de implementar decisiones académicas oportunas para que estos logren progresar en su etapa formativa. Estas decisiones pueden incluir la elaboración de planes de mejora, adopción de nuevas metodologías, estrategias específicas o ajustes en la priorización curricular, todo con el propósito de alcanzar los aprendizajes esperados en cada nivel educativo.

El DIA realiza mediciones sistemáticas en tres instancias del año: inicio, mitad y final del ciclo escolar. Estas tres instancias permiten identificar tanto avances como retrocesos en el desempeño académico de los estudiantes a lo largo del año anterior como el vigente. Al inicio, la evaluación diagnóstica busca informar a los docentes sobre el nivel académico en el que se encuentran los estudiantes a partir del curso anterior, lo cual sirve para planificar acciones adecuadas y fomentar un desarrollo integral. La evaluación intermedia, por su parte, verifica si

el plan de trabajo diseñado es efectivo en la búsqueda de ese progreso esperado ligado a los objetivos priorizados del primer semestre; en caso contrario, se realiza un ajuste para cumplir con los objetivos establecidos en primera instancia. Para finalizar, la evaluación de cierre recopila los logros alcanzados para que los docentes y directivos evalúen la efectividad de las estrategias y metodologías aplicadas para realizar nuevas mejoras o mantener los lineamientos que lograron la obtención de los objetivos propuestos al inicio del ciclo.

Por parte de nuestra área de Lenguaje, el DIA evalúa habilidades como la comprensión lectora mediante tareas de localizar, interpretar y reflexionar sobre diferentes tipos de textos. La habilidad de localizar implica identificar datos explícitos en el texto, como hechos o nombres. En el caso de interpretar, requiere procesar información para construir significado, buscar similitudes y diferencias, o analizar consecuencias. Reflexionar, en cambio, fomenta el pensamiento crítico para que los individuos logren expresar opiniones y aplicar conocimientos en nuevos contextos.

Asimismo, el DIA resulta clave para que los equipos directivos cumplan su labor, ya que proporciona información que facilita una gestión efectiva, lo que permite planificar, desarrollar capacidades, instaurar procesos y garantizar su calidad, además de orientar la toma de decisiones basadas en los resultados que se obtienen (Ministerio de Educación, 2023).

Una vez obtenidos los resultados, las escuelas tienen la obligación de diseñar un plan de acción que fortalezca las habilidades menos desarrolladas. Estas medidas pueden incluir talleres de nivelación, capacitaciones en estrategias pedagógicas para los docentes, monitoreos constantes de las prácticas docentes para asegurar que las clases sean efectivas y sean congruentes con los objetivos educativos. Si bien la implementación de este diagnóstico supone otra nueva mejora para la educación, no está exenta de problemáticas, dado que el DIA no tiene en consideración una gran cantidad de habilidades, dado que asume un nivel académico por parte de los estudiantes, cuando se desconoce verdaderamente si el nivel de habilidades del estudiante es pertinente con su nivel académico. El DIA se centra en gran medida en cuánto es lo que sabe un estudiante de un determinado nivel y contexto educacional a partir del currículum nacional, pero no en cuánto es capaz de realizar por sí mismo con los medios y herramientas adquiridos a lo largo de su proceso de formación. Esta problemática supone realizar una adaptación curricular de los niveles esperados de los estudiantes, no netamente una medición de conocimientos, dado que, al igual que el SIMCE, se puede preparar un plan que solo se enfoque en subir estos resultados, cuando en realidad no se logran adquirir las habilidades y competencias necesarias para la instancia que pasa el estudiante.

4.7. Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)

En el año 2014 se creó el programa Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) como una iniciativa de investigación-acción desarrollada por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Golfo) y el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV) en México. Su principal propósito es realizar una evaluación autónoma y precisa sobre las competencias fundamentales de lectura y aritmética en niños, niñas y jóvenes de Veracruz a modo de encuesta con el individuo participante.

La metodología que utiliza la prueba MIA se conoce como "evaluaciones ciudadanas del aprendizaje" (Citizen Led Assessment, CLA), que lleva más de una década utilizándose en países de Asia y África, que es de donde se inspira en gran medida esta medición. Este método, caracterizado por ser liderado por organizaciones civiles y académicas, usa herramientas de evaluación mucho más simples que la aplicación de las pruebas de manera individual y oral en los hogares, que incluye a quienes no asisten a instituciones educativas. Además, promueve la participación de voluntarios capacitados para involucrar a más actores en el ámbito educativo. (Hevia y Vergara Lope, 2017).

Este proyecto forma parte de la Red PAL, una iniciativa que incluye 14 países de África, Asia y América Latina que busca combatir el rezago en el aprendizaje de aquellos que lo requieran. Esta red cuenta con el reconocimiento del Instituto de Estadística de la UNESCO como una estrategia válida para medir el progreso hacia la Meta 4.1.1. de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la cual está enfocada en garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como oportunidades de aprendizaje para todos. (Hevia y Vergara Lope, 2018).

Para alcanzar estos objetivos, MIA se centra en dos ejes principales: la evaluación de aprendizajes básicos y la implementación de innovaciones educativas. En primer lugar, utiliza CLA para obtener datos confiables y objetivos sobre los aprendizajes fundamentales en niñas, niños y adolescentes del sureste de México. En segundo lugar, desarrolla e implementa estrategias educativas innovadoras, como campamentos de aprendizaje, cursos extracurriculares y clubes de autonomía curricular, para mejorar las habilidades en lectura y aritmética. Estas actividades incorporan también aprendizajes clave para la vida, como el manejo emocional, la ciudadanía y el autocuidado, bajo el enfoque "Teaching at the Right Level" (TaRL), o también conocido en español como "Enseñar en el Nivel Correcto".

En el análisis de Hevia et al. (2020) se identificaron los desafíos educativos presentes luego de la pandemia, entre ellos el rezago educativo y de aprendizaje. El primero se relaciona con la falta de escolarización, especialmente en personas mayores de quince años que no finalizaron su educación básica. El segundo se refiere a la falta de conocimientos fundamentales que se esperan de un estudiante según el grado escolar y la edad que presenta. Si antes de la crisis sanitaria existían problemas de desescolarización o dificultades cognitivas para el desarrollo de habilidades básicas, la llegada de la pandemia exacerbó estos problemas a otro nivel.

Para abordar estos retos, la MIA propone tres pasos fundamentales:

1. Priorizar los aprendizajes básicos: Esto implica enfocar los esfuerzos en habilidades esenciales, como lectura, aritmética básica y ciudadanía, necesarias para la adquisición de otros aprendizajes fundamentales, lo cual viene a cumplir el rol de pilar fundamental para el desarrollo de próximas competencias educativas de mayor complejidad
2. Proveer herramientas diagnósticas simples: Estas permiten a docentes y comunidades identificar el estado de los estudiantes y planificar estrategias adaptadas a sus contextos de una manera más óptima, ya que elaborar diagnósticos complejos que requieran de más tiempo para diseñar estrategias, si bien no están mal, hacen que la labor docente tenga que sobrecargar con más problemas de los que ya se deben lidiar constantemente, al pasar a ser, más que una herramienta, a una carga.
3. Enseñar en el nivel adecuado (TaRL): Este principio organiza las actividades pedagógicas según el nivel de cada estudiante, independientemente de su edad o grado escolar, así se permite que el aprendizaje inicie en el nivel que cada niño o niña necesita y así potenciar sus competencias para alcanzar que debiese tener ese estudiante para los lineamientos requeridos de la educación.

Desde su implementación, la prueba MIA ha desarrollado herramientas de evaluación accesibles y adaptables a diversos contextos socioculturales. Estas innovaciones han demostrado resultados positivos, además de contar con libre acceso a los mismos. El proyecto ha impactado a más de veinte mil niñas, niños y adolescentes en ochocientos noventa localidades de seis estados mexicanos, al recopilar información relevante para la mejora educativa del país. Además, desde 2016, ha atendido a más de doce mil estudiantes en el estado de Veracruz mediante programas de apoyo. Actualmente, MIA colabora con más de ochenta organizaciones civiles y educativas en el sureste mexicano en busca de ampliar las evaluaciones alternativas, garantizar el acceso a innovaciones educativas eficaces y generar conocimiento útil para la toma de decisiones y la participación ciudadana. (Hevia y Vergara-Lope, 2020).

Esta iniciativa ha tomado mayor relevancia en los últimos años debido a que la pandemia afectó a gran cantidad de estudiantes de todo el mundo, y en situaciones como las latinoamericanas, pueden ser devastadoras para quienes no tengan las herramientas necesarias para afrontar dicha problemática. MIA viene a ser una forma de apoyar a estos estudiantes que cuentan con dificultades para nivelarse a lo que se requiere en el currículum, no obstante, cuenta con algunos puntos que pueden ser mejorados, ya que, al incluir personas que no estén presentes en la educación hace muchos años, hace que algunos niveles de la evaluación no sean tan elevados para su aplicación a instituciones de educación media de nuestro país. Además, cuenta con apartados que pueden ser muy básicos para los estudiantes de enseñanza media, lo que no refleja una verdadera problemática al momento de tener que ayudar a los jóvenes que sí tiene dificultades, por lo que elaborar una prueba MIA con niveles un poco más elevados de habilidades educativas es una propuesta interesante de probar y aplicar.

4.8. Instrumento piloto de evaluación de habilidades básicas del lenguaje (Barra y Peralta)

Gracias a las experiencias previas de la prueba MIA, junto con el acceso al propio test, las estudiantes Barra y Peralta crearon una prueba piloto basada en la MIA que sería aplicada en algunas escuelas de nuestro país, esto con el fin de recopilar información de los niveles educativos en Chile, junto al hecho mismo de poner a prueba un test que serviría para obtener información relevante de los estudiantes para las escuelas y profesores de la misma, utilizado ítems enfocados en habilidades básicas para trabajar posteriormente en los niveles adecuados.

Este piloto fue aplicado en estudiantes de tercer año básico, y dentro de sus apartados se encuentran incorporadas habilidades un poco más complejas que en el instrumento MIA de base, pues este evalúa lectura de sílabas, de palabras, de enunciados, de una historia corta y responder dos preguntas de comprensión inferencial.

La prueba propuesta por Barra y Peralta, de manera más detallada cuenta con la lectura de palabras monosílabas, bisílabas y trisilábicas; la lectura de palabras de distinta dificultad fonológica que contienen concurrencia vocálica, dífono consonántico, vibrante simple, vibrante múltiple, lateral y trabantes; la habilidad de ordenar secuencialmente imágenes organizadas por dificultad, según personajes, ambiente y acciones; relatar una breve historia a partir de las imágenes ordenadas. En esta, se consideran aspectos como personaje, atributos, lugar, problema y cierre. Tras esto, se debe leer un párrafo en voz alta; completar oralmente analogías verbales de tipo clasificación menor a mayor, opuesta, causa-efecto, parte-todo; recontado de una historia con apoyo visual; comprensión oral de un texto, responder preguntas explícitas, de inferencia y valoración crítica (Barra y Peralta, 2023).

4.9. Instrumento de evaluación de habilidades básicas de lenguaje (pilotaje propio)

El piloto elaborado por Barra y Peralta resulta ser de gran inspiración para la elaboración de nuestra propia prueba de pilotaje, ya que, a partir de los resultados que ellas obtuvieron, se pudo crear una prueba más optimizada, con niveles aún más avanzados que recopile mayor cantidad de información en menos tiempo. No solo eso, sino que a lo largo del recorrido de las diferentes evaluaciones a nivel país, se pudo crear una prueba piloto que tome las falencias expuestas del SIMCE, las correcciones y problemáticas de la DIA, las bases de la MIA y la adaptación de Barra y Peralta para elaborar un test que mida habilidades básicas y avanzadas para estudiantes de media, asimismo, que el tiempo empleado sea más breve que pruebas anteriores, y por sobretodo, que sea una herramienta útil para los docentes especialistas en lenguaje, dado que no es una prueba que busca saber cuánto sabe el estudiante, sino que busca conocer de cuánto es capaz de realizar ese estudiante por sí mismo, para así tener una base con la cual el docente pueda elaborar clases que estén planificadas en la medida que lo requieran sus alumnos. Todo esto y más hace que nuestra prueba piloto, además de tener en consideración todo lo anterior, sea puesta a prueba para validar esta información, y en caso de ser requerido, elaborar una prueba que ya no solo sea un pilotaje, sino más bien una prueba que solucione las falencias presentadas en la misma para obtener su mejor versión, para así cumplir con el propósito que fue creada en primera instancia.

5. Marco Metodológico

El presente marco metodológico tiene como propósito describir el diseño, las técnicas, y los procedimientos que sustentan la aplicación y validación de un instrumento de evaluación piloto en habilidades básicas del lenguaje. Este estudio de caso se enmarca dentro de un estudio de caso, entendido como una unidad singular de análisis que apunta a la comprensión de un fenómeno del que se requiere saber en profundidad (Stake, 1998). Rusque y Castillo (2009) relevan que un caso “es la narración de una situación real o simulada que se presenta en el contexto en que se produce y que se analiza sobre la base de unos criterios preestablecidos” (p.53). Coller (2000) señala que un caso “es un estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante, bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco” (P.29).

Siguiendo a Förster et al., (2017) abordaremos este estudio aplicando una propuesta de instrumento piloto, construido a partir de ciertos focos y basado en trabajos previos, esto con la finalidad de aplicarlo en un grupo de estudiantes de 2do año medio, con la finalidad de probarlo, revisar la aplicación del instrumento y luego profundizar en su análisis para proponer al final del estudio un instrumento que se ajuste mejor a la evaluación de habilidades de lenguaje, con la finalidad de que en el futuro se pueda aplicar la versión mejorada que pretendemos obtener luego de esta aplicación entendida como pilotaje.

En suma, nuestro objetivo será recopilar información estadística que permita analizar y optimizar el instrumento en futuras aplicaciones. La metodología considera tanto la validación experta del instrumento por parte de académicos de prestigiosas universidades chilenas, como su implementación en un contexto real en estudiantes de enseñanza media, con el fin de resguardar los aspectos éticos y legales.

A grandes rasgos, el diseño de investigación contempla la participación de 52 estudiantes de segundo año medio de un liceo. En el grupo curso existen alumnos del Programa de Integración Escolar (PIE) y aquellos con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) o Trastorno del Espectro Autista (TEA). Además, la aplicación del instrumento se realizó en diversas sesiones con un enfoque individual, al igual que los resultados fueron documentados de manera rigurosa a través de grabaciones y hojas de respuesta clasificadas por cursos. Estas instancias permitieron evaluar habilidades clave como lectura oral, comprensión lectora, análisis de imágenes, y pronunciación textual.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación garantizó el cumplimiento de normativas legales y éticas, de las cuales se obtuvo previamente la autorización del

establecimiento, los apoderados y los participantes. Este marco busca contribuir al desarrollo de herramientas más eficaces para docentes de Lengua y Literatura, el cual promueve un instrumento ajustado al contexto de la educación pública en Chile, alineado con las necesidades específicas de los estudiantes y los objetivos del currículum nacional.

5.1. Paradigma y Enfoque

El estudio de caso tiene como objetivo principal el construir, explicar, describir y comunicar la historia de un caso objeto de investigación. Este ejercicio cuenta con documentación e interpretación de experiencias vividas por parte de una institución educativa, un programa, un proyecto, un sistema, grupos, todo con la finalidad de aportar información en la toma de decisiones (Ottenberger, 2000; Simons, 2011; Yin, 2009) (Citado en Foster et al; 2017, p. 304).

Según Foster (2017), la interpretación de los hechos es regida siempre bajo un contexto en particular, debido a que sus finalidades y características metodológicas no tienen como objetivo buscar una generalización estadística de los hechos.

El estudio de caso de la investigación es de carácter cuantitativo, dado que se toman una serie de datos que entregan resultados del tipo estadístico, no obstante, estos mismos no pueden ser comparados o extrapolables fuera del círculo de personas involucradas y partícipes del proceso de muestra. La propia aplicación del instrumento es del prototipo piloto, dado que tiene la intención de ser optimizado a según corresponda una vez analizado los resultados entregados en primera instancia.

Este instrumento piloto fue sometido a validar por medio de docentes expertos del tema de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, junto a un respaldo proveniente de los requerimientos previos del instrumento de Barra y Peralta para la inspiración del propio. Este último contó con validaciones externas como académicos de la Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile. Todas estas entidades mencionadas con anterioridad determinaron si el instrumento creado evalúa lo propuesto en los indicadores y objetivos de la prueba piloto, además de medir la gradualidad del instrumento tanto en lo general como en los ítems en particular de la evaluación.

5.2. Diseño de Investigación

El presente caso de estudio corresponde a la aplicación de un instrumento de evaluación piloto. Este mismo cuenta con una validación netamente de expertos del área de la educación bajo su propio juicio, tanto en su construcción como en la distribución de los ítems con la

finalidad de recopilar información necesaria para optimizar y elaborar un instrumento más pertinente en un futuro. Cabe destacar que el diseño de este prototipo está pensado en una intervención del tipo cuantitativo no controlado dado que no tiene la finalidad de realizar comparativas con otros grupos partícipes de la evaluación.

- Participantes:

Los participantes de este proyecto son estudiantes de un establecimiento municipal de la región Metropolitana, los cuales no fueron seleccionados con un criterio previo con la intención de recopilar información sin manipular la muestra de participantes del estudio.

Para la aplicación del instrumento, los participantes del establecimiento se limitaron a cincuenta y dos estudiantes de los tres cursos del nivel de segundo año medio, dentro de los cuales se encontraban alumnos del Programa de Integración Escolar (PIE), otros presentaban Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), finalmente, estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir de todos estos participantes, se realizó la prueba sin juzgar ningún tipo de complicación con el fin de limitarnos netamente al nivel de habilidades de lenguaje que presenta el establecimiento.

Para llevar a cabo la aplicación misma de este instrumento, se solicitó con anterioridad una autorización formal tanto al director del establecimiento como a la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). Una vez aprobada la intervención del instrumento, se realizó un envío de consentimiento a los padres y apoderados de quienes participaron de este pilotaje, todo con la intención de que estén al tanto de la situación y puedan firmar su aprobación para el proceso del proyecto.

Todos los participantes del piloto fueron autorizados por sus apoderados y tutores, quienes cuentan con un promedio de edad de entre quince y dieciséis años. Los pertinentes consentimientos y autorizaciones se encuentran adjuntos en el apartado de anexos de este documento, donde se muestra el modelo que fue enviado a las autoridades correspondientes, sin revelar datos de los estudiantes con la intención de resguardar su integridad.

5.3. Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

El establecimiento en el que se realizó este piloto de evaluación es un liceo municipal polivalente, ubicado en el sector sur de la región Metropolitana, el cual cuenta con Programa de Integración Escolar y vínculos directos con la universidad pública que nos permite colaborar con la institución escolar.

El instrumento se aplicó de manera individual con cada uno de los estudiantes a modo

de encuesta, en la primera sesión en una biblioteca, en la segunda fuera del aula de clases, finalmente, en la tercera sesión en el patio del liceo. Esta evaluación fue grabada con audio únicamente con la intención de registrar las respuestas orales de los estudiantes al momento de leer y elaborar respuestas para los diferentes apartados del instrumento, para que posteriormente sea compilado en una carpeta donde se clasifican en cursos junto a un documento en formato Excel que permite recopilar toda la información de los cincuenta y dos participantes. En esta instancia de aplicación del piloto participaron tres docentes en formación que guiaron los tiempos y métodos de evaluación pertinentes para el estudio. Una vez obtenida esta información, fue compartida con el docente a cargo del proyector, quien tiene vínculo directo tanto con el establecimiento como con el Ministerio de Educación, con el cual se busca impulsar una mayor tasa de participantes del proceso de aplicación de evaluaciones tipo MIA.

5.4. Sujetos de Estudio

Estudiantes de segundo año medio de un liceo, por lo que la muestra no es una representación de la población general de establecimientos de la misma índole y solo limita sus resultados únicamente a la muestra evaluada.

La evaluación piloto, tal y como se menciona, tiene un carácter de prueba con la intencionalidad de iniciar un proceso en el que, a medida que se obtienen los primeros resultados, con el objetivo de adecuar de manera óptima sus ítems hasta lograr el objetivo de obtener una evaluación simple de aplicar para los docentes de Lengua y Literatura, y a su vez, entregar la mayor cantidad de información posible del estudiante con respecto a sus niveles de habilidades en el ámbito del lenguaje que busca abordar el currículum nacional.

5.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información

Este instrumento piloto fue creado a partir del pilotaje de Barra y Peralta con sus respectivas adecuaciones para un nivel más propio de estudiantes de enseñanza media, enfocado en habilidades básicas de lenguaje para reflejar si genuinamente los estudiantes pertenecientes al nivel de educación media cuentan con los requerimientos que supuestamente debieran tener en segundo año medio.

Dentro de las habilidades básicas que este instrumento tiene en consideración son las siguientes:

1. Lectura oral silábica: leer palabras con una, dos y tres sílabas según corresponda.
2. Lectura de palabras: correcta lectura y pronunciación de palabras con concurrencia vocálica, dífono consonántico, vibrante simple, vibrante múltiple, laterales y trabantes.
3. Análisis de imágenes: comprensión de imágenes, organización de una secuencia narrativa y la propia producción de narrativa bajo su propio razonamiento lógico.
4. Comprensión lectora: lectura de texto con tres preguntas, cada una enfocada en diferentes habilidades como la retención de información, relacionar con su conocimiento empírico y la capacidad de justificar criterios propios al momento de justificar.
5. Lectura oral textual: pronunciación y fluidez por medio de un texto armado con palabras poco comunes y complejas de leer para estudiantes con niveles bajos de lectoescritura.

Con todos estos puntos detallados, las pruebas fueron realizadas a los cincuenta y dos estudiantes, lo que permite el análisis de resultados los cuales son reales a la situación

contextual que se vive en un establecimiento educativo de carácter público en la comuna de San Bernardo. Estos resultados no generalizan niveles nacionales, por lo que la información obtenida en este proyecto no supone una generalización ni respuesta correcta a un nivel más allá del limitado para esta investigación.

5.6. Etapa de Investigación

Con la intencionalidad de llevar a cabo esta investigación de manera coordinada, se utilizó la herramienta de carta Gantt para distribuir tareas y progresar constantemente en la aplicación y análisis del instrumento. A continuación, se presentan las tareas que se llevaron a cabo junto a la fecha de inicio y cuánto tiempo se estipula para su desarrollo. Cabe destacar que la duración está puesta en días y se toma en cuenta desde lunes a viernes dado el formato que mantiene Gantt en sus tiempos de trabajo.

Tabla 2.

Tareas	Fecha Inicio	Duración (días)
Proyecto Creación de instrumento de evaluación de Habilidades Básicas.	15/07/2024	131
Objetivo General: Crear un instrumento de evaluación para la medición diagnóstica de habilidades básicas de lectoescritura en estudiantes de 6to a 8 año básico.	15/07/2024	131
Objetivo Específico 1: Probar y ajustar el instrumento en una muestra representativa de estudiantes de 7° básico a 2° medio, para asegurar su adecuación y efectividad en la medición de las habilidades diagnósticas.	30/08/2024	1
Tarea 1: Diseñar y estructurar el contenido del instrumento de evaluación de acuerdo con las habilidades básicas de lectoescritura, considerando los niveles de dificultad progresiva en la lectura de sílabas, enunciados y textos breves.	15/07/2024	1
Tarea 2: Elaborar un manual de aplicación y guía interpretativa para el uso del instrumento, que permita a los docentes de Lengua y Literatura implementar el diagnóstico de manera efectiva y utilizar los resultados para diseñar intervenciones pedagógicas adecuadas.	19/08/2024	5
Tarea 3: Diseñar los instrumentos de resguardo ético para la aplicación de los instrumentos a evaluar con las y los estudiantes participantes de la muestra del estudio.	19/08/2024	5
Tarea 4: Contextualizar el o los establecimientos, considerando la realidad escolar de los estudiantes participantes de la muestra.	02/09/2024	5
Objetivo Específico 2: Comparar los resultados del diagnóstico, identificando patrones comunes y diferencias significativas en los niveles de habilidades lectoescritoras entre los estudiantes evaluados, para aportar recomendaciones sobre estrategias de reactivación educativa específicas.	30/08/2024	1
Tareas 5: Capacitar a los voluntarios que aplicarán el instrumento MIA Plus Pre-test IHBL.	02/09/2024	1
Tarea 6: Multicopiar instrumento MIA Plus y test IHBL.	02/09/2024	5
Tarea 7: Confirmar el número de estudiantes por curso, horarios y posibles fechas del diagnóstico con el establecimiento.	02/09/2024	5
Tarea 8: Confirmar el número de estudiantes voluntarios Práctica IV Castellano UMCE.	02/09/2024	5
Tarea 9: Multicopiar instrumentos éticos, consentimientos, asentimientos y autorizaciones para los estudiantes del colegio.	02/09/2024	5

Tarea 10: Gestionar la(s) visita(s) para el proceso de aplicación diagnóstica en el establecimiento.	02/09/2024	5
Tarea 11: Aplicación de los instrumentos de evaluación en el establecimiento involucrado (Calendarización específica).	23/09/2024	10
Tarea 12: Levantamiento de la revisión de la evaluación MIA-Plus.	07/10/2024	5
Tarea 13: Levantamiento de la revisión de la evaluación test IHBL.	07/10/2024	5
Tarea 14: Elaborar reporte técnico ejecutivo y desarrollado de MIA-Plus.	15/10/2024	4
Tarea 15: Elaborar reporte técnico ejecutivo y desarrollado de test IHBL.	24/10/2024	3
Tarea 16: Análisis estadístico de los instrumentos.	01/11/2024	5
Tarea 17: Análisis comparativo de los instrumentos aplicados.	11/11/2024	5
Tarea 18: Descripción específica del instrumento test IHBL.	18/11/2024	3
Tarea 19: Análisis de evaluación de la aplicación del instrumento en su conjunto.	21/11/2024	4
Objetivo: Desarrollar los capítulos de la memoria.	27/11/2024	3
Tarea 20: Redactar la versión definitiva del resumen.	02/12/2024	15
Tarea 21: Redactar la introducción de la memoria.	02/12/2024	15
Tarea 21.1: Planteamiento del problema.	02/12/2024	15
Tarea 21.2: Pregunta de investigación.	02/12/2024	15
Tarea 21.3: Presentación de los Objetivos Generales y Específicos.	02/12/2024	15
Tarea 21.4: Relevancia de la investigación y aporte al área de Lengua y Literatura.	02/12/2024	15
Tarea 22: Redactar el Marco Referencial.	02/12/2024	15
Tarea 22.1: Revisar bibliografía sobre construcción de instrumentos de evaluación de habilidades básicas de lenguaje.	02/12/2024	15
Tarea 22.2: Revisar bibliografía sobre construcción de instrumentos de evaluación de lectura oral de texto escrito.	02/12/2024	15
Tarea 22.3: Revisar bibliografía sobre modelos de lectura y enseñanza.	02/12/2024	15
Tarea 22.4: Revisión de bibliografía sobre pérdida de aprendizajes.	02/12/2024	15
Tarea 22.5: Revisión de bibliografía sobre reactivación de aprendizajes.	02/12/2024	15
Tarea 23: Redactar el Marco Metodológico.	02/12/2024	15
Tarea 23.1: Revisar bibliografía sobre los procedimientos de construcción de instrumentos de evaluación de habilidades básicas.	02/12/2024	15
Tarea 23.2: Diseño de investigación cuantitativo asociado a construcción de instrumentos de evaluación de habilidades básicas.	02/12/2024	15
Tarea 23.3: Muestra de sujetos participantes de la investigación con que se validará el instrumento desarrollado.	02/12/2024	15
Tarea 23.4: Presentación del instrumento de evaluación existente (MIA-Plus).	02/12/2024	15
Tarea 23.5: Presentación del instrumento de evaluación elaborado (test HBL).	02/12/2024	15
Tarea 23.6: Presentación de la validación de expertos sobre el instrumento elaborado.	02/12/2024	15
Tarea 23.7: Presentación de las etapas de validación del instrumento en proceso de aplicación.	02/12/2024	15
Tarea 23.8: Presentación de las consideraciones éticas asociadas al proyecto.	02/12/2024	15

Tarea 24: Redactar la presentación de los resultados.	02/12/2024	15
Tarea 25: Redactar la presentación de los análisis y discusión de los resultados.	02/12/2024	15
Tarea 26: Redactar las conclusiones del estudio.	02/12/2024	15
Tarea 27: Redactar las referencias bibliográficas.	02/12/2024	15
Tarea 28: Redactar los anexos de la investigación.	02/12/2024	15
Tarea 29: Envío de borrador de memoria.	20/12/2024	1
Tarea 30: Correcciones del borrador.	23/12/2024	15
Tarea 31: Envío definitivo de memoria.	13/01/2025	1

Tabla 2. Carta Gantt de tareas

5.7. Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación

A partir de la ética, se logran establecer parámetros de lo que es correcto o no, lo cual permite limitar tanto las actividades como las prácticas humanas al momento de llevar a cabo una investigación con el enfoque en el individuo. En el caso de esta investigación, con la autorización de la administración del liceo y permisos de apoderados y tutores, se deja en claro constantemente el cuidado de la integridad de los participantes, junto con la aclaración de que todo está en el marco de una investigación universitaria con el propósito de presentar una propuesta de evaluación que busca ayudar a diversos docentes de lenguaje a partir de todas las aprobaciones previas a la ejecución del proyecto.

En términos de validaciones ligadas a los permisos de investigación acordes a la ley, este proyecto se realiza bajo el acuerdo señalado en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada, Ley 20.120 acerca de la Investigación Científica en el Ser Humano y en la Ley 20.584 enfocada en los Derechos de los Pacientes en Salud.

6. Discusión y resultados

En este apartado se analizan los resultados obtenidos mediante el instrumento aplicado a estudiantes de segundo medio, con el objetivo de examinar los problemas vinculados a la comprensión lectora y su impacto en el desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura. La discusión se enfoca en tres puntos principales: Una evaluación general de las lecturas realizadas durante la prueba, el estudio de los fenómenos fonéticos que presentan mayores dificultades para el proceso lector de los estudiantes, y la comparación de los errores detectados al leer palabras en contexto frente aquellas presentadas de manera aislada.

Este análisis aborda aspectos como la lectura silábica, las barreras fonéticas identificadas, la frecuencia de fallos y su relación con la capacidad de interpretar y comprender los textos de forma eficiente y significativa. Dichos elementos permiten comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes al trabajar con la lectoescritura, especialmente en una etapa educativa en la que estas competencias deberían estar aprendidas, según las exigencias planificadas por el currículum nacional.

A través de la revisión de los ejercicios incluidos en el instrumento, se busca identificar las principales limitaciones y reflexionar sobre la necesidad de reforzar los procesos de lectura y escritura de forma integral. Esto resulta esencial para que los estudiantes puedan avanzar en la comprensión textual y superar los obstáculos que afectan tanto su desempeño académico como su formación como lectores competentes.

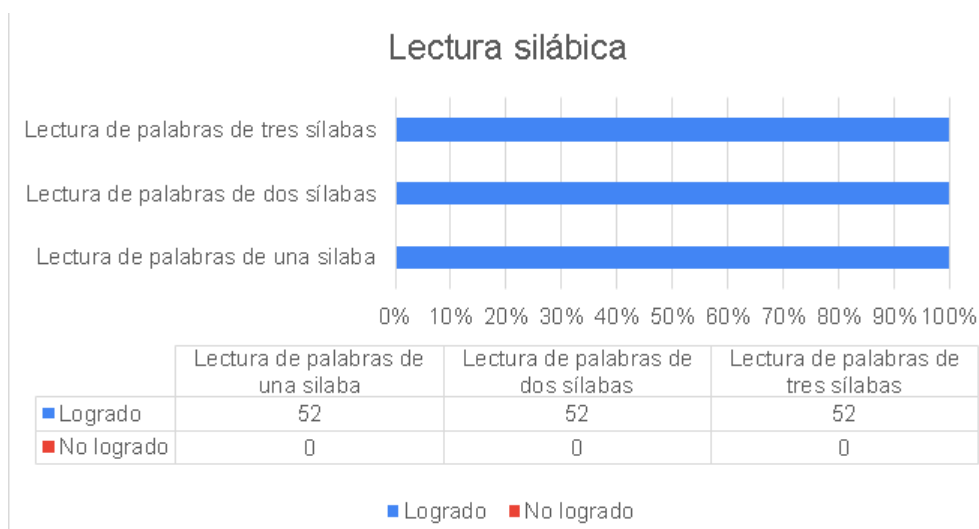


Figura 2.

Figura 2. Resultados por ítem "lectura silábica".

6.1. Con relación a la lectura silábica

El gráfico anterior que abarca el ítem de lectura silábica - entendida por Martínez (2008) como la unidad fundamental de organización del sonido en una lengua, caracterizada por la presencia de un núcleo sonoro, generalmente una vocal o un pico de sonoridad, acompañado opcionalmente por consonantes circundantes, y que constituye la estructura básica en la agrupación de fonemas - presenta un evidente y total nivel de logro por parte de los y las estudiantes, por ende, es una habilidad que se cataloga como dominada.

En este sentido, se puede interpretar que el ítem no cuenta con una dificultad alta para los jóvenes, ya que la mayoría de ellos logra la lectura de una sílaba sin contexto de manera adecuada, esto porque “en el castellano, la sílaba constituye una unidad de articulación fácilmente aislable de la cadena hablada, existiendo una regularidad casi perfecta en la correspondencia entre formas escritas y fonológicas” (Carrillo, Sánchez, 1991, p. 110). Lo anterior se entiende, además, por la falta de compromiso de los jóvenes con el ámbito del significado de un texto. Es decir, cuando los alumnos tienen que realizar una lectura de palabras aisladas (tales como las sílabas), sin un contexto de significado y solo emplean el ejercicio de decodificar y deletrear, se suele tener un resultado positivo de aquello, sin embargo, cuando se necesita que los estudiantes realicen una representación mental de un texto, a través de un significado contextual, entonces el problema es mayor ya que se aborda una lectura decodificada en contexto mediante una cadena más compleja (frase, cláusula, oración, enunciado, párrafo y texto).

Es importante dejar de considerar a la lectura como un proceso simplista ya que más allá de una mera tarea de decodificación, leer es un proceso complejo de interpretación y construcción de significados en el que intervienen las capacidades cognitivas, metacognitivas, interactivas de todo aquel que realiza la tarea de lectura, una habilidad en permanente perfeccionamiento con características particulares de acuerdo a cada uno de los lectores. (Mendoza, J., 2021)

En este sentido, es posible afirmar que los niveles de decodificación básica son manejados por los estudiantes, pero, cuando se debe comprender las palabras en un contexto, se evidencian problemas de lectura comprensiva. Como señala Mendoza (2021):

La lectura comprensiva es deficiente, muchos estudiantes no analizan y por ende no comprenden lo que leen, no desarrollan la capacidad de interpretar y asimilar el contenido, lo cual se constituye en una causa frecuente del fracaso escolar, a corto, mediano o largo plazo.

La lectura secuencial tiene sentido no en la medida que se deletrea sino en la manera en que se le da sentido al texto. Lo cual, es una muestra representativa de la manera en que mientras más ligado sea el ejercicio al desarrollo de habilidades de comprensión lectora que, idealmente, tuvo que ser reforzado durante la enseñanza media, más complejo será para los y las alumnas mantener buenos resultados. Sin embargo, si el ítem a evaluar consta de evidenciar habilidades que se asocian a una enseñanza básica o inicial, a partir de los estudiantes de segundo medio, muy probablemente se mantenga un buen resultado. Lo que no necesariamente nos indica un logro a destacar sino, más bien, algo básico que debe ser manejado por el simple hecho de pertenecer a la escolarización, aunque existan múltiples dificultades que puedan conllevar los diversos contextos sociales, culturales y económicos.

Por lo anterior, es que se considera que el siguiente ítem dentro de la evaluación no es relevante para vislumbrar los niveles de dominio de las habilidades básicas en esta muestra de estudiantes específica, por lo tanto, para un futuro instrumento no sería necesaria su mantención.

Figura 3.

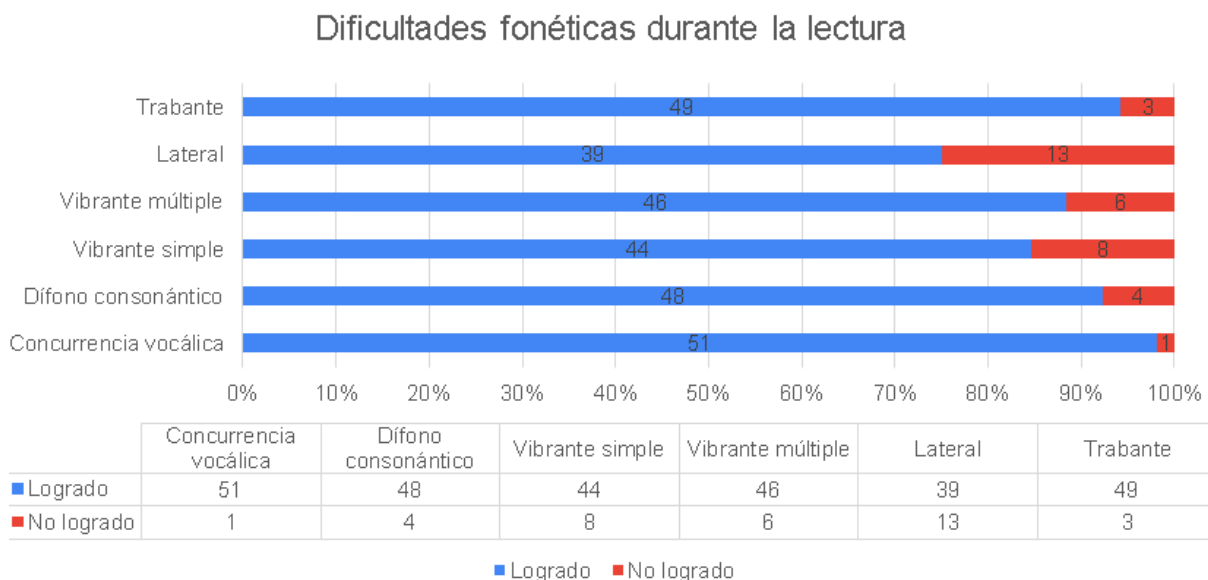


Figura 3. Resultados por ítem "Dificultades fonéticas durante la lectura aislada".

6.2. En cuanto a las dificultades fonéticas durante la lectura

Posterior al análisis de la imagen anterior, también se puede dar cuenta de cierto nivel de logro caracterizado por ser alto y, así mismo, demostrar que la habilidad de pronunciación abarcada en el ítem está, en su mayoría, desarrollada satisfactoriamente. De manera cuantitativa en este gráfico, podemos apreciar lo siguiente sobre los fenómenos fonéticos:

-Trabante: un 94,23% de los y las estudiantes logran leer sin problemas estas sílabas versus un 5,77% que no logra lo requerido.

-Lateral: un 75% de los estudiantes logra la lectura de sílabas laterales, mientras que un 25% no logra lo requerido en el ítem.

-Vibrante múltiple: aquí, se aprecia que un 88,46% de las y los estudiantes logra sin dificultad la lectura de sílabas vibrantes múltiples, en contraste con un 11,53% que no lo logra.

-Vibrante simple: un 84,62% de las y los estudiantes logra sin dificultad la lectura de sílabas de tipo vibrante simple, versus un 15,38% que no logra lo requerido.

-Dífono consonántico: En las palabras con sílabas de tipo dífono consonántico un 92,2% de los y las estudiantes realizan la tarea sin dificultades, mientras que un 7,69% no realiza la tarea requerida.

-Concurrencia vocálica: En cuanto a las palabras con concurrencia vocálica un 98,1% de los y las estudiantes obtuvo un resultado positivo, mientras que solamente un estudiante con el porcentaje de 1,92% dio como resultado negativo.

Este ítem presenta resultados positivos, ya que también propone una lectura simple de palabras aisladas en contraposición de una lectura más compleja de un texto completo, ya que es ahí, precisamente, donde quedan al descubierto uno de los problemas más evidentes en los procesos de lectura significativa: la secuencia textual. Es mediante la manera aislada de lectura -a nivel silábico-, en la cual se puede considerar que hay estructuras que son omitivas, lo cual se entiende como que al leer estas palabras de manera aisladas se produce un mayor nivel de pronunciación de estas mismas, a diferencia de la lectura en contexto, en la cual se suelen omitir. A pesar de esto, según Gutierrez et. al (2020), los niños con mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas de las palabras aprender a leer más rápido, lo que, según los resultados de este estudio, no significa que tendrán una mayor capacidad de comprensión en contexto.

Por lo tanto, la comparación sería entre las estructuras aisladas y las estructuras en contexto, puesto que no es lo mismo decodificar que leer palabras y sílabas con significación contextual, es decir, la interpretación de una palabra, frase o enunciado en función de las circunstancias y factores circundantes que influyen en su comprensión al tener en cuenta la comprensión del texto, pues, como señala Gutierrez, et. al (2020), en esos niveles ya no solo se decodifica, sino que se decodifica para significar y representar una idea en la mente, esto porque la conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y segmentarlo en unidades menores -palabras, sílabas y fonemas-, diferenciándose varios niveles de conciencia fonológica. En este sentido:

La conciencia fonológica no solo permite la asociación grafema-fonema, pues es una visión mecanicista y reduccionista del proceso de la lectura y la escritura. Se requiere todo un desarrollo lingüístico para lograrlo. Por tanto, si la conciencia fonológica se trabaja se estimula todo el lenguaje en forma integral. El fin último de la lectura no es la decodificación, es la comprensión, la inferencia; en otras palabras, la lectura debe ser significativa al ser un elemento social. (Loría, M., 2020)

Así mismo, este ítem sería pertinente para el instrumento evaluativo debido a la especificidad en que se trabajan los distintos fenómenos fonéticos dentro de la lectura. Este tipo de actividad funciona como una propuesta de herramienta para el ejercicio docente, pues aborda el trabajo significativo y contextualizado según las necesidades educativas de cada estudiante, lo que implica que el lenguaje es un proceso complejo y trascendental para la construcción integral del individuo.

Figura 4.

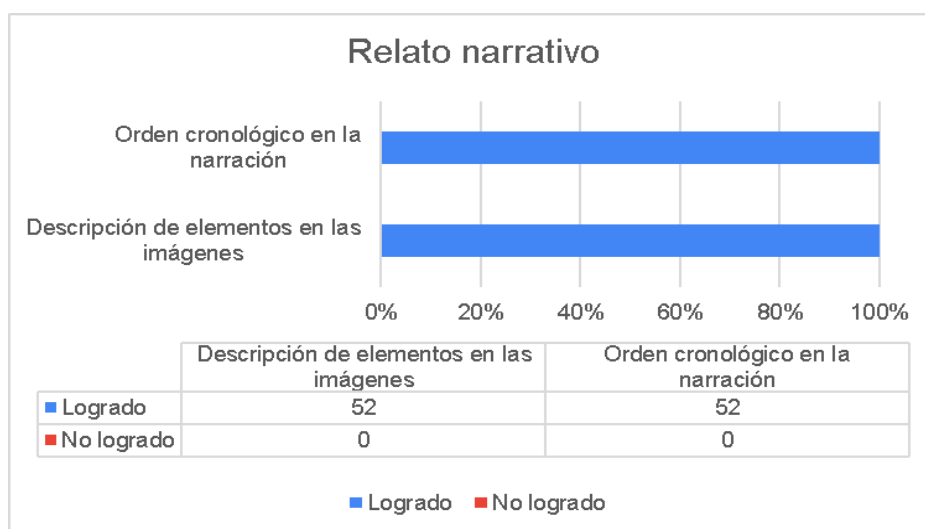


Figura 4. Resultados por ítem "Relato Narrativo".

6.3. Acerca de la habilidad para relatar una historia

En cuanto a lo que se corresponde con otorgarle sentido a imágenes aleatorias y su significancia, además de posicionarlas en orden cronológico para la creación de una historia, los estudiantes, nuevamente, alcanzaron un 100% de logro.

Esto evidencia que la habilidad de construir la coherencia secuencial de la historia a través de la identificación de ideas relevantes ya sea mediante texto o imágenes, es una exigencia lograda y, por ende, una competencia desarrollada satisfactoriamente, para brindar la oportunidad a los jóvenes de acceder a la comprensión básica de un texto.

Entonces la lengua hablada se expande cuando la niña o el niño comprenden la estructura del enunciado, de la oración, de la palabra, de la sílaba y del fonema, descubren la posibilidad de segmentar, asociar y jugar con los elementos, que lo conducirá a una mejor producción oral y escrita de la lengua (...) razón por la cual es considerada promotora de la lectura y la escritura. (Loría, M., 2020)

En base a este ítem, se esperaba que los jóvenes proporcionaran, simplemente, un orden lógico y coherente, pero los mismos resultados nos evidencian que no es un ítem pertinente en función de los 52 casos que respondieron a la evaluación en segundo medio, debido a que las respuestas se relacionan a un orden que no es el lógico tradicional, sin embargo, no irrumpe la cohesión secuencial del texto.

En este sentido, las imágenes en una secuencia, hoy en día, no nos permite establecer fácilmente si hay un orden racional o lógico por parte de los estudiantes ya que, según Martínez (2010), la producción de un discurso requiere, en primer lugar, la autocomprensión de lo que se realiza, para luego hacer una retroalimentación automática y, en vista de los resultados, esto es logrado por los estudiantes, los cuales asumen individualmente su propia percepción de las imágenes a analizar. Por lo tanto, es un tipo de ejercicio evaluativo que anteriormente era pertinente -en las antiguas generaciones, las cuales se relacionan con un pensamiento tradicional- pero, en la actualidad, se podría invalidar ya que los estudiantes no hacen énfasis en un orden lógico tradicional como consecuencia directa de la modernidad y la multimodalidad a la que están constantemente expuestos, de tal manera que se perciben mayores estímulos en su cotidianidad.

La llegada de la lectura digital ha cambiado los hábitos de lectura, del papel a la pantalla, y está afectando a nuestro cerebro y la forma en que aprendemos. Uno de los efectos más llamativos de la llegada de la lectura digital es la pérdida de atención, retención, lectura y comprensión. Nuestro cerebro comienza a perder esta capacidad debido a que estamos

acostumbrados a leer en pantallas con muchas distracciones como anuncios publicitarios o notificaciones. (Carrión, M., 2023)

Desde el punto de vista narrativo, este tipo de ejercicios no se considera el más óptimo o representativo para dar cuenta de las habilidades básicas del lenguaje que manejan los estudiantes, debido a que, en los tiempos actuales, no se nos da la potestad, mediante este ítem, de calificar como buena o mala la idea o conclusión de los y las jóvenes. Tal como señala Loría (2020), no es posible enseñar lo que no se sabe y tampoco es válido irrespetar el desarrollo de los y las estudiantes; únicamente si se tiene claridad sobre qué dicen los niños según su edad y los aspectos extralingüísticos que componen su proceso de comprensión significativa se podrá ofrecer un trabajo de calidad. Según el Taller Contar historias con dibujos de Balmaceda arte joven (2021), el despliegue de imágenes solo nos da una idea de cuáles son los imaginarios de cada uno y, por lo tanto, es una muestra que da cuenta de la exploración y de ese proceso de observación y creación de la persona.

De acuerdo con lo anterior, se considera que el ítem en cuestión no es oportuno para el instrumento. Consideramos que podría cumplir una mayor utilidad en el momento en que se evalúe la argumentación o creatividad de los estudiantes, por ejemplo. Sin embargo, no es el caso ni el objetivo del instrumento propuesto para nuestra investigación, por lo tanto, en este sentido, no es pertinente.

Figura 5.

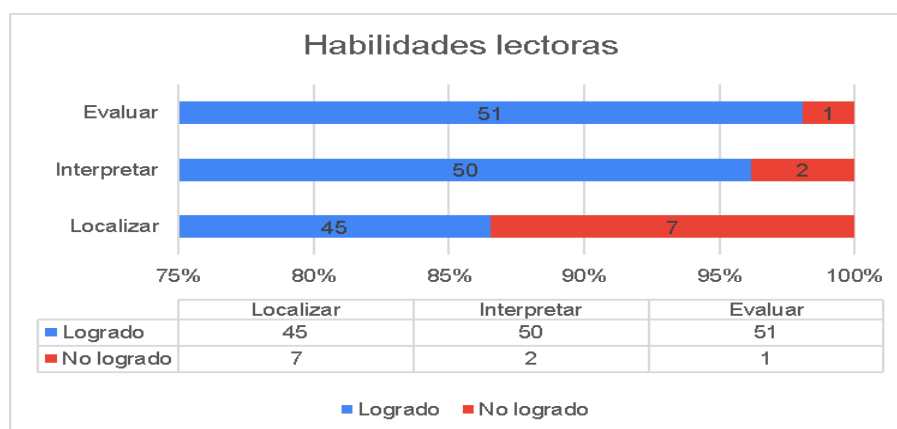


Figura 5. Resultados por ítem "Comprensión lectora".

6.4. Considerando las habilidades lectoras

En este apartado se aprecia que, aunque no existe un porcentaje total de logro, los jóvenes sí mantienen resultados mayormente positivos en cuanto a las propias habilidades durante el ejercicio lector. En este sentido, sabemos que:

De manera sobresaliente, la habilidad de evaluar en el ejercicio lector se posiciona como la mejor lograda con un 98,07 % de estudiantes capaces, y, por otro lado, su contraparte que abarca solamente un alumno con un 1,92% del porcentaje total. La habilidad de interpretar se posiciona como la segunda mejor lograda, con un 96,15% de resultados positivos entre los estudiantes, versus un 3,84% de estudiantes con resultados negativos. En último lugar, localizar se presenta con un número mayor de estudiantes que no lograron desarrollar satisfactoriamente esta habilidad, con un 86,53% de alumnos con la habilidad desarrollada, pero un 13,46% de estudiantes que aún no la desarrollan.

Esta última habilidad involucra la discriminación y extracción de información explícita del texto, que puede ser una tarea fácil o compleja, esto depende de cuan visible esté dicha información dentro de la lectura. En este sentido, “las preguntas que evalúan esta habilidad requieren que los estudiantes ubiquen y extraigan una determinada información, como el nombre de un personaje” (Agencia de la calidad de la educación, 2018. p. 9), por ejemplo. Si bien se puede considerar la localización de información dentro de un texto como una habilidad básica e inicial dentro del proceso de lectura, para algunos estudiantes realizar esta tarea se torna complejo, ya que no poseen el desarrollo adecuado que exige dicha habilidad.

Bajo estas condiciones, se vuelve a retomar la idea de la lectura en contexto, puesto que es una de las mayores dificultades que, a su vez, se relaciona con la habilidad anteriormente: localizar, entendida por la Agencia de Calidad de la Educación (2024) como el “proceso cognitivo por medio del cual el lector identifica elementos literales, explícitos y subrayables en un texto escrito (palabras, grupos de palabras más o menos visibles, imágenes, etc.) para comprender lo que lee (comprensión lectora)”. En la lectura en sí y la importancia que radica en ella no se corresponde, principalmente, con la palabra aislada, la cual puede ser decodificada o deletreada sin un mayor esfuerzo, sino que se enlaza con el mero contexto que rodea aquella palabra puesto que, como señala Calero (2013):

La lectura fluida no puede convertirse en una simple y monótona actividad de decodificación y reconocimiento de palabras, sin aporte de pensamiento estratégico alguno sobre lo que el estudiante está leyendo, y lo que es más importante, sobre cómo está leyendo (p. 35)

Por lo tanto, lo que se cree sobre la base de la lectura en contexto es que propone una

manera mucho más compleja (y, en consecuencia, más representativa) para llegar a vislumbrar las habilidades que realmente dominan los y las estudiantes, en comparación a la lectura de palabras aisladas. Es por esto que, según Calero (2013), un estudiante puede tener una adecuada velocidad lectora al momento de leer palabras aisladas o un texto simple, pero esto no quiere decir que tengan un buen nivel de comprensión lectora, ya que estas no están insertas en un texto dentro de un contexto real y significativo.

En conclusión, sí es un ítem pertinente para dar cuenta de las habilidades básicas del lenguaje en los y las estudiantes ya que cumple con el manejo de uno de los elementos más relevantes dentro del instrumento evaluativo: la lectura en contexto. Como afirma Mendoza (2021):

La lectura en sí no es sólo una habilidad que debe desarrollarse en los sujetos, sino que se constituye en una herramienta esencial para el desenvolvimiento en el ámbito educativo, pero principalmente a nivel general de la vida ya que es considerada como una práctica cultural compleja a través del cual se deben producir nuevos significados.

Por esto, es posible afirmar que la lectura en contexto es un componente esencial para lograr una comprensión significativa de los textos, ya que permite a los estudiantes relacionar la información con sus propias experiencias, conocimientos previos y el entorno en el que se desenvuelven. Este enfoque no solo facilita la interpretación adecuada de los contenidos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas que son fundamentales tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana.

Figura 6.



Figura 6. Resultados por ítem "Lectura oral textual".

6.5. En cuanto a la frecuencia de errores en la lectura de palabras por parte de los estudiantes

Para la identificación de errores durante la lectura por parte de los alumnos, se han tomado en cuenta diversos tipos de alteraciones o modificaciones que se cometen al momento de leer un texto, entre ellas: trabarse, hacer cambio de palabras, adicionar palabras y/o sílabas, omitir palabras y/o sílabas, etc. Para clasificar estos mismos errores se utilizarán tres agrupaciones de palabras: palabras con un alto nivel de dificultad de pronunciación al momento de la lectura, palabras con un nivel intermedio de dificultad al momento de la lectura y, en último lugar, palabras con un nivel leve de dificultad al momento de la lectura.

1. Palabras con un alto nivel de dificultad de pronunciación al momento de la lectura.

Las palabras “iquiqueño”, “amiguito”, “guirnaldas” y “pequínés” presentan entre 21 y 23 errores de lectura, por lo tanto, se corresponden al grupo de mayor dificultad de pronunciación. Por lo tanto, los porcentajes para identificar a este grupo fluctúan entre el 40,38% y 44,23% de estudiantes que no lograron efectuar de manera correcta la lectura de estas palabras.

Por otra parte, también se considera la cantidad de palabras presentes en este grupo (4) en relación a la cantidad total de palabras dentro del cuento leído (50), la cuales solamente son un 8% de las palabras totales de las que fueron trabajadas en la lectura.

2. Palabras con un nivel intermedio de dificultad al momento de la lectura

Para esta agrupación se tendrá en consideración aquellas palabras que fueron leídas de manera errónea con la concurrencia de 6 a 12 veces. Tenemos los siguientes términos: “Rodrigo”, “guanaco”, “cerezas”, “de”, “habiendo”, “atravesar”, “amiguitos” y, en último lugar y con más errores de lectura, la palabra “rellenos”. Los porcentajes para identificar a este grupo fluctúan entre el 11,53% y 23,07% de estudiantes que no lograron efectuar de manera correcta la lectura de estas palabras.

Por otra parte, también se considera la cantidad de palabras presentes en este grupo (8) en relación con la cantidad total de palabras dentro del cuento leído (50), el cual se corresponde con un 16% de las palabras totales de las que fueron trabajadas en la lectura.

3. Palabras con un nivel leve de dificultad al momento de la lectura.

Las palabras que se corresponden a esta clasificación mantuvieron un nivel de lectura errónea moderada entre un solo error y los cuatro errores. Estas expresiones son, en primer lugar, se evidencia un solo error: “a”, “una”, “hubo”, “y”, “churros”, “en”, “la”, “celebración”,

“que”, “acompa...”, “había”, “el”, “circo”, “al”, “anochece”, “los” y “ello”. En segundo lugar, con dos errores de pronunciación tenemos las palabras: “invitó”, nuevamente “a”, “disfrazados”, nuevamente “de”, “merengue”, “juguetón”, “fiesta”, “disfrutado”, “camino”, y “extraviaron”. En tercer lugar, con tres errores al momento de la lectura están: “primo”, “pingüino”, “conocieron” y “excelente”. Y, en cuarto lugar, con cuatro errores en la lectura, tenemos las siguientes palabras: “y”, “murciélago”, “torta”, “guitarrista” y “debieron”. Por lo tanto, estas palabras fueron leídas con errores entre un 1,92% y un 7,69%.

Por otra parte, también se considera la cantidad de palabras presentes en este grupo (38) en relación con la cantidad total de palabras dentro del cuento leído (50), lo que abarca el 76% de las palabras totales de las que fueron trabajadas en la lectura

Luego de entender los datos recogidos en la aplicación del instrumento, es posible afirmar que el análisis de los errores observados durante la lectura oral permite identificar con mayor claridad las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes en el proceso de decodificación, un componente esencial para la comprensión lectora. La clasificación de los errores en niveles de alta, media y leve dificultad proporciona una herramienta valiosa para organizar y comprender las distintas barreras que los estudiantes deben superar al enfrentarse a un texto. En este sentido, el proceso de segmentación en este ítem no solo es útil para diagnosticar los niveles actuales de manejo de habilidades lectoras, sino que también orienta el diseño de estrategias pedagógicas ajustadas a las características individuales de cada estudiante.

La pertinencia de este ítem radica, entonces, en que no solo visibiliza los problemas de decodificación en los estudiantes, sino que también ofrece una base sólida para diseñar propuestas educativas orientadas al desarrollo de habilidades básicas de lectura pues, tal como expresa UNESCO (2017), “carecer de comprensión lectora es una especie de discapacidad o de incapacidad para poder insertarse en la sociedad, no poder tener entendimiento de los propios derechos y deberes como ciudadano”. Al abordar estas dificultades de manera estructurada, se promueve un aprendizaje más inclusivo y efectivo, en el que cada estudiante pueda avanzar desde su nivel particular hacia una comprensión lectora más autónoma y sólida.

6.6. Fenómenos fonéticos en contexto

6.6.1. Concurrencia vocálica en contexto

Tabla 3.

Concurrencias vocálicas en palabras con contexto	Cantidad de errores	%
y-a	6	11%
pingüino	3	5%
había	1	2%
conocieron	3	5%
celebración	1	2%
murciélago	4	7%
guanaco	6	11%
fiesta	2	4%
habiendo	7	13%
debieron	4	7%
riachuelo	11	20%
provenía	5	9%
extraviaron	2	4%
Total	55	100%

Tabla 3. Resultados en "Concurrencia vocálica en contexto"

El gráfico anterior muestra la cantidad exacta de errores de una cantidad determinada de palabras con concurrencia vocálica -entendida como la sucesión de dos o más vocales dentro de una misma palabra- que, para especificar, no son todas las presentes en el texto, puesto que para los fines de esta investigación solo se requiere utilizar aquellas palabras que presentaban errores.

Figura 7.

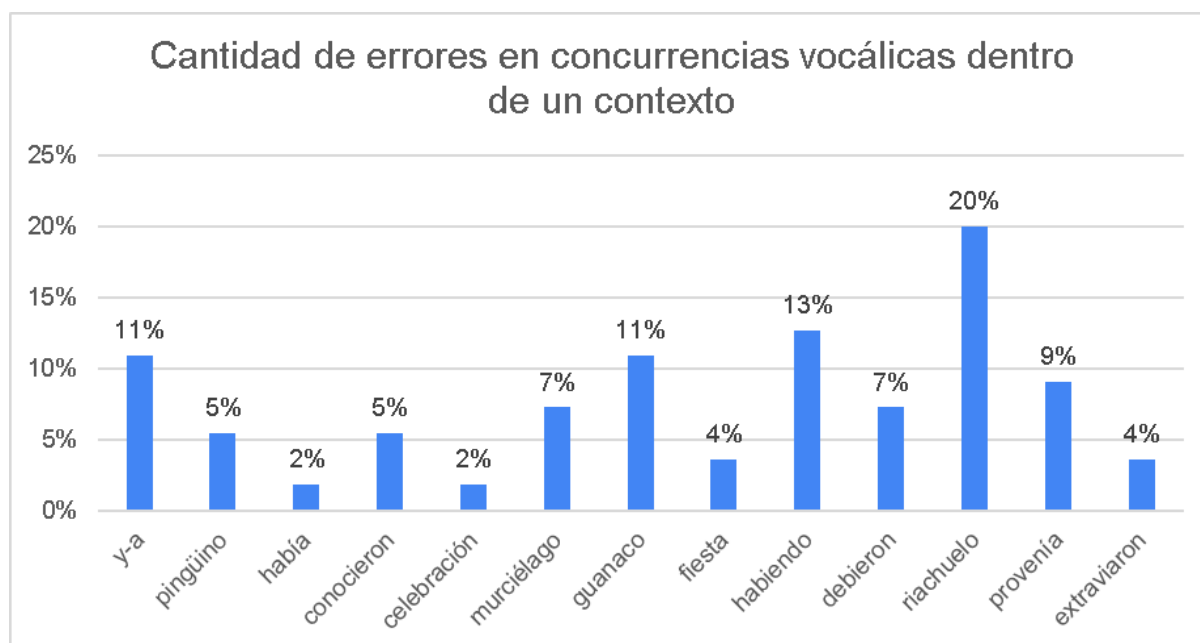


Figura 7. Resultados por cantidad de errores en concurrencia vocálica dentro del ítem "Lectura oral textual".

Basándonos en el gráfico anterior, podemos observar que, cuantitativamente, la concurrencia vocálica se relaciona a un alto nivel de variación de términos que presentan errores, dicho de otro modo, este fenómeno en particular es una muestra clara de cómo una gran cantidad de palabras dentro de un texto pueden presentar una cantidad pequeña o razonable de errores durante la lectura. Lo anterior se evidencia dado que existen 13 palabras que presentan fallos fonéticos, los cuales oscilan entre 1 hasta 11 errores. En primer lugar, tenemos las palabras como “había”, “celebración”, “fiesta”, “extraviaron”, “pingüino” y “conocieron” con el menor porcentaje de error entre un 2% y un 5%. Luego, tenemos las expresiones de “y”, “a”, “guanaco”, “habiendo” y “provenía” con un nivel de error un poco más elevado, sin embargo, no significativo, con un porcentaje entre 9% y 13%. En último lugar, tenemos la palabra “riachuelo”, que, a diferencia de los demás términos, tiene un nivel de error alto, con un porcentaje de 20%.

Con respecto al ámbito cualitativo, es notorio que el leer palabras dentro de un contexto sugiere una carga cognitiva mayor para el lector, dado que requiere darle un significado global al texto con todas las palabras presentes al mismo, mientras que leer una palabra por sí misma requiere únicamente la acción de decodificar.

Leer correctamente, no sólo es entonar bien lo que se lee, o, leer de una manera fluida. El proceso de la lectura ha de ir más allá, puesto que es un proceso de comunicación entre el lector y el texto, sea de la índole que sea, que tenga presente (...) No sólo debemos ver en el alumnado si sabe leer correctamente sino si comprende bien lo que está leyendo. (García, G., 2012)

Además, las influencias previas que los lectores presentan, acompaña el hecho de no saber cómo se debieran pronunciar dichos fonemas, lo que aumenta el margen de error en el texto.

A partir de lo anterior, se puede decir que la gran cantidad de palabras presentes en el texto con concurrencia vocálica, sumada a todos los errores con los que cuenta, denota la falta de lectura en los estudiantes, principalmente, cuando hablamos del ejercicio en contexto. Esto lo podemos entender por diversos factores, uno de esos viene a ser el hecho de tener caracteres fisiológicos complejos como los diptongos presentes en las palabras, además de considerar que las palabras como “riachuelo” o “guanaco” no están presentes en la vida cotidiana de los alumnos, por lo que su lectura en primera instancia será más compleja de leer a diferencia de palabras como “celebración” o “fiesta” que están más accesibles a la cotidianidad. Sin embargo, tal como se ha expresado con anterioridad, es imprescindible entender el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje como un proceso mucho más complejo que la mera decodificación de lecturas aisladas:

La lengua escrita es una continuación del lenguaje oral, por lo tanto, leer y escribir está más relacionado al desarrollo del lenguaje oral que a la motricidad, sin dejar de considerar que ésta última también interviene en la escritura de manera básica. (Loría, M., 2020)

En consideración con las ideas expuestas, es posible señalar que este ítem de lectura, relacionado a vislumbrar aquellas complejidades de carácter fonético, con exactitud en aquellas palabras con concurrencia vocálica, es ideal para el estudio sobre el manejo de habilidades básicas del lenguaje en la muestra de estudiantes específicos de la presente memoria.

6.6.2. Dífono consonántico en contexto

Tabla 4.

Dífono consonántico en contexto	Cantidad de errores	%
primo	3	10%
Rodrigo	7	24%
disfrazados	2	7%
celebración	1	3%
disfrutado	2	7%
extraviaron	2	7%
atravesar	7	24%
provenía	5	17%
Total	29	100%

Tabla 4. Resultados en "Dífono consonántico en contexto"

El gráfico presente muestra una cantidad determinada de palabras con presencia de dífono consonántico -entendida como una serie de dos consonantes en una misma sílaba- y la frecuencia de errores de pronunciación que se evidenciaron durante la lectura del texto.

Figura 8.

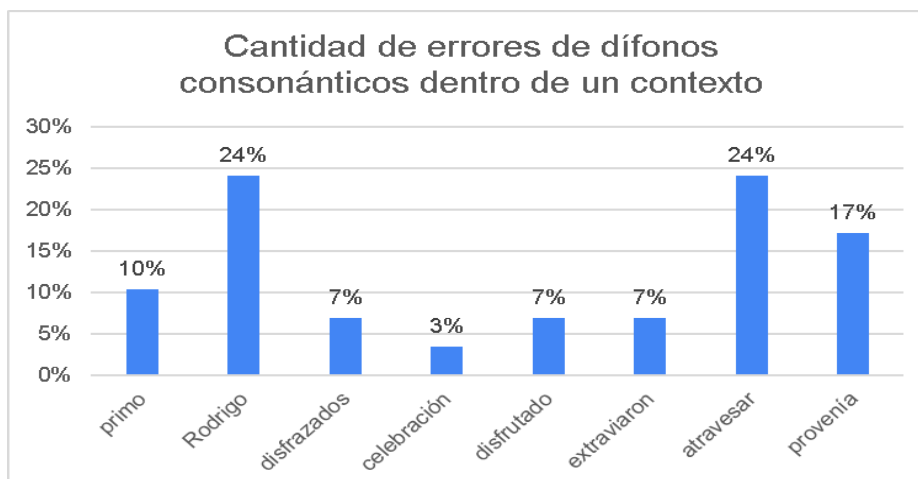


Figura 8. Resultados en cantidad de errores en dífonos consonánticos dentro del ítem "Lectura oral textual".

Siguiendo el gráfico presentado, sobre los dífonos consonánticos, y a semejanza del

gráfico anteriormente analizado sobre la concurrencia vocálica, podemos apreciar que, cuantitativamente, este fenómeno se relaciona con la presencia de una numerosa cantidad de términos, las cuales presentan errores considerados leves. Es decir, este fenómeno lingüístico es otra evidencia de la manera en que una gran cantidad de palabras dentro de un texto pueden presentar un porcentaje bajo o razonable de errores durante la lectura. Según la recolección de datos, la imagen evidencia 8 palabras que presentan distintos errores de pronunciación entre sí, entre ellas, la palabra “celebración” con un 3% de porcentaje de error; luego, las palabras “disfrutado”, “extraviaron”, “disfrazados” y “primo” con un porcentaje de falla de entre 7% y 10%; después, tenemos el término “provenía” con un 17% de falla en la lectura, y finalmente, el sustantivo propio “Rodrigo” y el verbo “atravesar” con el mismo porcentaje de error, un 24%.

En cuanto a los aspectos cualitativos que enmarca el gráfico en cuestión, se puede insistir, nuevamente, en la idea de que la lectura contextualizada, relacionándose a su vez a un proceso mental mucho más complejo que una decodificación, presenta de por sí complicaciones para el mero hecho de la pronunciación de palabras durante la lectura, en conjunto de la representación mental que promueve la comprensión de un texto. Las palabras como “Rodrigo” y “atravesar” se ven altamente enrevesadas debido a que el fonema /r/ en conjunto de los fonemas /d/ y /t/ suponen una manera mucho menos común de pronunciación.

También, se considera que, en vista del manejo de las habilidades básicas del lenguaje, la unión de los fonemas antes mencionados corresponde a un fenómeno que no es tratado con el cuidado necesario para aquellos estudiantes que, desde cursos anteriores, se pueden apreciar en desproporción con sus pares sobre el dominio de la pronunciación de los fenómenos lingüísticos más complejos, lo que evidencia la desnivelación de competencias adquiridas presentes en las aulas y, en ese sentido, la importancia del rol docente como mediador entre los procesos de lectura y el estudiante:

Leer correctamente, no sólo es entonar bien lo que se lee, o, leer de una manera fluida. El proceso de la lectura ha de ir más allá, puesto que es un proceso de comunicación entre el lector y el texto, sea de la índole que sea, que tenga presente (...) No sólo debemos ver en el alumnado si sabe leer correctamente sino si comprende bien lo que está leyendo. (García, G., 2012)

De esta manera, se evidencia que la presencia de consonantes juntas en un texto es una instancia mucho más complicada para el proceso de lectura que la presencia de consonante y vocal. Por esto, no consideramos pertinente la presencia de un ítem que abarque este tema en

específico, ya que la cantidad de errores se considera leve, lo que demuestra un mayor manejo de habilidades en este aspecto por parte de los estudiantes. Sin embargo, se recomienda el uso de palabras con este fenómeno fonético en otros ítem, con el fin de reforzar y ejercitar la frecuencia de uso de estos términos.

6.6.3. Vibrante simple en contexto

Tabla 5.

Vibrante simple en contexto	Cantidad de errores	%
primo	3	4%
Rodrigo	7	9%
disfrazados	2	2%
murciélago	4	5%
guirnaldas	23	28%
torta	4	5%
merengue	2	2%
cerezas	8	10%
celebración	1	1%
conocieron	3	4%
circo	1	1%
anochece	1	1%
disfrutado	2	2%
extraviaron	2	2%
debieron	4	5%
atravesar	7	9%
provenía	5	6%
hermosa	2	2%
Total	81	100%

Tabla 5. Resultados en "Vibrante simple en contexto"

En la imagen anterior, se presentan las palabras que se corresponden con la cualidad de vibrante simple que tuvieron, como mínimo, un error de pronunciación en la lectura en contexto. Además, se evidencian la concurrencia de errores con la cual cada una de ellas fue leída.

Figura 9.

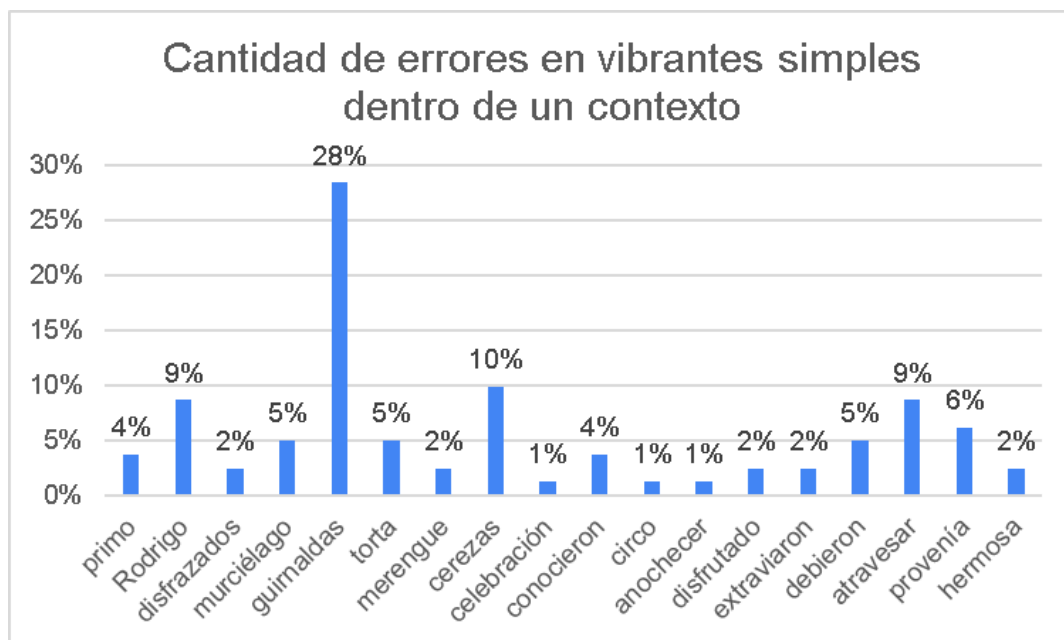


Figura 9. Cantidad de errores en vibrante simple dentro del ítem "Lectura oral textual".

Superficialmente, en el gráfico anterior podemos evidenciar la amplia variación de palabras vibrantes simples que, dentro de un texto, fueron pronunciadas con algún tipo de error. Además de eso, a simple vista se desprende que muchos de aquellos términos mantienen un nivel bajo de cantidad de error de pronunciación, por lo tanto, nos enfrentamos nuevamente, a un fenómeno fonético que supone mucha cantidad de palabras, pero no necesariamente mucha cantidad de errores.

Cuantitativamente, las expresiones con fallas de pronunciación en este caso son 18, y de esta muestra, una cantidad considerable de 13 palabras se corresponden con los menores de los porcentajes; entre 1% y 5%, luego tenemos 4 palabras que pertenecen a los siguientes porcentajes, los cuales fluctúan entre 6% y 10% para, finalmente, dar cuenta del único término perteneciente al fenómeno vibrante simple con un porcentaje mayor y/o de relevancia para la investigación, con un 28% de error de pronunciación; la palabra "guirnalda".

Respecto a las características cualitativas del análisis del gráfico, se manifiesta una gran tendencia a considerar, dentro de los errores de pronunciación de las vibrantes simples -entendida como un sonido consonántico que se articula mediante un único contacto breve de la lengua contra la región alveolar, ubicada justo detrás de los dientes superiores-, una cantidad de palabras extensa y no así a una cantidad amplia de errores de esas mismas palabras, esto se cree debido a que este fenómeno fonético en solitario -es decir, sin la presencia de otro fenómeno fonético complejo en la misma palabra- no es una forma complicada de pronunciación.

Por otra parte, otra forma de entender el porqué hay una cantidad amplia de palabras dichas erróneamente y no necesariamente con muchos errores, es que la presencia de numerosos términos vibrantes simples en un texto que no es de interés para los estudiantes provoca en los estudiantes un cierto “relajo”, es decir, que las palabras con este tipo de fenómeno se pueden llegar a adelantar u omitir debido a que no se tiene un compromiso con la lectura y la buena pronunciación, lo cual, no necesariamente evidencia complicaciones reales de los alumnos con las vibrantes simples. Tal como sostienen Arias, Borda y Sosa (2016) “se les facilita más la expresión si se parte de contextos significativos; hay un propósito al hacer la lectura y escritura, lo que motiva significativamente el acto comunicativo” (p.20).

Otra de las ideas que también se cree que incide en la complejidad que implica la pronunciación de la palabra “guirnalda” en específico, la que en este caso supone la máxima cantidad de errores, es la poca concurrencia con la cual se utiliza este término específico en la vida cotidiano de los y las estudiantes, así mismo, puede ser también el mero hecho de que su significado no sea conocido por ellos.

En conclusión, se considera que la lectura de este tipo de palabras promueve múltiples ideas en torno a la lectura significativa por parte de los estudiantes, ya que vislumbra muchos factores que inciden en el compromiso lector y de significado que le adjudican los mismos jóvenes a distintos tipos de textos, fenómenos fonéticos y palabras. Se cree que sería innovador seguir la investigación respecto a este tipo de expresiones específicas, sin embargo, para el propósito de esta memoria y futuros instrumentos, se podría abarcar menos elementos con esta cualidad dentro de los propios ejercicios y así, llegar a las mismas conclusiones.

6.6.4. Vibrante múltiple en contexto

Tabla 6.

Vibrante múltiple en contexto	Cantidad de errores	%
Churros	1	3%
Rodrigo	7	20%
Rellenos	12	34%
Guitarrista	4	11%
Riachuelo	11	31%
Total	35	100%

Tabla 6. Resultados en “Vibrante múltiple en contexto”

En la tabla presentada, se aprecian únicamente las palabras con vibrante múltiple que tuvieron al menos un error en la lectura del texto. Además de mostrar cuáles fueron esas palabras, se entrega la cantidad de errores que hubo en cada una de ellas para demostrar las

complicaciones que existen cuando se trata de pronunciar palabras con este fenómeno fonético.

Figura 10.

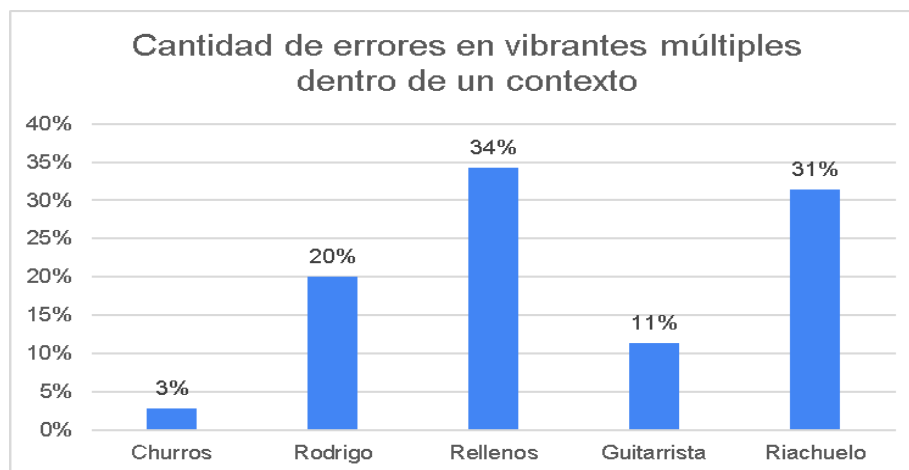


Figura 10. Cantidad de errores en vibrante múltiple dentro del ítem "Lectura oral textual".

A partir de la gráfica anterior, la cual representa con mayor detalles la cantidad de errores y las palabras con vibrante múltiples en el texto, se logra apreciar que no son una cantidad variada de términos, dado que solo son 5 palabras con problemas, sin embargo, el número de errores que presenta es más problemático por palabras como "relleno" con 12 errores y "riachuelo" con 11, ambas en primeras posiciones como los términos con mayor frecuencia de errores. Otras palabras como "churros" no presentan mayor dificultad al tener 1 error en total, mientras que "guitarrista" con 4 y "Rodrigo" con 7 se aprecia una cantidad intermedia de errores.

Dicho esto, el análisis cualitativo que se obtiene de estos resultados es que las vibrantes múltiples, si bien no son el fenómeno fonético con mayor cantidad de palabras y errores en general, su frecuencia es significativa, ya que demostrar 35 errores no es un número menor. Esta dificultad se puede entender por varios factores, dentro de los que se encuentra la acción misma de pronunciar el sonido /r/, el cual presenta errores desde la infancia al tener una complejidad mayor en el posicionamiento de la lengua y en la coordinación requerida para lograr correctamente el sonido. Pues, es necesario entender que el fenómeno de vibrante múltiple se refiere al sonido consonántico que se produce cuando la lengua realiza varios contactos rápidos y sucesivos contra la región alveolar, a diferencia de la pronunciación de vibrantes simples, ya que implica una serie de vibraciones en lugar de un solo toque, por lo que tiene una exigencia fonética mucho mayor.

Como análisis netamente enfocado en nuestros resultados, es correcto afirmar que, si nos centramos en las 5 palabras con problemáticas, las 3 con mayor cantidad de errores son

aquellas que el fenómeno de vibrante múltiple se manifiesta en el inicio de la palabra como lo es “rellenos”, “riachuelo” y “Rodrigo”; mientras que aquellas que tengan vibrante múltiple entremedio de la misma palabra no suponen gran dificultad. Sumado a eso, la palabra “riachuelo” presenta otros fenómenos fonéticos como la concurrencia vocálica, lo que aumenta su complejidad al momento de pronunciar, de igual forma que “Rodrigo” que presenta junto a la vibrante múltiple el fenómeno de vibrante simple y dífono, lo que eleva exponencialmente el nivel de complejidad fonética.

Un estudiante puede arrastrar un problema de pronunciación desde el primer momento en el que empieza a leer, dado que se enseña a diferenciar la vibrante simple de la múltiple por la cantidad de letras “r” que tenga en una palabra de manera seguida, pero cuando la letra “r” está en el inicio de la palabra, el estudiante ya no sabe diferenciar cuándo es vibrante simple o múltiple, ya que las reglas ortográficas del español señalan que la letra “r” en posición inicial solo se escribe con una sola letra.

En este sentido, la fonética permite a los lectores identificar y producir los sonidos asociados a las letras o combinaciones de letras, lo que facilita la decodificación de palabras. Una pronunciación adecuada, a su vez, asegura que el lector reconozca las palabras de forma precisa, lo que es crucial para entender el significado del texto. Cuando los estudiantes tienen dificultades en la decodificación o en la pronunciación, es más probable que dediquen su atención a descifrar palabras en lugar de comprender su sentido en el contexto. Por el contrario, un sólido conocimiento fonético y una pronunciación fluida permiten automatizar estos procesos, dado que libera recursos cognitivos para centrarse en la comprensión global del texto.

(...) el acceso semántico (conocimiento léxico) es el que tiene un mayor impacto en la lectura de comprensión; y que es el factor que más contribuye para diferenciar a lectores competentes de los que no lo son, el segundo factor que más contribuyó para diferenciar a los lectores competentes de los que no lo son es el reconocimiento de palabra, lo que muestra la fuerte conexión que existe entre las habilidades de bajo nivel (decodificación) con las de alto nivel (comprensión lectora). (Muñoz, M., 2015, p. 16)

Es por todo lo anteriormente mencionado que consideramos el ejercicio de pronunciación de vibrante múltiple uno de los más relevantes del estudio, ya que, a pesar de no ser la que mayor cantidad de problemas presenta, tampoco es la que menos dificultad tiene, más si es sabido que es un problema sumamente común, arrastrado desde las primeras etapas lectoras que desarrolla un alumno, por lo que enfrentar estas dificultades en estas etapas tempranas hará que la solución no llegue de manera tardía.

6.6.5. Laterales en contexto

Tabla 7.

Laterales en contexto	Cantidad de errores	%
murciélago	4	9%
guirnaldas	23	51%
celebración	1	2%
excelente	3	7%
riachuelo	11	24%
finalmente	1	2%
alba	2	4%
Total	45	100%

Tabla 7. Resultados en "Laterales en contexto"

Este gráfico muestra todas las palabras laterales del texto que presentaron errores de pronunciación durante el proceso de lectura. No se consideran aquellas palabras sin errores, ya que el objetivo de esta investigación es analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes.

Figura 11.

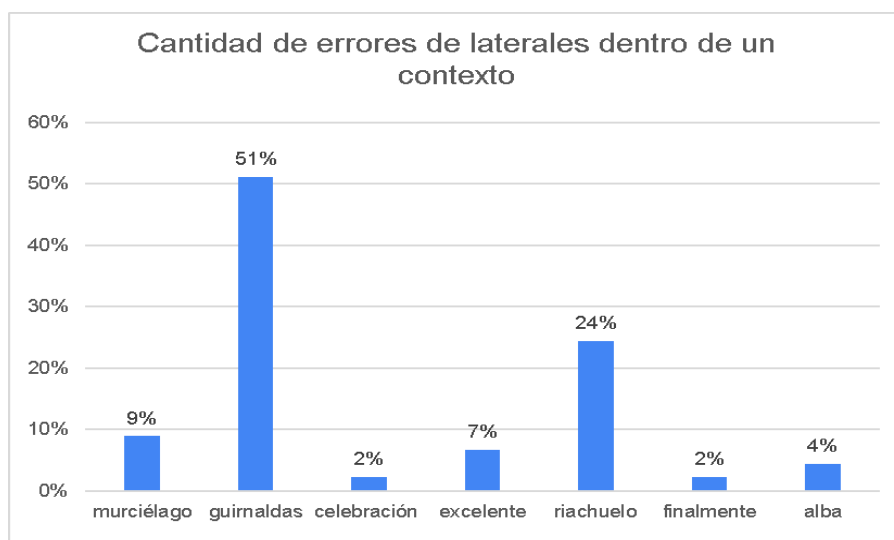


Figura 11. Cantidad de errores en laterales dentro del ítem "Lectura oral textual".

A partir del gráfico anterior, junto a las aclaraciones de lo que representan estos resultados, se logra apreciar que los estudiantes presentan una cantidad considerable de errores de pronunciación en un grupo no tan amplio de palabras, ya que las palabras laterales que presentaron error en el texto fueron en total 7, las cuales tuvieron 45 errores en su conjunto. Cabe destacar que el conteo de errores no significa necesariamente que fueron 45 estudiantes con problemas, sino que un mismo alumno pudo aportar con varios errores que sumen la totalidad. Para clasificar estas dificultades, tenemos dos grupos muy separados, en primer lugar, se encuentran las que menos problemas presentan como lo son "finalmente", "alba", "celebración", "excelente" y "murciélago" con un margen de entre 1 y 4 errores. Mientras tanto, en el grupo de palabras más conflictivas están "riachuelo" y "guirnaldas" con 11 y 23 errores respectivamente, ambas palabras que se distancian considerablemente de las demás palabras laterales de una manera significativa.

La explicación cualitativa que se puede entender a estos errores es principalmente que los alumnos no tienen desaciertos con una cantidad variada de palabras sino, más bien, con un número reducido de palabras en las cuales varios alumnos presentaron problemas al momento de realizar la lectura de los términos. No obstante, si nos enfocamos en las dos palabras con las más altas frecuencias, podemos darnos cuenta de que no necesariamente su dificultad recae en que sean laterales, sino que presentan más de un fenómeno fonológico que complejiza su pronunciación al tener de igual manera características como concurrencia vocálica o vibrantes múltiples.

Una vez entendidos estos datos, podemos decir que las laterales son casos en los que los alumnos no suelen tener mayores problemas, incluso al enfrentarse a una gran variedad de palabras en el texto, sin embargo, las que presenten estas características fonológicas, sumadas a otros fenómenos que puedan tener en simultáneo, hacen que su dificultad aumente de una manera considerable, incluso alcanza una frecuencia de error de más del doble. En este sentido, es posible afirmar que existe una diferenciación de error considerable entre las palabras únicamente laterales frente a aquellas con dos o más fenómenos fonéticos.

Es pertinente considerar la presencia de más ítems con este tipo de palabras para que los alumnos se acostumbren a lidiar con estos casos, todo con el objetivo de aumentar el léxico que dominen junto a el hecho de progresar en su proceso de lectura significativa, ya que el aumentar estos niveles por encima de la decodificación harán que sus lecturas sean mucho más fluidas y claras al momento de estar frente a cualquier tipo de texto que presente dificultades para alguien que no tenga consciencia de estos conflictos. Esta idea se fundamenta en los estudios de Coloma (2015), donde señala que mientras la decodificación se adquiere, ésta es fundamental para la comprensión lectora. En cambio, al automatizar la decodificación, la comprensión oral se vuelve esencial para que se comprenda lo que se lee.

En base a el análisis expuesto, consideramos que el ítem no es pertinente debido a su bajo nivel de dificultad en el proceso lector de los estudiantes, sin embargo, sí es importante señalar que las palabras con más de un fenómeno fonético sí complejizan el proceso de decodificación textual, por lo que consideramos que la implementación de este tipo de términos en futuras evaluaciones funcionaría como una herramienta clave para acercar y familiarizar a los estudiantes con sus mayores dificultades a la hora de decodificar y, a su vez, comprender la lectura ya que, solo de esta forma, los jóvenes se reconciliarán con el ejercicio de comprensión significativa.

6.6.6. Trabantes en contexto

Tabla 8.

Trabantes en contexto	Cantidad de errores	%
invitó	2	3%
disfrazados	2	3%
pingüino	3	5%
murciélago	4	7%
guirnaldas	23	38%
torta	4	7%
merengue	2	3%
guitarrista	4	7%
circo	1	2%
fiesta	2	3%
disfrutado	2	3%
excelente	3	5%
extraviaron	2	3%
hermosa	2	3%
cascada	2	3%
finalmente	1	2%
alba	2	3%
Total	61	100%

Tabla 8. Resultados en "Trabantes en contexto"

La tabla anterior muestra la cantidad exacta de errores en una selección específica de palabras con trabantes. Cabe destacar que no se incluirán todas las palabras con aquella característica presentes en el texto, ya que, para los fines de esta investigación, únicamente se considerarán aquellas que registraron errores.

Figura 12.



Figura 12. Cantidad de errores en trabantes dentro del ítem "lectura oral textual".

La tabla y el gráfico presentados analizan la frecuencia de errores cometidos al leer correctamente diversas palabras en contexto, con un total de 61 errores distribuidos entre 16 términos. Desde una perspectiva cuantitativa, la palabra "guirnaldas" destaca significativamente con 23 errores, lo que representa el 38% del total, consolidándose como el

término con mayor dificultad. A esta le siguen "murciélago" y "torta", ambas con 4 errores cada una, equivalentes al 7%. Además, palabras como "pingüino" y "excelente" registraron 3 errores cada una, lo que corresponde al 5% del total. Por otra parte, términos como "invitó", "disfrazados", "merengue", "fiesta", "disfrutado", "extraviaron", "hermosa" y "cascada" comparten una incidencia del 3%, con 2 errores cada una. Al final, se encuentran "circo", "finalmente" y "alba" mostraron la menor cantidad de errores, con 1 cada una, lo que representa apenas el 2%. En síntesis, aunque los errores están repartidos entre diversos términos, "guirnalda" concentra una proporción considerablemente mayor, lo antes mencionado, representa un desafío específico en su uso o escritura.

Por otro lado, desde una perspectiva cualitativa, los datos reflejan las posibles dificultades lingüísticas asociadas a la escritura de ciertas palabras. En primer lugar, se ubica "guirnalda" como el término más problemático, aquello podría indicar complejidades ortográficas o desconocimiento de su uso contextual pues, como afirma García (2012):

El nivel de comprensión textual depende de cuán bien las variables del lector (interés en el texto, propósito para leer dicho texto, conocimiento del tema, toma de conciencia sobre el proceso lector, y disposición a asumir riesgos) interactúan con las variables del texto (tipo de texto, estructura, sintaxis, y vocabulario).

De manera similar, palabras como "murciélago" y "torta" presentan un nivel de errores significativo, probablemente debido a su acentuación o a la presencia de combinaciones fonéticas complejas. Tal como señala Muñoz (2015) la complejidad en la estructura de las sílabas, es decir, que haya diferentes grupos consonánticos al principio o al final de las sílabas, va a aumentar el grado de dificultad para los estudiantes en el proceso de lectura., ya que si la complejidad silábica es alta se verá directamente afectada la habilidad de decodificación. (pp.28- 29) En cambio, términos como "circo", "finalmente" y "alba" muestran una baja incidencia de errores, lo que sugiere que son más familiares o sencillos para los usuarios. En general, las palabras que contienen estructuras ortográficas complejas, como acentos gráficos o combinaciones fonéticas menos habituales, tienden a generar mayores desafíos.

En este sentido, el análisis de este ítem no solo visibiliza las áreas que requieren intervención, sino que también refuerza la importancia de trabajar estas palabras en contexto para mejorar la decodificación y la integración de las palabras en el sentido global del texto, de tal manera que se fortalezca la comprensión lectora de los estudiantes. Por esto, consideramos que el trabajo de trabantes en contexto sí es pertinente para el instrumento.

6.7. Comparación entre palabras aisladas y en contexto

6.7.1. Comparación concurrencia vocálica con y sin contexto

Tabla 9.

Concurrencias vocálicas	Cantidad de errores	%
Palabra aislada	1	3%
Palabra en contexto: provenía	5	14%
Palabra en contexto: y-a	6	17%
Palabra en contexto: guanaco	6	17%
Palabra en contexto: habiendo	7	19%
Palabra en contexto: riachuelo	11	31%
Total	36	100%

Tabla 9. Resultados en "Comparación concurrencia vocálica con y sin contexto"

En la imagen anterior, se presenta la cantidad de palabras con errores de concurrencia vocálica en el instrumento piloto, las cuales son parte tanto del ítem de lectura silábica aislada como el de lectura en contexto. Cabe destacar que, a partir de la lectura en contexto, solo se consideran aquellos cinco términos que presentaron mayor margen de error, por lo cual, no están en su totalidad las palabras con concurrencia vocálica sino aquellas que se relacionan con una cantidad de 5 errores en adelante.

Figura 13.

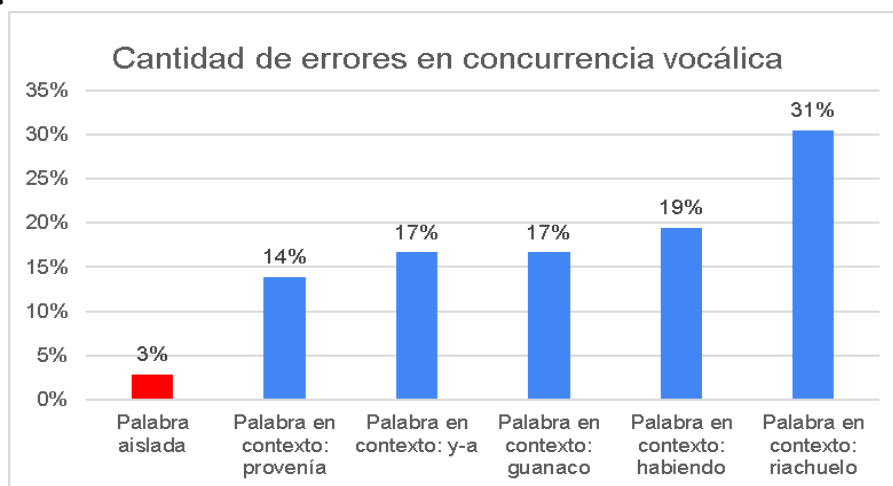


Figura 13. Comparativa de errores en concurrencia vocálica entre los ítems "lectura aislada" y "lectura oral textual".

Con respecto al análisis de los errores de lectura en concurrencia vocálica, se aprecia que, tal como se concluyó anteriormente, este fenómeno es un problema significativo dentro del ejercicio lector de los estudiantes, sin embargo, la manera en que crece exponencialmente el porcentaje de error al ser una lectura aislada o una lectura en contexto es aquello que, consideramos, es el foco de análisis en este apartado.

En este sentido, es pertinente considerar que la lectura de palabras aislada, que en este

caso presenta un 3% de error, se relaciona a un nivel de equivocación muy bajo, casi irrelevante a la investigación, lo que haría descartar este ejercicio a priori. No obstante, dicho ítem no refleja la realidad de los estudiantes, ya que evaluar la lectura de forma aislada no refleja de manera adecuada el verdadero dominio de las habilidades básicas de lenguaje en los estudiantes pues, como se ha señalado, la lectura va más allá de la simple decodificación de palabras sueltas. Requiere una comprensión global del texto que tenga en cuenta su contexto. Solo mediante esta visión integral se puede alcanzar una lectura significativa que vincule al lector con su entorno y con otras personas.

Por su parte, el eje de lectura en contexto, en comparación con las palabras con mayor índice de errores, presenta un aumento del 30% con respecto a los problemas de pronunciación bajo el mismo criterio de identificación de las concurrencias vocálicas. Por esto, consideramos que el ejercicio de lectura significativa debe considerar palabras en contexto para trabajar el desarrollo global del texto, ya que “el hecho de que la comprensión lectora sea producto de la decodificación implica que ambas habilidades son necesarias para lograr una lectura comprensiva” (Coloma, 2015).

6.7.2. Comparación dífonos consonánticos con y sin contexto

Tabla 10.

Dífono consonántico	Cantidad de errores	%
Palabra aislada	4	13%
Palabra en contexto: primo	3	9%
Palabra en contexto: Rodrigo	7	22%
Palabra en contexto: disfrazados	2	6%
Palabra en contexto: disfrutado	2	6%
Palabra en contexto: extraviaron	2	6%
Palabra en contexto: atravesar	7	6%
Palabra en contexto: provenía	5	16%
Total	32	100%

Tabla 10. Resultados en “Comparación dífonos consonánticos con y sin contexto”.

En la tabla anterior, se presenta la cantidad de palabras con dífonos consonánticos en concordancia con lectura aislada o en contexto dentro del instrumento. Cabe mencionar que, a partir de la lectura en contexto, solo se consideran aquellos términos que presentaron más nivel de error, por lo cual, no están en su totalidad las palabras con presencia de dífonos consonánticos.

Figura 14.

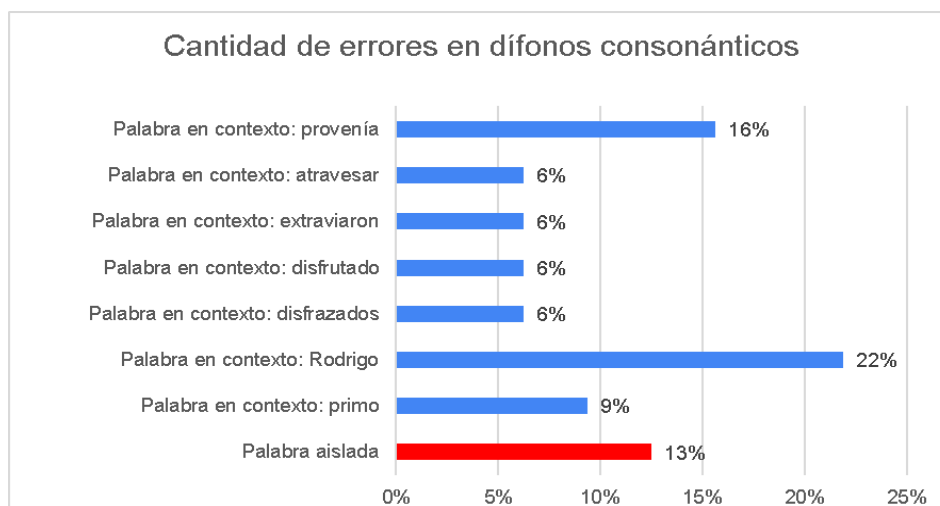


Figura 14. Comparativa de errores en dífono consonántico entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”.

Para el análisis comparativo de este fenómeno en particular, no se considera que esta disyuntiva entre leer con o sin contexto sea relevante ya que, en base a los resultados obtenidos de los gráficos anteriores, los números nos indican porcentualmente que los niveles de error durante la lectura no se relacionan necesariamente y, en este caso particular, a la lectura descontextualizada o contextualizada. Lo anterior se explica ya que la palabra leída de manera aislada presenta fallas de un 13%, lo cual es un nivel mayor de error a los que serían las palabras “atravesar”, “extraviaron”, “disfrutado”, “disfrazados” y “primo” con fallas de entre 6% y 9%. De esta manera, solamente dos palabras; “provenía” y “Rodrigo” presentan, porcentualmente, un nivel de falla mayor al de la palabra aislada con un 16% y 23% respectivamente.

Lo anterior se relaciona con la idea de que las palabras con dífonos consonánticos, especialmente los que respectan al fonema /r/, suelen presentar, desde niveles menores de escolarización hasta niveles mayores, una dificultad notoria en la lectura si es que el fenómeno como tal no es tratado. Ya sea mediante la lectura contextualizada, aislada o hasta un intercambio comunicativo de información sin niveles cognitivos complejos, se puede identificar a los estudiantes que presentan dificultad en la pronunciación de los dífonos consonánticos. Por esto, consideramos pertinente el uso de términos con mayor nivel de exigencia, pues solo a través del ejercicio frecuente los estudiantes automatizarán estos fenómenos fonéticos, lo cual transforma el proceso de lectura más cómodo.

6.7.3. Comparación vibrante simple con y sin contexto

Tabla 11.

Vibrante simple	Cantidad de errores	%
Palabras aisladas	44	47%
Palabra en contexto: provenía	5	5%
Rodrigo	7	7%
atravesar	7	7%
cerezas	8	9%
guirnaldas	23	24%
Total	94	100%

Tabla 11. Resultados en "Comparación vibrante simple con y sin contexto"

En la tabla anterior, se presenta la cantidad de palabras con errores al momento de la lectura de vibrantes simples, ya sea mediante un texto o a través de palabras aisladas. Cabe destacar que, en este caso, las palabras en contexto leídas con errores son cinco, ya que de esta manera es más fructífero el análisis comparativo.

Figura 15.

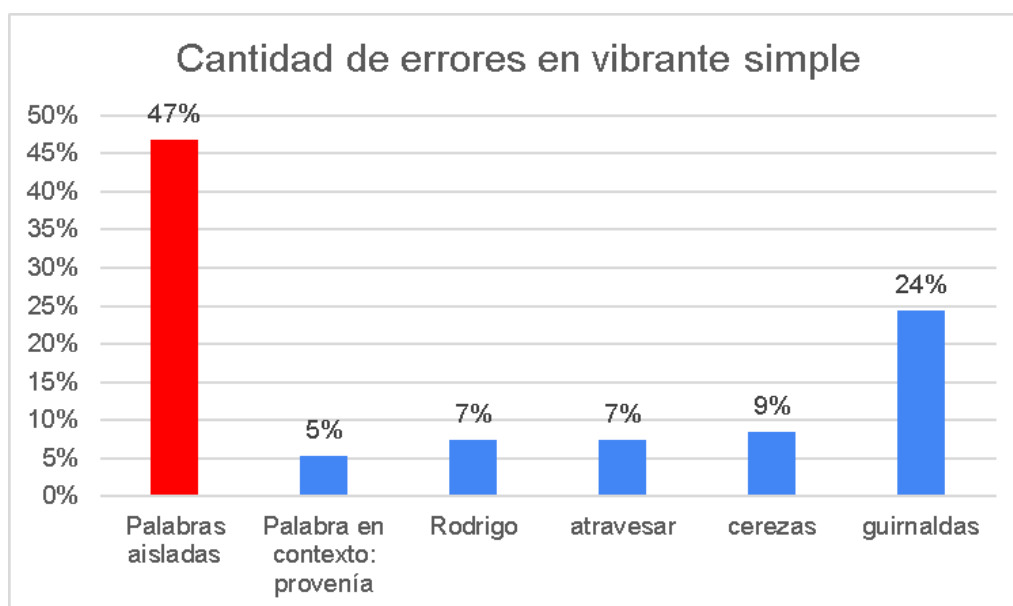


Figura 15. Comparativa de errores en vibrante simple entre los ítems "lectura aislada" y "lectura oral textual".

En este caso, se evidencia que las palabras aisladas presentan un nivel de error considerable con respecto al resto de resultados obtenidos anteriormente. En este sentido, el análisis de palabras, tanto contextualizadas como aisladas, nos ha permitido identificar las dificultades de pronunciación y representación mental que enfrentan los jóvenes. No obstante, al considerar los fenómenos fonéticos, las posibles causas de error se vuelven más amplias y complejas.

Por su parte, las palabras aisladas fueron pronunciadas con error de manera frecuente, pero a su vez, de las 5 palabras en contexto que más presentaron dificultades, solamente una de ellas se queda con un porcentaje que se puede considerar atingente a una comparativa con la palabra leída de manera aislada. Se considera que la explicación para aquel fenómeno es el hecho en sí de pronunciación de las palabras que presentan este tipo de vibrante. Debido a que el simple hecho de ser una palabra vibrante simple o múltiple ya promueve cierto tipo de complejidad, tal como hemos observado en resultados anteriores. Por lo tanto, leer aquellas palabras con o sin contexto, no predispone la pronunciación a ser exacta o inexacta.

En relación con lo expuesto, podemos concluir que comparar ambos modos de lectura no proporciona una explicación suficientemente sólida para comprender los errores asociados a esta clasificación específica de palabras ya que, aunque las palabras aisladas presentan un nivel elevado de errores, las dificultades no disminuyen de forma significativa cuando las mismas palabras son leídas en contexto, salvo en un caso que destaca. Esto sugiere que la pronunciación de palabras con características específicas, como las que contienen vibrantes simples o múltiples, mantiene su complejidad independientemente del entorno en que se encuentren. Por lo tanto, el contexto no parece influir decisivamente en la precisión de la pronunciación, lo que limita la validez de un análisis comparativo para explicar los errores en esta clasificación particular.

6.7.4. Comparación vibrante múltiple con y sin contexto

Tabla 12.

Vibrante múltiple	Cantidad de errores	%
Palabra aislada	46	61%
Palabra en contexto: Rodrigo	7	9%
Palabra en contexto: riachuelo	11	14%
Palabra en contexto: rellenos	12	16%
Total:	76	100%

Tabla 12. Resultados en "Comparación vibrante múltiple con y sin contexto"

La tabla presentada entrega información de la cantidad de errores que existen con el fenómeno de la vibrante múltiple de manera aislada en el instrumento piloto, junto a las 3 palabras con mayor cantidad de errores en el ítem de lectura de texto, por lo que la comparativa estará enfocada en las dificultades que presentan los estudiantes con este fenómeno tanto en contexto como de manera aislada y si es que mantienen la tasa de error o la diferencia según el contexto en el que se encuentren.

Figura 16.

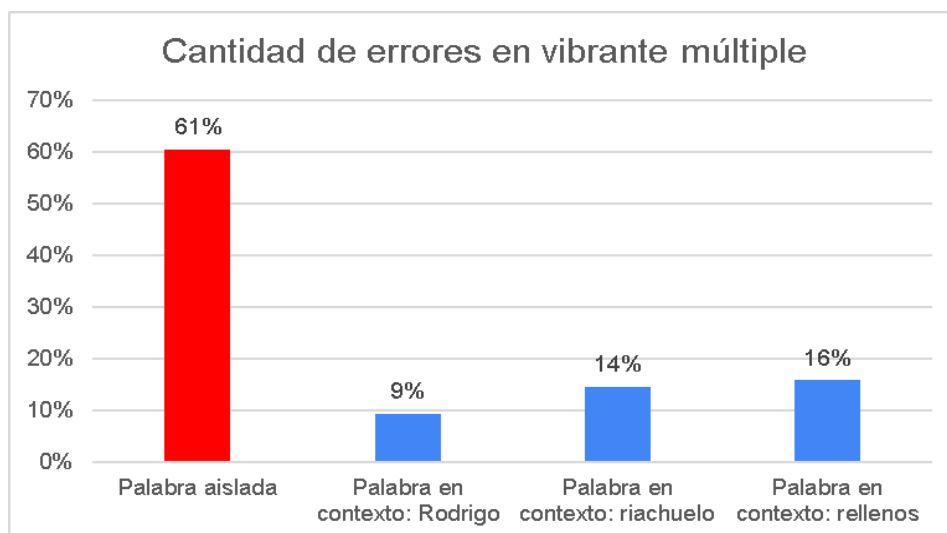


Figura 16. Comparativa de errores en vibrante múltiple entre los ítems “lectura aislada” y “lectura oral textual”.

Una vez comprendida la gráfica anterior, se evidencia a primera vista que las vibrantes múltiples son un gran problema para los estudiantes, sin embargo, es de los pocos casos en los que la palabra aislada presenta mayor cantidad de errores frente al contexto. Si sumamos las 3 palabras en contexto nos da como resultado 30 errores, mientras que el apartado de palabra aislada da 46, lo que denota la complejidad de las palabras independientemente del contexto en el que se encuentre.

Como se mencionó anteriormente, de por sí las palabras con vibrante múltiple son difíciles para un gran porcentaje de alumnos por la complejidad en la posición de la lengua, el espacio necesario para que salga el aire y la acción misma de hacer vibrar esta letra, por lo que resulta de suma importancia enfocarse en este tipo de palabras de manera constante para generar en los estudiantes la forma de progresar y enfrentar dicha problemática.

Ligado a la notoria diferencia entre un contexto y otro, si vemos las palabras del ítem aislado, las palabras con vibrante múltiple son: “perro”, “terror”, “ferrocarril”, “correr”, “ronronear” y “rábano”. Si comparamos estas palabras con las que se encuentran en el texto del ítem número cinco del instrumento, se puede ver que algunas de las palabras aisladas presentan un mayor grado de complejidad, en casos como “ferrocarril” que cuenta con dos vibrantes múltiples o “ronronear” que no presenta ese sonido visual de doble “rr” con el que el estudiantado se encuentra más experimentado al momento de pronunciar las estas palabras suponen como conclusión que, independientemente de que las palabras con vibrante múltiple estén o no bajo un contexto en particular, la pronunciación misma de estas supone una gran complejidad para aquellos que no tengan experiencia previa con el correcto posicionamiento de la lengua e incluso, su grado de error aumenta cuando son palabras que no están en el uso

coloquial y cotidiano de un alumno.

Por esto, consideramos pertinente que este tipo de palabras sea un caso reiterado en futuras evaluaciones con la intencionalidad de que los propios estudiantes se acerquen más a este fenómeno para que sea parte del común de su conocimiento lector, lo que refuerza su lectura y aumenta su léxico tanto para la lectroestricura como en la pronunciación al momento de entablar una conversación.

6.7.5. Comparación laterales con y sin contexto

Tabla 13.

Laterales	Cantidad de errores	%
Palabras aisladas	13	23%
Palabra en contexto: alba	2	4%
Palabra en contexto: excelente	3	5%
Palabra en contexto: murciélago	4	7%
Palabra en contexto: riachuelo	11	20%
Palabra en contexto: guirnaldas	23	41%
Total	56	100%

Tabla 13. Resultados en "Comparación laterales con y sin contexto"

En la tabla anterior, se presenta la cantidad de errores al momento de leer palabras laterales en dos ámbitos: Primeramente, en el ítem de lectura aislada; en segundo lugar, las palabras con mayor cantidad de errores dentro de un contexto, por lo que no se consideran aquellas que solo hayan presentado un único error por temas netamente comparativos según lo requiera esta investigación.

Figura 17.

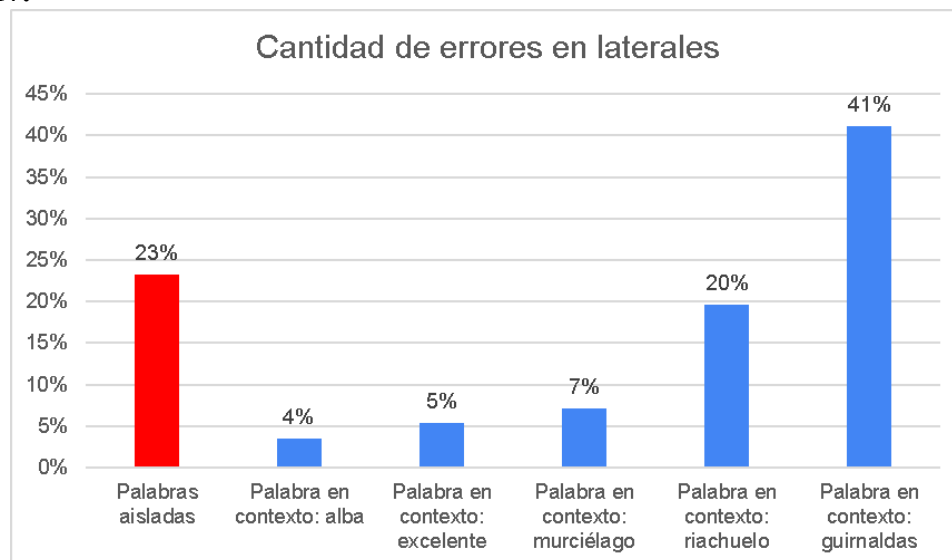


Figura 17. Comparativa de errores en laterales entre los ítems "lectura aislada" y "lectura oral textual".

El análisis que se obtiene de estos resultados es llamativo, dado que, aunque estén en un contexto o no, las palabras con laterales representan algunos de los fenómenos fonéticos más problemáticos para los estudiantes que participaron del pilotaje e incluso, con casos aislados con mayor margen de error que dentro de un contexto, lo que llama la atención por lo que se ha mencionado en reiteradas ocasiones, y es que cuando las palabras están en un contexto son aún más complejas de decodificar frente a aquellas aisladas, sin embargo, en esta instancia se presencia una tasa de error igual o mayor en razón de la palabra.

De igual forma, es pertinente mencionar que estos errores no son únicamente por el carácter lateral que tengan las palabras, sí es un gran factor para considerar, pero también dejamos en claro que mientras más dificultades fonéticas presente una palabra, mayor será su grado de complejidad al momento de leer y comprender su significado. Esto es reflejado, por ejemplo, en la palabra “riachuelo”, la cual tiene el porcentaje de error más similar con las palabras aisladas del segundo ítem del pilotaje. Por otro lado, una de las palabras laterales del ítem aislado es “Lastarria”, dicha palabra igualmente presenta más de un fenómeno fonético que eleva el nivel cognitivo requerido para su significación de un texto, lo que refuerza nuestro análisis de complejidades laterales sumadas a otros elementos fonéticos.

Por esto, reiteramos la necesidad de implementar este tipo de fenómenos fonéticos en el instrumento para ejercitar y reforzar las habilidades más deficientes en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes pues, tal como hemos mencionado anteriormente, la decodificación es solo el nivel inicial para la lectura significativa.

6.7.6. Comparación trabantes con y sin contexto

Tabla 14.

Trabantes	Cantidad de errores	%
Palabras aisladas	3	7%
Palabra en contexto: pingüino	3	7%
Palabra en contexto: excelente	3	7%
Palabra en contexto: murciélago	4	9%
Palabra en contexto: torta	4	9%
Palabra en contexto: guitarrista	4	9%
Palabra en contexto: guirnaldas	23	52%
Total	44	100%

Tabla 14. Resultados en “Comparación trabantes con y sin contexto”

En la tabla anterior, se presenta la cantidad de errores en palabras con trabantes detectados en el instrumento piloto al incluir tanto el ítem de lectura silábica aislado como el de lectura en contexto. En dicho sentido, es importante señalar que, en el caso de la lectura en contexto, únicamente se incluirán los términos con mayor nivel de error. Por esta razón, no se

encuentran representadas todas las palabras con concurrencia vocal, sino exclusivamente aquellas que registraron una frecuencia de errores igual o superior a cinco.

Los datos reflejan un total de 44 errores al leer palabras con trabantes, desglosadas entre palabras aisladas y palabras en contexto. Las palabras aisladas acumulan 3 errores, lo que representa el 7% del total, mientras que las palabras en contexto concentran 41 errores, equivalentes al 93%. Dentro de las palabras en contexto, "guirnaldas" destaca con 23 errores (52%), posicionándose como el término con mayor dificultad, seguido por "murciélago", "torta" y "guitarrista", con 4 errores cada una (9%). Por su parte, "pingüino" y "excelente" registraron 3 errores cada una, lo que representa el 7% e iguala en cantidad y proporción a las palabras aisladas. Este panorama cuantitativo indica que, aunque los errores ocurren en ambas categorías, existe una mayor incidencia en las palabras presentadas en contexto, con una concentración significativa en ciertos términos específicos.

Figura 18.

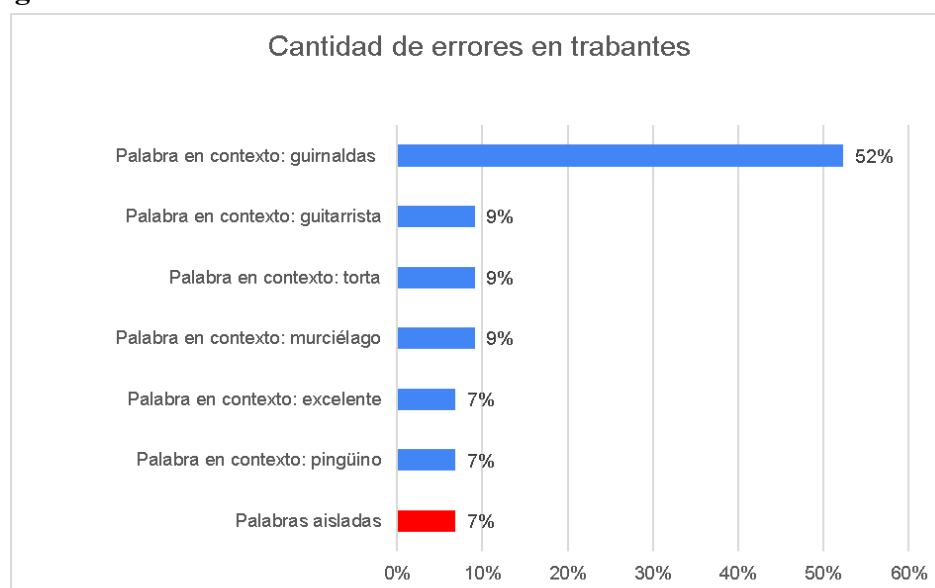


Figura 18. Comparativa de errores en trabantes entre los ítems "lectura aislada" y "lectura oral textual".

Desde una perspectiva cualitativa, el análisis revela diferencias importantes entre las palabras aisladas y aquellas en contexto: En primer lugar, las palabras aisladas, con un 7% de los errores totales, sugieren que la ausencia de contexto no genera un incremento significativo en la dificultad, aunque tampoco proporciona pistas para facilitar la lectura. Esto podría deberse a que los errores en palabras aisladas respondan más a la complejidad ortográfica intrínseca de los términos que a la falta de apoyo contextual.

Por otro lado, las palabras en contexto muestran una notable variabilidad en el nivel de dificultad. "Guirnaldas", con el 52% de los errores, parece ser especialmente desafiante debido a su longitud, combinación de fonemas poco frecuentes y probable menor exposición en el uso

cotidiano. Esto contrasta con palabras como "pingüino" y "excelente", que presentan estructuras ortográficas particulares, pero resultan más accesibles, probablemente debido a su mayor familiaridad. Sin embargo, términos como "murciélagos", "torta" y "guitarrista", que comparten un nivel medio de errores (9%), podrían indicar una influencia combinada de factores ortográficos y contextuales.

Comparativamente, la existencia de contexto parece incrementar la incidencia de errores en términos específicos, como "guirnalda", que concentra más de la mitad de los fallos. Esto sugiere que, en lugar de facilitar la lectura, el contexto puede presentar un desafío adicional al requerir que los lectores procesen tanto el significado global como las complejidades ortográficas del término. Como señala Muñoz (2015):

Las habilidades de reconocimiento de palabras son automáticas cuando las entradas léxicas están bien representadas y tienen un soporte redundante (por ejemplo, cuando las palabras son conocidas por el lector). Lectores con menos habilidad tienen baja calidad en las representaciones léxicas. (p.38)

Por el contrario, las palabras aisladas no parecen generar una diferencia notable en términos de dificultad cuando se comparan con palabras en contextos menos problemáticos, como "pingüino" o "excelente". Por esto, se insiste en la ejercitación de palabras con mayor exigencia lingüística en el instrumento para potenciar el desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura en los estudiantes.

6.8. Clasificaciones no consideradas

Al analizar los errores de lectura en contexto, surgieron diversos problemas que no se habían previsto en una primera instancia. En particular, al examinar los principales errores que consideran factores fonéticos, se identifican fenómenos como la omisión y la dificultad en la pronunciación por falta de madurez lectora -entendida por Bartolomé (1967) como el "desenvolvimiento de la aptitud de aprender". (p.116)- los cuales no habían sido contemplados en nuestra clasificación inicial. Estos hallazgos evidencian la necesidad de ampliar y reestructurar las categorías de análisis para abordar de manera más integral los diversos factores que afectan la precisión y fluidez lectora.

Omisión

Tabla 15.

Errores por omisión en contexto	Cantidad de errores	%
la	1	8%
el	1	8%
al	1	8%
los	1	8%
de	8	67%
Total	12	100%

Tabla 15. Resultados en "Omisión"

La tabla muestra los errores por omisión en contexto en la lectura correspondiente al último ítem de nuestro instrumento. En esta, se desglosan las palabras omitidas junto con su frecuencia y porcentaje de ocurrencia respecto al total de errores identificados.

Figura 19.

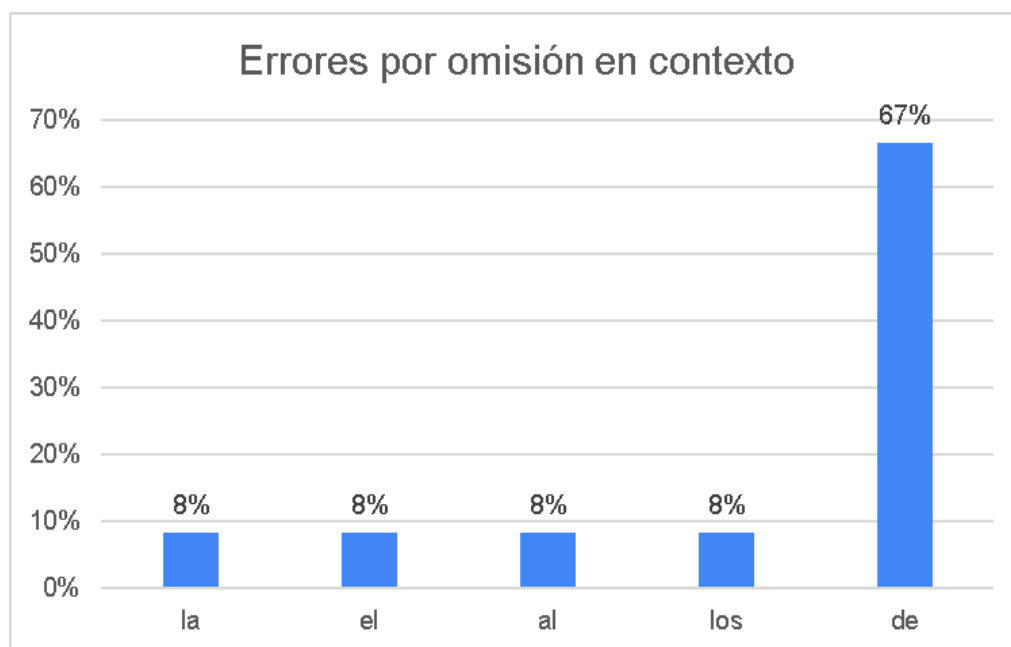


Figura 19. Cantidad de errores por omisión en el ítem "lectura oral textual".

El análisis cuantitativo revela que la palabra más frecuentemente omitida es la preposición "de", con 8 errores que representan el 67% del total. Esto la posiciona como el principal foco de atención en cuanto a los errores analizados. Por otro lado, las palabras "la", "el", "al" y "los" presentan una incidencia significativamente menor y homogénea, con una frecuencia de 1 error cada una, equivalente al 8% del total por categoría.

Estos datos destacan una clara tendencia hacia la omisión de una única palabra funcional –la preposición "de"– en comparación con las demás, que parecen estar afectadas de

manera más puntual o aislada. La prevalencia de errores asociados a “de” sugiere una problemática estructural relacionada con su amplio uso en el idioma español, mientras que las otras palabras muestran una distribución equilibrada que podría atribuirse a descuidos más específicos.

Por otra parte, desde un punto de vista cualitativo, es posible caracterizar los errores según el rol gramatical de las palabras omitidas. En primer lugar, la omisión de los artículos definidos “la”, “el” y “los” puede reflejar deficiencias en la construcción de frases nominales, lo que afecta la claridad referencial en el texto. Esto sugiere que los usuarios podrían estar aminorando el uso de estas palabras para simplificar el discurso, lo que puede ser común en contextos informales o apresurados. Así mismo, la contracción “al”, que combina la preposición “a” y el artículo “el”, también aparece entre las palabras omitidas. Su omisión podría estar relacionada con un uso inconsistente de contracciones o con dificultades en la formación de estructuras preposicionales.

Finalmente, la preposición “de” destaca como la palabra más omitida. Su elevada frecuencia de omisión puede deberse a su naturaleza polifuncional, dado que se utiliza para expresar relaciones de posesión, pertenencia o especificación en numerosas estructuras gramaticales. Sin embargo, las preposiciones, en particular, cumplen un papel fundamental al establecer relaciones espaciales, temporales, causales o de pertenencia entre los elementos de una oración. Su ausencia puede generar ambigüedad o falta de coherencia, lo cual impide al lector captar el significado global del mensaje.

Dificultad de pronunciación debido a falta de madurez lectora

Tabla 16.

Pronunciación errónea por falta de madurez lectora	Cantidad de errores	%
iquiqueño	22	29%
amiguito	23	30%
pequinés	21	28%
amiguitos	10	13%
Total	76	100%

Tabla 16. Resultados en “Dificultad de pronunciación debido a falta de madurez lectora”

La tabla anterior representa los errores de pronunciación en palabras seleccionadas considerando el concepto de madurez lectora como eje explicativo. Este enfoque se utiliza para analizar términos como “amiguito”, donde no se identifican fenómenos fonéticos complejos que expliquen los errores. En lugar de ello, las dificultades surgen principalmente de la habilidad lectora del estudiante para interpretar y pronunciar correctamente palabras que, aunque cotidianas, requieren un nivel básico de desarrollo en procesos de decodificación y

reconocimiento automático.

Figura 20.

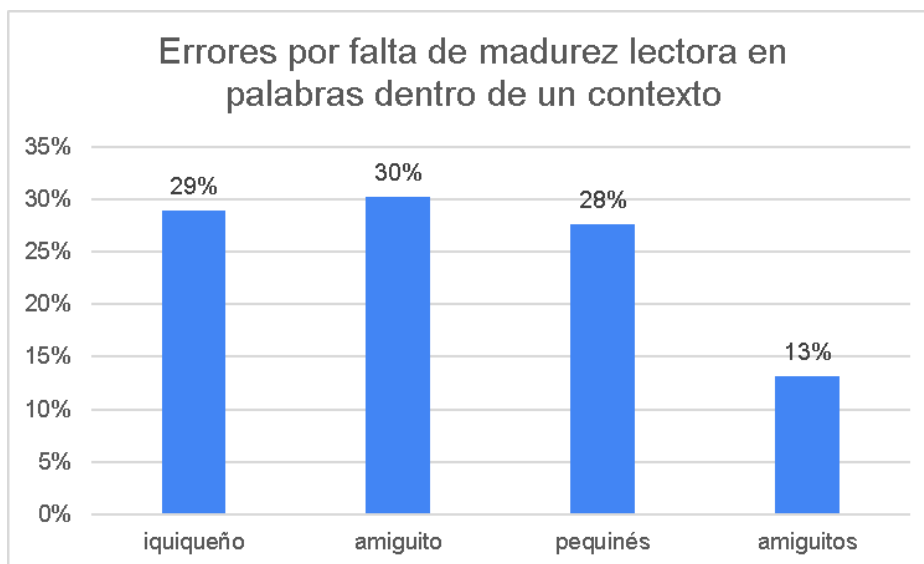


Figura 20. Cantidad de errores por madurez lectora en el ítem “lectura oral textual”.

La tabla presenta los errores de pronunciación asociados a las palabras seleccionadas y clasificadas dentro de la categoría de dificultad a causa de falta de madurez lectora, lo que evidencia un total de 76 errores, distribuidos en cuatro términos específicos. El mayor porcentaje corresponde a “amiguito”, con 23 errores, lo que representa el 30% del total. A esto le sigue “iquiqueño”, con 22 errores y un 29%, mientras que “pequinés” ocupa el tercer lugar con 21 errores, equivalentes al 28%. Por último, “amiguitos” registra 10 errores, que corresponden al 13%. En términos generales, se observa que los errores están concentrados principalmente en las tres primeras palabras, las cuales acumulan el 87% del total de equivocaciones.

Desde una perspectiva cualitativa, los errores reflejan desafíos relacionados tanto con las características fonéticas de las palabras como con la falta de madurez lectora. Por ejemplo, “amiguito” presenta una combinación de sílabas con sonidos repetitivos que, en lectores en formación, pueden inducir confusión y generar errores en la segmentación. De manera similar, “pequinés” añade dificultad al requerir una correcta identificación del acento prosódico en la última sílaba, lo que implica un mayor nivel de automatización en el reconocimiento de palabras agudas. En el caso de “iquiqueño”, el análisis se complejiza debido al fenómeno de la cacofonía, donde la repetición de sonidos similares en las sílabas “iqui” y “queño” producen tropiezos en la pronunciación. Esta característica, junto con la necesidad de articular de manera precisa cada segmento, incrementa la dificultad, particularmente en estudiantes que aún no

desarrollan plenamente la fluidez lectora.

Finalmente, en “amiguitos”, pese a ser similar en estructura a “amiguito”, presenta una incidencia mucho menor. Este fenómeno podría explicarse por el factor relacionado con el orden de aparición de las palabras dentro del texto. En este caso, “amiguito” aparece antes que “amiguitos”, lo que podría facilitar que los estudiantes, al enfrentarse a esta última, asimilen su estructura gracias al reconocimiento previo del término anterior. En dicho sentido, dado que ambas palabras comparten una raíz y una construcción fonética similar, es probable que los lectores transfieran el conocimiento adquirido previamente, lo que les permite al menos una asociación mínima que reduzca los errores en la segunda instancia. Este proceso sugiere una posible ventaja cognitiva derivada de la repetición de patrones lingüísticos en un mismo contexto, lo que favorece una lectura más fluida y precisa.

Por lo tanto, se evidencia una relación directa entre los errores de pronunciación y la falta de madurez lectora en los estudiantes, y en cómo esta carencia afecta la capacidad para abordar palabras con características específicas. En primer lugar, la alta incidencia de errores en términos como "amiguito" e "iquiqueño" refleja las dificultades asociadas tanto a la segmentación silábica como a la articulación correcta de sonidos repetitivos o complejos, como ocurre en la cacofonía. En consecuencia, estos errores no solo revelan problemas técnicos de pronunciación, sino también limitaciones en la automatización del proceso lector, un componente esencial para alcanzar una fluidez y comprensión adecuada de la lectura.

Sumado a ello, la falta de madurez lectora se manifiesta en la incapacidad de los estudiantes para transferir patrones previamente aprendidos, como se observa en la diferencia de errores entre "amiguito" y "amiguitos", donde la repetición debería facilitar la lectura, pero no siempre ocurre de manera consistente. Por tal razón, esto sugiere que, más allá de los factores fonéticos, la dificultad radica en el nivel de desarrollo lector, que aún no permite a los estudiantes enfrentar de manera eficaz palabras nuevas o con estructuras similares.

6.9. Propuesta nuevo instrumento

En el marco de la investigación, la comprensión lectora emerge como un eje central en la identificación de los desafíos educativos enfrentados por estudiantes de educación media. Si bien la decodificación de palabras no constituye el problema principal según los datos observados, el verdadero obstáculo radica en la capacidad de los estudiantes para otorgar significado a los textos que leen y contextualizarlos. Esta carencia, que compromete tanto el rendimiento académico como el desarrollo de habilidades críticas, exige una respuesta educativa que trascienda los métodos de evaluación convencionales y permita abordar las necesidades específicas detectadas en el aula.

El planteamiento de un nuevo instrumento de evaluación busca dar continuidad a este análisis, de tal manera que se ofrece una herramienta educativa que permita diagnosticar con precisión las falencias en comprensión lectora. Este instrumento se enfoca en evaluar la capacidad de los estudiantes para leer e interpretar uno de los textos previamente analizados con un mayor nivel de dificultad, complementado con preguntas diseñadas para medir tres objetivos curriculares fundamentales: localizar información explícita, interpretar significados implícitos y reflexionar críticamente sobre el contenido. Este enfoque no solo atiende las necesidades identificadas en este trabajo, sino que también se alinea con los objetivos establecidos por el currículo nacional, cuyo aporte se enfoca en un marco práctico para fortalecer las competencias lectoras, entendida como un “instrumento para la comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construir y organizar el conocimiento y autorregular el pensamiento, las emociones y asimismo la conducta”. (García, G., 2012)

La importancia de esta propuesta radica en su potencial para integrarse a las estrategias pedagógicas actuales y mejorar los procesos de enseñanza en el aula. Como se ha evidenciado a lo largo del trabajo, los docentes enfrentan grupos de estudiantes con niveles heterogéneos de habilidades, lo que dificulta la implementación de estrategias universales. Este instrumento, al ofrecer una evaluación específica y centrada en competencias esenciales, permite a los docentes obtener información clave para diseñar intervenciones personalizadas que respondan directamente a las carencias detectadas. De esta manera, se contribuye no solo a cerrar las brechas educativas existentes, sino también a promover un aprendizaje más significativo y alineado con las necesidades reales de los estudiantes.

Instrucciones

Lee el siguiente texto y responde las preguntas que se presentan a continuación.

LECTURA DEL ALUMNO(A)

Pedro invitó a su primo iquiqueño y a su amiguito Rodrigo a una fiesta con muchos globos. Fueron disfrazados de pingüino, murciélago y guanaco. Hubo guirnaldas, torta de merengue, cerezas y churros rellenos de manjar.

En la celebración conocieron a un simpático guitarrista que se acompañaba por un pequeño perrito pequinés muy juguetón que había encontrado en el circo del pueblo.

Al anochecer, los tres amiguitos se fueron de la fiesta habiendo disfrutado de una excelente celebración.

Camino a su casa se extraviaron, por ello, debieron atravesar un riachuelo que provenía de una hermosa cascada. Finalmente llegaron a su casa al alba.¹

1. ¿Qué animales representaban los disfraces de los tres amigos?
2. ¿Qué podría representar la cascada en el camino de regreso?
3. Si fueras uno de los personajes, ¿cómo organizarías la fiesta para evitar complicaciones al regresar?

Posibles respuestas

1. *Los disfraces de los tres amigos representaban un pingüino, un murciélago y un guanaco.*
2. *La cascada podría simbolizar un obstáculo o desafío que los amigos tuvieron que superar en su camino a casa, mostrando su capacidad de adaptarse y trabajar juntos para resolver problemas.*
3. *Podría organizar la fiesta en un lugar más cercano a casa o asegurarse de conocer bien el camino antes de salir. También podría llevar un mapa o usar alguna forma de orientación, como señales claras para marcar el camino de regreso. Además, me aseguraría de que todos los invitados se fueran juntos en grupo para evitar que alguien se pierda.*

El modelo de evaluación propuesto, con sus preguntas orientadas a los objetivos curriculares de localizar, interpretar y reflexionar, se inserta de manera natural en el análisis desarrollado previamente, lo que consolida la propuesta como una herramienta clave para abordar las carencias detectadas en comprensión lectora. Este ejercicio práctico no solo

¹ Texto extraído del documento *El texto instructivo* (adaptación)

materializa las ideas planteadas, sino que permite ilustrar de manera concreta cómo las competencias lectoras pueden evaluarse en contextos reales.

El diseño de las preguntas busca no solo medir habilidades, sino también promover el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. En este sentido, el instrumento se proyecta como un recurso educativo que va más allá del diagnóstico: es una guía para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo. Su implementación en el aula ofrece a los docentes una forma accesible y eficaz de intervenir en los procesos de enseñanza, adaptándose a las necesidades específicas observadas en estudiantes con déficits en habilidades básicas.

Al integrar el análisis crítico del texto con la reflexión sobre las respuestas, este enfoque educativo subraya la importancia de la lectura no solo como un objetivo académico, sino como una habilidad esencial para la vida cotidiana. De este modo, la propuesta se alinea con el propósito más amplio de la educación: formar individuos capaces de interpretar su entorno, tomar decisiones informadas y participar de manera activa y consciente en la sociedad.

Tabla 17.

Rúbrica de evaluación diagnóstica

Pregunta	Nivel de desempeño	Descripción	Puntaje
¿Qué animales representaban los disfraces de los tres amigos?	Excelente	Responde correctamente, mencionando los tres animales (pingüino, murciélago, guanaco) y el contexto de su uso en el texto.	4
	Bueno	Responde correctamente, pero omite uno de los animales o da una descripción parcial.	3
	Satisfactorio	Responde parcialmente, mencionando solo uno o dos de los animales o da una respuesta vaga o general.	2
	Insuficiente	Responde incorrectamente o no responde la pregunta.	1
¿Qué podría representar la cascada en el camino de regreso?	Excelente	Ofrece una interpretación bien fundamentada de la cascada, considerando su posible simbolismo o función dentro de la narración, conectando con el contexto de la historia.	4
	Bueno	Proporciona una interpretación válida, aunque con menos detalles o una conexión parcial con el contexto de la historia.	3
	Satisfactorio	Da una interpretación simplificada o vaga, sin conectar claramente con el contexto del texto.	2
	Insuficiente	Responde incorrectamente o no ofrece interpretación alguna sobre la cascada.	1
Si fueras uno de los personajes, ¿cómo organizarías la fiesta	Excelente	Responde con una solución detallada y creativa, mostrando una reflexión crítica sobre las posibles complicaciones del regreso,	4

para evitar complicaciones al regresar?		vinculando las acciones de los personajes con la planificación de la fiesta.	
	Bueno	Responde con una solución lógica, pero sin mucha profundidad o sin considerar todos los aspectos del regreso en la respuesta.	3
	Satisfactorio	Responde de manera superficial, con una solución muy simple y sin análisis detallado de las complicaciones o el contexto.	2
	Insuficiente	No proporciona una respuesta o la respuesta es irrelevante o incorrecta.	1

Tabla 17. "Rúbrica de evaluación diagnóstica"

Puntuación total: 12 Puntos (4 puntos por cada pregunta).

Niveles de logro según la puntuación obtenida:

10-12 puntos (Nivel Excelente): El estudiante ha demostrado un nivel destacado en todas las áreas evaluadas, respondiendo con precisión y reflexividad.

7-9 puntos (Nivel Bueno): El estudiante ha alcanzado una comprensión adecuada, pero hay áreas que podrían mejorar en profundidad o conexión con el contexto.

4-6 puntos (Nivel Satisfactorio): El estudiante ha dado respuestas correctas pero limitadas, con una comprensión superficial o incompleta del texto.

1-3 puntos (Nivel Insuficiente): El estudiante ha mostrado dificultades para comprender el texto o no ha respondido correctamente a las preguntas planteadas.

La rúbrica de evaluación propuesta ofrece un marco específico para que los docentes diagnostiquen las habilidades básicas de lectoescritura de los estudiantes, cuyo foco es la atención en los aspectos más relevantes de la comprensión lectora. Al evaluar a través de la localización, interpretación y reflexión, se otorga al docente una visión clara y precisa de las competencias manejadas por los estudiantes, lo que permite identificar áreas críticas donde se requiere mayor intervención pedagógica. Este enfoque permite que los docentes detecten no solo la habilidad para identificar información explícita en el texto, sino también cómo los estudiantes analizan y atribuyen significado a lo que leen.

En este sentido, el uso de esta rúbrica, al ir más allá de una evaluación superficial, tiene un impacto directo en la enseñanza, ya que proporciona información detallada sobre las competencias cognitivas de los estudiantes. Esto permite al docente ajustar su enfoque pedagógico a las necesidades específicas de cada estudiante mediante el diseño de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades críticas y metacognitivas. Además, al observar los resultados, el docente puede identificar patrones en las respuestas que reflejan las dificultades recurrentes en la comprensión de los textos, lo que facilita la toma de decisiones informadas sobre cómo abordar estas dificultades de manera efectiva.

7. Conclusiones

La falta de comprensión lectora y habilidades básicas del lenguaje constituye un desafío crítico en el desarrollo académico e integral de los estudiantes, especialmente en los niveles de 7° a 2° año medio. Según la UNESCO (2017):

Más de dos tercios de los niños y jóvenes que no aprenden están actualmente en la escuela. Ellos no están ocultos o aislados de sus gobiernos o comunidades, ellos están sentados en las salas de clase con sus propias aspiraciones y potencial (p.23).

Estas carencias dificultan el acceso a aprendizajes significativos, lo que limita su capacidad para interactuar con contenidos complejos y que comprometen su desempeño en todas las áreas del currículum. Por tanto, las habilidades de comprensión lectora de nivel básico y medio, entendidas como la capacidad de interpretar, reflexionar y atribuir significado, son esenciales no solo para el éxito académico, sino que también para el desarrollo de habilidades críticas y la resolución de problemas, puesto que, si los alumnos no cuentan con un dominio de estrategias al momento de comprender los textos escritos adecuados a su edad, se les cierra una oportunidad de acceso tanto al conocimiento como al crecimiento personal (Mendoza, 2021).

En dicho sentido, hay que considerar que las habilidades de reconocimiento de palabras son automáticas cuando las entradas léxicas están bien representadas y tienen un soporte redundante, por ende, lectores con menos habilidad tienen baja calidad en las representaciones léxicas (Muñoz, 2015). Por consecuencia, el análisis realizado en esta investigación evidenció que la lectura de palabras en contexto proporciona resultados más representativos y útiles que la lectura de términos aislados para evaluar las competencias lectoras en los niveles de séptimo a segundo año medio.

Esto se debe a que el ejercicio contextualizado abarca procesos cognitivos más complejos, como la representación mental y la integración de significado, lo que lo convierte en un instrumento más efectivo para diagnosticar las dificultades específicas de los estudiantes en áreas como decodificación, fluidez y comprensión. En contraste, la lectura aislada resulta limitada para medir el nivel real de comprensión lectora en enseñanza media, por ende, esta sería más adecuada para etapas educativas iniciales. En suma, el ejercicio lector de términos sin contexto nos da como resultado una variabilidad baja y, por otra parte, mediante la lectura en contexto la variabilidad es alta, lo que conlleva a resultados más valiosos. Por tanto, el instrumento se proyecta como una herramienta esencial, al ser aplicable en diversos contextos educativos en Chile, lo que permitirá obtener datos más representativos y contextualizados que las pruebas diagnósticas tradicionales, como la Prueba DIA. Este enfoque contribuirá a comprender de manera más profunda las brechas de aprendizaje en distintos entornos sociales

y culturales. Lo anterior, servirá como guía en las intervenciones que respondan a las necesidades particulares de cada establecimiento educativo.

Además, a partir de los resultados obtenidos mediante este diagnóstico, los docentes podrán diseñar planes de acción pedagógica más específicos y focalizados. Esto incluye la implementación de actividades remediales centradas en los problemas de decodificación y comprensión lectora, así como estrategias diferenciadas para estudiantes con mayores rezagos. Sumado a ello, los establecimientos educativos podrán emplear los datos recopilados para implementar programas de tutorías o reforzamientos que aborden las dificultades identificadas desde un enfoque sistémico, cuyo propósito se centra en velar que las intervenciones sean tanto pertinentes como efectivas.

Por otra parte, la simplicidad y rapidez de aplicación de esta evaluación la convierten en una herramienta eficiente tanto para los docentes como para los estudiantes. Lo antes mencionado, surge al reducir significativamente la carga administrativa asociada a otras pruebas más complejas, de este modo, permite a los profesores dedicar más tiempo y esfuerzo a la planificación e implementación de estrategias pedagógicas basadas en evidencia. En consecuencia, no solo optimiza el uso del tiempo en el aula, sino que también contribuye a una gestión más racional de los recursos escolares, que maximiza el impacto de las intervenciones educativas. Además, esta herramienta podría servir como un recurso clave en programas de capacitación docente para incentivar el desarrollo profesional y la adquisición de competencias que permitan abordar de manera efectiva los rezagos en lectura, lo que evidencia una mejora general en la calidad educativa.

Asimismo, una de las principales ventajas de esta estrategia es su potencial para integrarse en un sistema de monitoreo continuo del aprendizaje. Aquello permitirá evaluar de manera regular el impacto en la implementación de los planes de intervención, ajustándose en función de los avances o dificultades persistentes de los estudiantes. De esta manera, el instrumento podría ser empleado como una herramienta de referencia para medir el progreso no solo dentro del año escolar, sino que también entre distintos niveles educativos, que garantiza una evaluación longitudinal del desarrollo lector de los alumnos.

En último lugar, es pertinente afirmar que el diagnóstico actual posee un gran potencial para ser perfeccionado y ampliado en su alcance. Por tanto, una de las principales proyecciones es la incorporación de indicadores específicos que evalúen tanto las habilidades lectoras como las estrategias de comprensión utilizadas por los estudiantes. Además, se propone optimizar la estructura del instrumento mediante la creación de ítems más integradores, que permitan

evaluar múltiples habilidades de manera simultánea, lo que, a su vez, reduciría el tiempo necesario para su aplicación sin comprometer la profundidad del diagnóstico.

Incluso, es relevante desarrollar versiones adaptadas para diferentes niveles educativos, desde el primer ciclo de educación básica hasta la enseñanza media. Esta adaptación facilitaría un diagnóstico temprano y oportuno de las dificultades lectoras, con el fin de promover una intervención escalonada y continua que permita monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. De esta forma, la optimización del tiempo de aplicación, junto con la ampliación del alcance del instrumento, potenciaría su eficacia en la identificación de necesidades lectoras específicas y, por consiguiente, en la implementación de estrategias pedagógicas más precisas.

Por otro lado, resulta pertinente integrar un componente digital que automatice la aplicación y el análisis de resultados. Esta digitalización optimizaría tanto el tiempo como el esfuerzo en el procesamiento de datos, a partir de la generación de informes personalizados con recomendaciones específicas para mejorar las competencias lectoras. Además, podría incluir herramientas de seguimiento para los docentes y actividades interactivas que promuevan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Finalmente, se propone validar el instrumento de manera continua a través de la retroalimentación de los docentes y la comparación con otras herramientas diagnósticas. Esto garantizará su precisión, relevancia y eficacia en diversos contextos educativos, consolidándolo como un recurso clave para enfrentar los desafíos relacionados con la falta de madurez lectora, mejorar las prácticas pedagógicas y favorecer aprendizajes significativos en el ámbito escolar.

8. Referencias bibliográficas

Adelstein, A., Ciapuscio, G., Gallardo, S. (2010). *El texto especializado: Propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina*. (pp. 317-346). Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://wac.colostate.edu/docs/books/parodi/chapter11.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Orientaciones: habilidades y estrategias para la comprensión de lectura. Evaluación progresiva*.

Agencia de Calidad de la Educación (2019). *PISA 2018 Entrega de Resultados; Competencia lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años Chile*. En <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/9286/PISA2018-Resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Agencia de la Calidad de la Educación (2024). *Evaluación de las habilidades de retención y localización*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/ACE_Rubrica_Habilidades_Retencion_y_Localizacion.pdf

Arias, M., Borda, F., Sosa, D. (2016). Desarrollo de habilidades del lenguaje, a través de la producción de textos. (pp. 13-22). *Revista educación y ciencia*.

Balmaceda arte joven (2021). *Contar historias con dibujos*. <https://ccuenelarte.cl/wp-content/uploads/2021/08/Cuadriptico-CONTAR-HISTORIA.pdf>

Bartolomé, M. (1967). Pruebas de madurez de lectura y escritura. *Revista Española de Pedagogía*. (98), 113-129.

<https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1381&context=rep>

Bergillos, F. L. (2019). Rose, D. y Martin, J. R. (2018). Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo. (Francisco Lorenzo Bergillos). *Revista Española De Pedagogía*, 0. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2981>

Bordón, A. M., & Arredondo, A. N. (2018). *La reforma educativa a revisión*. Apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024. <http://ri.iberomx.mx/handle/iberomx/4278>

Budini, D., Contreras, A., Fuentes, D., Navarro, V., Quiroz, G., Sánchez M. (2009). *Variación de Errores de la Lectura Durante la Adquisición del Proceso Lector Mediante la Construcción de un Instrumento Evaluativo de Lectura oral Basado en la detección de Errores*. Seminario Para Optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor General de Educación Básica con Mención en Lenguaje. Universidad Católica Silva Henríquez.

Calero, E. (2013). *Fluidez lectora y evaluación formativa*. Asociación española de comprensión lectora.

Carrillo, S. Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura:

un estudio empírico. *CL&E*.

Carrión, M. (2023). La influencia de los medios digitales en la lectura de los jóvenes. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*. 7(2).

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5564>

Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Serie didáctica de la lengua y de la literatura.

Ciapuscio, G., y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En N. Palacios, G., Fuentes, T. (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Salamanca, Almar.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/355-hacia-una-tipologia-del-discurso-especializado-aspectos-teoricos-y-aplicadospdf-Veuzj-articulo.pdf>

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Coll, C. (2006). Lo Básico en la Educación Básica; Reflexiones en torno a la Revisión y Actualización del Currículum de la Educación Básica. *Revista Trasatlántica de Educación*, año I, volumen I; 70-77. En <https://dialnet.unirioja.es/revista/10841/A/2006>

Coll, C. y Martín E. (2006). *Vigencia del debate curricular, aprendizajes básicos, competencias estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile 11-13 de Mayo de 2006. Documento no publicado. En <https://www.ub.edu./grintie>

Coloma, C., De Barbieri, Z. Sotomayor, C., Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*. (1), 1-17. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58617/52779>

Eyzaguirre B. Y Fontaine L. (1999). Qué mide realmente el SIMCE. *Estudios Públicos*, 75 En <https://www.educandojuntos.cl/wpcontent/uploads/2015/11/Que%23U0301-mide-realmente-el-simce.pdf>

Förster, C. (Ed.) (2017). *El poder de la evaluación en el aula; mejores decisiones para promover aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago Chile.

García, G. (2012). *La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares*. Tamadab. (14). <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2012/01/11/la-comprension-lectora-como-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-areas-curriculares/>

García-García, M.Á., Arévalo-Duarte, M.A., & Hernández-Suárez, C.A.(2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 32, 155-174. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

<https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/#B37>

Gutiérrez, R. Vicente-Yagüe, M. Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar (2.a ed.)*. Londres: Edward Arnold [1.a ed., 1985; 3.a ed. con C. M. I. M. Matthiessen 2004].

Hevia, F. J. y S. Vergara-Lope (2017). Evaluaciones Ciudadana de Competencias Básicas de Lectura y Aritmética y Análisis de Factores Asociados en Yucatán México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10 (02): 85-109. En <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8188>

Hevia, F. J. y S. Vergara-Lope (2018). Aprendizajes Básicos en Veracruz: Un Desafío Impostergable. *Veracruz en su laberinto Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte; Universidad Veracruzana*, En https://www.medicionmia.org.mx/_files/ugd/93c319_4f8fe22db015424398484fbbc523d920.pdf

Hevia, F.J., Vergara-Lope Tristán, S. y Velásquez-Durán, A. (2020). ¿Qué hacer para convertir el regreso a clases en una oportunidad para abatir el rezago de aprendizajes básicos?: Una propuesta en tres pasos. *Faro Educativo, Apunte de política* N°14. Ciudad de México: INIDE-UIA. En https://www.medicionmia.org.mx/_files/ugd/93c319_185451c1e8b14ddca56d1caaa717b6f6.pdf

Hevia, F.J., Vergara-Lope Tristán, S. (2020). *Reporte de Actividades del Proyecto de Medición Independiente de Aprendizajes, MIA*. En www.medicionmia.org.mx/_files/ugd/93c319_bccbc6883d374e3b9784e31043c2b466.pdf

Jara, E. (2021). *Valorización de la Prueba DIA-Lectura 2021 por parte de los Docentes del Área de Lenguaje y Literatura de Segundo Ciclo*. Memoria para optar al Título de Profesor de Castellano, UMCE.

Loría-Rocha, M. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Revista Innovaciones Educativas*. 22(32), 170-183. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221541322020000100170&lang=es

Márquez, G. y Baquero, G. (2022). El Desarrollo de Destrezas en Comprensión y Expresión Oral Mediante Herramientas Virtuales de Aprendizaje. *Revista Sinapsis*. Vol. 1, Nro 21, 2022, ISSN 1390 – 9770. En <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/589>

Martínez, M. (2008). La sílaba en la producción del habla de individuos con afasia de Broca. *Revista CEFAC*. 10 (4).

<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ZHNTNYScydt9ZCXrvtHPVsP/#:~:text=Algunos%20invest>

[igadores%201%20definen%20la, fonemas%20en%20una%20lengua%20dada](#)

Martínez, R. (2010). *Evaluar la escritura en Chile. La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (SIMCE) desde los modelos cognitivos de la producción escrita*. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Estudios Cognitivos. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108687>

Mendoza, J. (2021). Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Revista de Investigación en Ciencias de Educación*. 5(17). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S261679642021000100077&lang=es#B11

Ministerio de Educación de Chile (2012). *Guías Didácticas de Comunicación Oral Asignatura: Lenguaje y Comunicación 1o a 4o año de Educación Media* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17205/Eje_Comunicacion_Oral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de Chile (2023). *Gobierno presenta las principales medidas del Plan de Reactivación Educativa 2023 y convoca a un consejo de expertos*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/plan-de-reactivacion-educativa-2023/>

Ministerio de Educación de Chile (2023). *Mineduc presenta las cifras oficiales de asistencia y desvinculación 2023 y avances en las medidas para la reactivación educativa*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-las-cifras-oficiales-de-asistencia-y-desvinculacion-2023-y-avances-en-las-medidas-para-la-reactivacion-educativa/>

Ministerio de Educación de Chile (2023). *Plan Nacional de Tutorías*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/05/Plan-Nacional-de-tutorias.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2023). *Relevancia del uso del DIA para la gestión directiva*. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Acad%C3%A9mica_1_EquipoDirectivo.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2024). *Alza en puntajes Simce muestra los primeros síntomas de recuperación de aprendizajes pospandemia*. Recuperado de <https://aysen.mineduc.cl/2024/03/07/alza-en-puntajes-simce-muestra-los-primeros-sintomas-de-recuperacion-de-aprendizajes-pospandemia/>

Ministerio de Relaciones Exteriores (2024). *Resultados de la Evaluación OCDE de Competencias en Adultos*. Recuperado de <https://www.chile.gob.cl/chile/blog/ocde/resultados-de-la-evaluacion-ocde-de-competencias-en-adultos>

- Muriel Martínez León, S., Burna, A., Brea, F., Bonorino, D., & Alemanzor, M. A. (2014). *Aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social*. Universidad Católica Argentina. https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Aprendizaje_en_contextos_de_vulnerabilidad_social.pdf
- Navarro, E. (2021). *¿Psicometría o edumetría?* Universidad Complutense de Madrid. <https://cuedespyd.hypotheses.org/9553>
- Núñez, P. (1995). Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena *Pensamiento Educativo* Vol. 17. En <https://tallerdeletras.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/24051/19309>
- Orellana P., Valenzuela M. F., Pezoa J. y Villalón M. (2020). Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en Niños Chileno. *Revista Psykhe*. En <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v31n2/0718-2228-psykhe-31-02-00112.pdf>
- Owens, R. (2003). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention*. Fourth Edition. Boston, MA: Pearson.
- Peñaloza, C. (2020). *Gobierno v/s ciudadanía: las razones de la desconfianza*. <https://uchile.cl/noticias/163758/opinion-gobierno-vs-ciudadania-las-razones-de-la-desconfianza>
- PISA (2009). *La lectura en PISA 2009*. Ministerio de España.
- Romo, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales* (Vol. 1, No. 377, pp. 163-179).
- Rusque, A. y Castillo, G. (2009). *Método de caso, su construcción y animación*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Santizo, C. (2017). *El Modelo Educativo de 2017: ¿qué propone para resolver el rezago escolar?* Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/>
- Solé I. (1987). Las Posibilidades de un Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensión Lectora. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Stake, (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Ficha informativa N°46 sept.2017. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

UNESCO (2022). *Resumen Ejecutivo de la Recuperación del Aprendizaje a la Transformación de la Educación; Perspectivas y Reflexiones de la 4° Encuesta sobre las Respuestas Nacionales en Materia de Educación Ante el Cierre de las Escuelas por COVID-19*. En

<https://www.unicef.org/media/127751/file/From%20Learning%20Recovery%20to%20Education%20Transformation.pdf>

UNICEF-CHILE (2021). *3 de cada 5 niños y niñas que perdieron un año escolar en el mundo durante la pandemia, viven en América Latina y el Caribe*. (3 C.E., March 21). UNICEF CHILE. Retrieved December 5, 2024, recuperado de [https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/3-de-cada-5-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-que-perdieron-un-a%C3%B1o-escolar-en-el-mundo-durante-la#:~:text=En%20promedio%2C%20las%20escuelas%20en,estimaci%C3%B3n%20global%20\(95%20d%C3%ADas\)](https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/3-de-cada-5-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-que-perdieron-un-a%C3%B1o-escolar-en-el-mundo-durante-la#:~:text=En%20promedio%2C%20las%20escuelas%20en,estimaci%C3%B3n%20global%20(95%20d%C3%ADas))

Uribe, M. (2016). *Manual básico para la redacción, ortografía y puntuación*. MTICs.

Vergara-Lope, S. y Hevia, F.J. (2018). *Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la Reforma Educativa*. La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024. En https://www.researchgate.net/publication/327843396_Rezago_en_aprendizajes_basicos_el_elefante_en_la_sala_de_la_Reforma_Educativa

9. Anexos

9.1. Consentimientos, Asentimientos y Autorizaciones

I.1. Autorización Directora Establecimiento

Autorización director(a)

Yo, _____, director(a) del establecimiento _____ de la comuna de _____, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a los investigadores de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a realizar el estudio Propuesta de evaluación de habilidades básicas de lenguaje en estudiantes de séptimo básico a segundo medio con y sin necesidades educativas especiales, un estudio de caso en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del caso de estudio es analizar los resultados de la aplicación de una prueba de desempeño de habilidades básicas del lenguaje a estudiantes de séptimo básico a segundo medio, para conocer cuál es el nivel real de desempeño de los/as estudiantes del curso en cuanto a habilidades lingüísticas básicas en el contexto de pérdida de aprendizajes, post pandemia.

He sido informada que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que se mantendrá suma reserva de los mismos.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización y de sus padres y/o tutores legales. Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes) y usada únicamente para los fines de esta investigación. Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el investigador responsable XXXXXXXX al teléfono XXXXXXXX o a su correo electrónico XXXXXXXX@umce.cl o bien con su profesor guía Marco Antonio Alarcón S. al teléfono XXXXXXXX o a su correo electrónico marco.alarcon@umce.cl

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

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____

Nombre: _____

Timbre de la Institución:

9.2. Autorización De Apoderados

Yo, _____, Rut _____ apoderado de _____, estudiante de séptimo básico a cuarto medio, otorgo la autorización a la investigadora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Gabriel Cisternas, para realizar el estudio: Propuesta de evaluación de habilidades básicas de lenguaje en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio con y sin necesidades educativas especiales, pudiendo aplicar un test a mi hijo(a).

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del caso de estudio es analizar los resultados de la aplicación de una prueba de desempeño de habilidades básicas del lenguaje de séptimo básico a cuarto medio, para conocer cuál es el nivel real de desempeño de los/as estudiantes curso en cuanto a habilidades lingüísticas básicas en el contexto de pérdida de aprendizajes, post pandemia.

He sido informado que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que se mantendrá suma reserva de los mismos.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización y de sus padres y/o tutores legales.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes) y usada únicamente para los fines de esta investigación. Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el investigador responsable XXXXXXXX al teléfono XXXXXXXX o a su correo electrónico XXXXXXXXXXXX@umce.cl y con o bien con su profesor guía Marco Antonio Alarcón S. al teléfono XXXXXXXXXX o a su correo electrónico XXXXXXXX@umce.cl

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

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____

Nombre: _____

Nombre del estudiante: _____

MODELO ASENTIMIENTO INFORMADO

Propuesta de Evaluación de Habilidades Básicas de Lenguaje en Estudiantes de Séptimo básico a Cuarto año medio con y sin NEE. Un estudio de Caso.

(DESCRIBIR EL OBJETIVO DEL ESTUDIO Y LOS PROCEDIMIENTOS DE FORMA CLARA Y SENCILLA)

Hola mi nombre es _____ y estudio en el Departamento de Historia, Geografía y Letras de la Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación. Actualmente el grupo de memoristas está realizando un estudio para conocer acerca de medición de habilidades básicas y para ello queremos pedirte que nos apoyes. Tu participación en el estudio consistiría en formar parte de una evaluación informal, sin calificación.

Tu colaboración en este proyecto es voluntaria, es decir, aun cuando tu tutor/a haya dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si cooperas o no en dicha investigación. También es importante que sepas que en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones, a través de las mediciones que realizaremos nos ayudarán a xxxxxxxxxxxxxx

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio. Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (ü) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre. Si no quieres participar, no pongas ninguna, ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ de _____

9.3. Instrumento de evaluación

Prueba de desempeño de habilidades básica

Ítem I: Lectura oral silábica



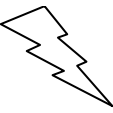


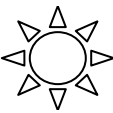
I.1 Escoge una figura y lee las palabras de la columna seleccionada.

Ejemplo: Corazón: Sol, vaso, Génesis

								
1.- una sílaba	Sol	Paz	Rey	Sal	Voz	Pan	Gol	Té
2.- dos sílabas	Vaso	Tapa	Dedo	Mano	Café	Foca	Mamá	Mora
3.- tres sílabas	Génesis	Galleta	Número	Cacao	Minero	Llavero	Acabar	Amigo

I.2 Escoge una figura geométrica y lee las palabras de la columna seleccionada

Ejemplo: Corazón: Aéreo, Cerebro, Paraguas...

						
4. Concurrencia Vocálica	Aéreo	Paula	Teatro	Avión	León	Agua
5. Dífono Consonántico	Cerebro	Tablero	Gabriel	Teclado	Programa	Gladiador
6. Vibrante simple	Paraguas	Mirador	Huechuraba	Pedrero	Triturar	Frutilla
7. Vibrante múltiple	Perro	Terror	Ferrocarril	Correr	Ronronear	Rábano

8. Lateral	Paulatino	Lastarria	Blasfemia	Blanquecino	Altanero	Saltarina
9. Trabantes	Turbante	Ventana	Pensamient o	Lámpara	Ampolleta	Ángela

Ítem II: Análisis de imágenes

II.1 Observa las siguientes imágenes, describe los elementos que aparecen en cada una de ellas.

A continuación, ordénalas de forma cronológica.²

II.2 A partir del orden cronológico y de las descripciones que realizaste en el ítem anterior, crea una breve historia.

Ítem III: Comprensión lectora

III. A partir del siguiente texto, responde las siguientes preguntas. Puedes elegir entre leerlo internamente o en voz alta.³



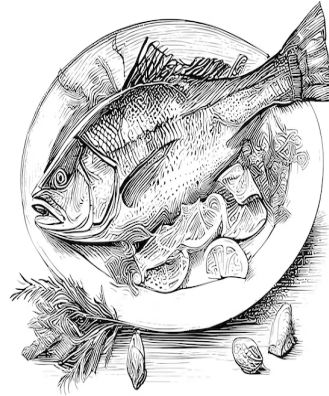
² Imagen extraída del sitio web *Pinterest*

³ Texto extraído del documento *El texto instructivo* (adaptación)

“Pescado frito”

Ingredientes:

4 filetes de reineta
Cilantro
Media taza de harina
4 huevos
Orégano, pimienta, ajo y
sal
Aceite



Preparación:

Quiebre los huevos en un recipiente o fuente y agregue una cucharada de orégano, un diente de ajo picado y una pizca de sal. Luego bata el contenido con una batidora y vaya agregando lentamente la media taza de harina para obtener una mezcla homogénea. Por esta mezcla pase cada uno de los filetes y fríalos en un sartén bien caliente.

Acompañe el pescado frito con ensalada, arroz, etc.

III.1.- ¿Cuántos huevos se necesitan para preparar la receta?

III.2.- ¿Por qué es importante batir el contenido del recipiente o fuente hasta obtener una mezcla homogénea?

III.3.- ¿Crees que el acompañamiento sugerido de ensalada y arroz es adecuado para esta receta?
¿Por qué?

Ítem IV: Lectura oral textual

IV. Lee en voz alta el siguiente fragmento

LECTURA DEL ALUMNO(A)

Pedro invitó a su primo iquiqueño y a su amiguito Rodrigo a una fiesta con muchos globos. Fueron disfrazados de pingüino, murciélago y guanaco. Hubo guirnaldas, torta de merengue, cerezas y churros rellenos de manjar.

En la celebración conocieron a un simpático guitarrista que se acompañaba por un pequeño perrito pequinés muy juguetón que había encontrado en el circo del pueblo.

Al anoecer, los tres amiguitos se fueron de la fiesta habiendo disfrutado de una excelente celebración.

Camino a su casa se extraviaron, por ello, debieron atravesar un riachuelo que provenía de una hermosa cascada. Finalmente llegaron a su casa al alba.

9.4. Pauta de corrección

Ítem	Respuesta correcta	Puntaje	Observación
I.1	Lee correctamente palabras de una sílaba.		
	Lee correctamente palabras de dos sílabas.		
	Lee correctamente palabras de tres sílabas.		
I.2	Lee correctamente palabra con concurrencia vocálica.		
	Lee correctamente la palabra con difono consonántico.		
	Lee correctamente palabra con vibrante simple.		
	Lee correctamente palabra con vibrante múltiple.		
	Lee correctamente la palabra con lateral.		
	Lee correctamente la palabra con trabante.		
II.1	Describe correctamente los elementos de las imágenes.		
	Ordena de manera correcta la secuencia de imágenes.		
II.2	En el relato incorpora personaje, lugar, problema y cierre.		
	El relato es coherente con el orden cronológico realizado.		
	El relato es coherente con las descripciones realizadas.		

Preguntas	Respuesta	Correcto/Incorrecto
¿Cuántos huevos se necesitan para preparar la receta?		
¿Por qué es importante batir el contenido del recipiente o fuente hasta obtener una mezcla homogénea?		
¿Crees que el acompañamiento sugerido de ensalada y arroz es adecuado para esta receta? ¿Por qué?		

Pedro invitó a su primo iquiqueño y a su amiguito Rodrigo a

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

una fiesta con muchos globos. Fueron disfrazados de pingüino,

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

murciélago y guanaco. Hubo guirnaldas, torta de merengue,

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

cerezas, churros rellenos de manjar.

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

En la celebración conocieron a un simpático guitarrista que se

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

acompañaba por un pequeño perrito pequinés muy juguetón

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

que había encontrado en el circo del pueblo.

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Al anochecer los tres amiguitos se fueron de la fiesta

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

habiendo disfrutado de una excelente celebración.

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Camino a su casa se extraviaron, por ello, debieron

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

atravesar un riachuelo que provenía de una hermosa

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

cascada. Finalmente llegaron a su casa al alba.

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □