



**Magíster en Educación Mención Currículum y Evaluación Basado en
Competencias**

TRABAJO DE GRADO II

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación de la comprensión lectora de
estudiantes de 2º y 3º nivel básico para la Escuela Municipal Arturo Prat**

Profesora: Roció Riffo San Martín

Alumna: Olga Susana Aburto Acosta

Valdivia – Chile, abril de 2021

Contenido

I Introducción	4
II Marco Teórico	7
Comprensión lectora: Definición	11
Habilidades cognitivas y la comprensión lectora	12
Rol de las actitudes de los estudiantes en la comprensión lectora	15
Modelos de Comprensión lectora	16
Evaluación de competencias en la educación	18
Instrumentos de evaluación de comprensión lectora en la literatura	20
IIIMarco contextual.....	25
Identificación del establecimiento	25
Reseña histórica de la Escuela Municipal Arturo Prat.	26
Misión y visión	26
Objetivos Generales.....	27
Objetivos Estratégicos	28
Características del entorno social y cultural.	30
Organización Interna.....	32
Organigrama	33
Programas y proyectos implementados en la institución.....	34
Planes y programas del Ministerio de Educación. Decreto 2960	34
Variación de la Matricula en los últimos años.....	36
Infraestructura.....	36
IV Diseño y Aplicación de Instrumentos.....	38
Justificación de la elección del nivel y asignatura	38
Descripción del tipo de Instrumento	39
Cómo se validaron los instrumentos.....	40
Descripción de la aplicación de los instrumentos.....	43
Formatos Aplicados.....	44
V Análisis de los resultados	63

VI Propuestas remediales	67
Referencias.....	68

I Introducción

El presente trabajo, titulado “Elaboración de Instrumentos de Evaluación de la comprensión lectora de estudiantes de 2º y 3º nivel básico para la Escuela Municipal Arturo Prat”, está diseñado con el propósito de generar dos instrumentos de evaluación que permitan: 1) caracterizar el conocimiento de los alumnos que cursan el nivel seleccionado, 2) diagnosticar posibles dificultades de los mismos en el aprendizaje de la lectura, y 3) mejorar las debilidades y aprovechar las fortalezas que pudiesen estar presentes en la evaluación actual de la lectura en esta institución educativa.

Muchos educadores están de acuerdo en que aun cuando el concepto de comprensión lectora pudiese parecer sencillo como parte de la educación tradicional, su enseñanza, aprendizaje y práctica no es necesariamente tan simple. Saber leer de forma correcta, a una buena velocidad y comprendiendo aspectos claves, así como significados de lo que se lee es central para alcanzar el éxito académico. Es por esta razón que el aprendizaje de habilidades como: identificación de palabras, fonética, manejo de las estructuras gramaticales y signos de puntuación, comprensión de oraciones, identificación de ideas principales/secundarias y comprensión del significado general de los textos son vitales desde los inicios de la vida estudiantil.

Considerando lo señalado, resulta clara la importancia que tiene evaluar la comprensión lectora de forma expedita, con el fin de caracterizar las debilidades y fortalezas de los alumnos en esta importante área del aprendizaje, así como diagnosticar las dificultades más comunes y encontrar estrategias para superarlas.

Las evaluaciones académicas juegan un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues mediante su aplicación es posible evaluar el desempeño de los estudiantes, así como su proceso de aprendizaje, sus fortalezas, debilidades y en dónde se encuentran las oportunidades para optimizar dicho proceso tanto en lo individual como en lo grupal dentro del salón de clases. De allí

viene la importancia de diseñar instrumentos de evaluación que sirvan a los propósitos de medir de forma efectiva el proceso de comprensión lectora.

En lo referente a las formas de evaluación, Benešová (2006) establece distintos tipos, a saber: a) pruebas de logros académicos: referidas al alcance de los objetivos del curso por parte de los estudiantes, b) pruebas de competencia: sirven para caracterizar el nivel de competencia, conocimiento y habilidad de algún rasgo en particular que se está evaluando, c) pruebas diagnósticas: aplicadas para identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos en un tema específico (es común aplicarlas al comienzo de curso), d) pruebas de ubicación: este tipo de pruebas son frecuentes en la enseñanza de idiomas como diagnóstico del nivel de manejo de los mismos (básico, intermedio y alto suelen ser ponderaciones comunes para este tipo de evaluación), e) pruebas de aptitud: como su nombre lo indica muestran la aptitud y potencial de los estudiantes en un área específica del conocimiento, f) pruebas directas vs. indirectas: el criterio de diferenciación para este tipo de evaluaciones reside en el hecho de evaluar una habilidad preseleccionada de forma directa, o bien evaluar aspectos que determinan esa habilidad. Así, en el caso específico de la comprensión lectora, una evaluación directa implicaría por ejemplo solicitar a un estudiante que leyera en voz alta un texto y luego lo interpretara en sus propias palabras y una evaluación indirecta podría ser un instrumento evaluativo escrito en el que se solicitara subrayar las ideas principales y secundarias dentro de un texto, responder preguntas, identificar sinónimos; entre otras actividades que se relacionen con habilidades indirectas que determinan la comprensión lectora, g) evaluaciones puntuales vs. integrales: se dice que una evaluación es puntual si en ella se miden componentes de una habilidad específica por separado y se dice que es integral al ponderar la interacción entre dichos componentes, h) evaluaciones normalizadas vs. de referencia: se considera que una prueba es de referencia si el individuo logra una tarea asignada o no de forma exitosa. Se habla de evaluaciones normalizadas cuando se procede a ponderar los resultados en función del desempeño del resto de los estudiantes o de una muestra de alumnos preseleccionada, i) evaluaciones objetivas vs. subjetivas:

las primeras no admiten juicios por parte del examinador y son enteramente cuantitativas, mientras que en las segundas el educador y su percepción del desempeño de los estudiantes juega un papel importante en la evaluación.

A la luz de la información presentada, queda en evidencia que diseñar instrumentos de evaluación en el área educativa es un tema delicado que requiere se consideren una serie de componentes y aspectos que conduzcan a su efectiva aplicación. Por esta razón, la presente investigación partirá de una revisión sistematizada actual de las referencias literarias en el tema de diseño de instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes de segundo y tercer grado básico, para así identificar los factores claves que deben estar involucrados en la medición del desempeño de la comprensión lectora a este nivel e incorporarlos en dos instrumentos que reúnan las condiciones para evaluar de manera óptima a los estudiantes de 2º y 3º grado básico del instituto educativo Escuela Municipal Arturo Prat. De igual manera, se revisarán las particularidades de este plantel y las propuestas para aprovechar las debilidades y fortalezas que sean identificadas durante el estudio.

II Marco Teórico

En este capítulo se presenta la revisión sistematizada de la literatura referencial relacionada con temas relacionados con el diseño de instrumentos de evaluación de comprensión lectora de alumnos de 2º y 3º básico, que faciliten la caracterización del nivel de conocimiento y aprendizaje de los estudiantes y el diagnóstico de posibles áreas problemáticas en estudiantes de estos cursos. Todo esto con el fin de tomar de forma responsable e informada las acciones pedagógicas educativas que mejor deriven en el desempeño de los estudiantes de 2º y 3º básico al desarrollar habilidades de lectura.

Como paso inicial de la revisión sistemática referida, se realizó una búsqueda de palabras claves en español e inglés relacionadas con el tema de interés seleccionado. En español las palabras claves introducidas para la búsqueda inicial fueron las siguientes: 1) diseño, 2) instrumentos evaluación, 3) comprensión lectora, y 4) educación básica. En inglés: 1) evaluating, 2) Reading comprehension, y 3) school. Se hizo uso de las plataformas científicas: *Dialnet*, *SciElo*, *ResearchGate*, *Academia.edu*, y *GoogleScholar*. Los resultados de la búsqueda en *Dialnet* arrojaron un total de 46 documentos en español y 43 en inglés preliminares, 33 en *SciElo*, 65 en *ResearchGate*, 11 en *Academia.edu*, y 85 en *GoogleScholar* entre inglés y español.

Una vez que se tuvo el primer registro de búsquedas preliminares, se procedió a aplicar un filtro de acuerdo a la fecha de publicación. En este sentido, se decidió considerar publicaciones de los últimos veinte años. Otro criterio de filtro fue la repitencia entre los documentos, pues al revisar varias plataformas, se hizo presente el elemento de coincidencia en algunos de los artículos científicos encontrados. Posteriormente se revisaron los documentos título por título, leyendo los *abstracts* y *findings* para seleccionar los artículos que mejor se relacionaran con el trabajo de campo seleccionado, en vista de que al aplicar únicamente las palabras

claves, se encontraron múltiples entradas en las búsquedas que no guardaban relación con la temática de interés.

De esta manera, el número de artículos científicos que serán analizados como parte de esta revisión sistemática de la literatura referencial quedó reducida a quince (15) publicaciones. En la tabla se presentan resumidos los datos básicos de los documentos seleccionados y a continuación, se describirán los aportes más relevantes para esta investigación encontrados en los documentos científicos seleccionados.

	<i>Tema Principal</i>	<i>Título del Documento</i>	<i>Autores y año de publicación</i>
1	<i>Método Baremado para evaluar procesos lectores (niños entre 6 y 12 años de edad)</i>	PROLECR Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - revisada- Características y propiedades psicométricas.	Arribas y Santamaría (2008)
2	<i>Batería de Evaluación utilizada para medir aptitudes académicas básicas, tales como: deletreo, matemática y comprensión lectora.</i>	AAB Academic Achievement Battery: Development of a novel approach to assessing reading comprehension	Messer y Greene (2018)
3	<i>Diseño de un instrumento de evaluación de comprensión lectora para tercer año básico (7-12 años de edad)</i>	Diseño y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico	Alfaro y Santibáñez (2015)
4	<i>Aplicabilidad de la prueba de comprensión lectora chilena CLP (prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva) en estudiantes del 4º y 8º nivel básico.</i>	Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico	Martínez y Castro (2013)
5	<i>Evaluación de expresión oral y comprensión lectora</i>	Estudio comparativo de logros en expresión oral y comprensión	

	<i>en estudiantes de 7mo ciclo de Educación básica</i>	lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación básica de la institución educativa particular Sollertia, Coronel Portillo.	Ramírez y Aguilar (2018)
6	<i>Diseño de instrumentos de evaluación para medir la comprensión lectora</i>	La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación	Ibáñez (2011)
7	<i>Diseño de instrumento de evaluación de la comprensión lectora en segundo año medio</i>	Comprensión lectora multisemiótica y transversalidad en estudiantes de segundo año medio: Diseño de un instrumento de evaluación	Gutiérrez, Luengo y Sandoval (2019)
8	<i>Evaluación de comprensión lectora en una muestra de estudiantes de 2do grado básico (7-8 años) y comparación de resultados de comprensión lectora con el rendimiento académico en el área de comunicación</i>	Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla. Perú: Escuela de Postgrado Universidad San Ignacio de Loyola	Aliaga (2015)
9	<i>Relación entre lenguaje oral, habilidades de decodificación y comprensión lectora en niños en educación básica (entre 4 y 12 años)</i>	Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills.	Kendou, Van den Broek, White y Lynch (2009)
10	<i>Análisis de la validez de las pruebas de Cloze utilizadas para medir la comprensión lectora en el idioma inglés.</i>	Measuring Reading Comprehension: The Judgmental Validity of Cloze Procedure.	Sadeghi (2008)
11	<i>Diseño de instrumentos de evaluación para medir competencias en distintas materias</i>	Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables	Polo (2016)
12	<i>Diseño de un instrumento de medición de actitudes de lectura en estudiantes entre 4º y 6º grado básico</i>	Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica	Fuentes, Errázuriz, Davidson y Cocio (2018)

13	<i>Estrategias didácticas para desarrollar comprensión lectora en niños del segundo ciclo (entre 3 y 5 años)</i>	Estrategias didácticas que utilizan las docentes de una I.E.I. Estatal del distrito de San Juan de Lurigancho para desarrollar y mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas del II ciclo de Educación Básica Regular	Huamán, Huaylinos y Polo (2016)
14	<i>Efecto del uso de mapas mentales para enseñar comprensión lectora (6to grado básico) mediante la aplicación de la prueba del módulo de comprensión lectora 1 para estudiantes del Ministerio de Educación de Perú</i>	Influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora de los alumnos de primaria de Educación Básica Regular. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Márquez y Cordero (2014)
15	<i>Instrumento de evaluación de aptitudes académicas para estudiantes de 15 años en materia de lectura, ciencias y matemática</i>	PISA Evaluation: Programme for International Student Assessment	OECD (2001)

Tabla 1. Literatura seleccionada producto de la revisión sistemática. (Fuente: Propia elaboración a partir de la revisión sistematizada de literatura)

Como resultado de la revisión sistematizada de la literatura referida previamente, se identificaron 6 puntos teóricos de interés pertinentes al trabajo de campo propuesto que serán tratados en este marco teórico, a saber: 1) Comprensión lectora: definición, 2) Habilidades cognitivas y la comprensión lectora, 3) Rol de las actitudes de los estudiantes en la comprensión lectora, 4) Modelos de comprensión lectora, 5) Evaluación de competencias en la educación, y 6) Instrumentos de evaluación de comprensión lectora en la literatura.

Comprensión lectora: Definición

La comprensión lectora está relacionada con todos los procesos que toman lugar para que el lector haga uso de las claves codificadas por el autor del texto, con el fin de aprovechar el conocimiento y la experiencia que fue intencionalmente transmitida por el escritor. Para lograrlo, la persona que lee toma ventaja de su conocimiento y experiencias previas que le permiten relacionarse con el texto, haciendo uso de forma inconsciente o consciente de distintas estrategias que le conduzcan a razonar y dar significado al material de lectura a medida que decodifica las palabras, oraciones, párrafos e ideas presentadas en el texto (Ramírez y Aguilar, 2018).

La lectura y la comprensión de los textos son aspectos fundamentales que aseguran el buen desarrollo de los seres humanos y la efectiva comunicación de sus ideas, en vista de que una buena comprensión lectora es parte importante del desarrollo integral del lenguaje. De acuerdo a Gutiérrez, Luengo y Sandoval (2019), leer y comprender lo que se lee no solo enriquece al intelecto, sino que también resulta en una experiencia liberadora pues estimula un disfrute al conectarse con los autores, personajes de la literatura, testimonios y experiencias que de otra manera no podrían ser conocidos por personas que no han vivido experiencias similares a las relatadas en los libros, pero que pueden llegar a conocerlas, relacionarse e incluso inspirarse por las líneas escritas por distintos autores. De acuerdo a estos autores, leer es la herramienta más poderosa para adquirir conocimientos y para participar de la cultura, pero para acceder a este beneficio es preciso poner a la disposición de los estudiantes (desde las etapas más tempranas de la educación) las herramientas didácticas necesarias para desarrollar una buena comprensión lectora.

Uno de los elementos que Ibáñez (2011) señala como vital en la comprensión de discursos escritos es la importancia que tiene las metas que se plantea el lector al tomar entre sus manos un texto en específico. En tal sentido el autor expresa que,

en función de las metas preestablecidas, el lector se forma una imagen mental de lo que se describe en el texto, incluso antes de empezar a leer y posteriormente enfoca su atención, percibe los aspectos que se alinean con sus metas, hace uso de su memoria para dar mayor importancia a elementos específicos, toma las decisiones que le faciliten alcanzar su objetivo y reflexiona en función de esto.

En función de lo anteriormente comentado, Aliaga (2012) destaca que para alcanzar buenos niveles de comprensión lectora, es necesario conocerse a sí mismo en función de las fortalezas y debilidades inherentes a cada ser humano. Al conocer las limitaciones propias es posible aprender a superarlas, y al entender las fortalezas puede hacerse uso de las mismas para aprender y comprender mejor. En este orden de ideas, la evaluación es necesaria para medir las habilidades y limitaciones de los estudiantes, que estos últimos deben aprovechar, para avanzar en su vida académica y personal, así como para implementar las técnicas correctivas y de aprendizaje que potencien la experiencia de los estudiantes.

Habilidades cognitivas y la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso en el que operan distintas funciones mentales y en el que se ejercitan una serie de habilidades cognitivas en distintos niveles de procesamiento. En tal sentido, se deben considerar distintas competencias. De acuerdo a Polo (2016) al desarrollar su comprensión lectora, el estudiante se ve en la posición de atender demandas complejas en una forma competente, llevando a cabo distintas actividades que combinan lo práctico, lo cognitivo, lo ético, las actitudes, emociones, motivación y valores que deben interactuar de forma eficiente para alcanzar buenos resultados.

De acuerdo a esto, Aliaga (2012) señala que existen varios niveles de procesamiento que se activan al leer, a saber: a) procesamiento perceptivo, b)

procesamiento léxico, c) procesamiento sintáctico, y d) procesamiento semántico. El procesamiento perceptivo está asociado con la identificación de los códigos gráficos que se da desde el momento en que el lector posa sus ojos sobre la página avanzando con sus ojos en saltos sacádicos que se alternan con momentos de inmovilidad. La percepción de los códigos gráficos será posteriormente vinculada con semántica. El procesamiento léxico tiene que ver con la asociación de palabras al leerlas y al escucharlas. El procesamiento sintáctico toma lugar al asociar varias palabras que fueron reconocidas primero como códigos gráficos y luego como palabras independientes para en el procesamiento sintáctico ser asociadas para ubicar un mensaje.

En el procesamiento sintáctico se ven involucrados elementos como el orden en el que las palabras están escritas dentro de una oración, aspectos gramaticales en general, el uso del sujeto, verbo, adjetivos y adverbios, puntuación y el significado de las palabras (Kendou, Van den Broek, White y Lynch, 2009). Mientras que el procesamiento semántico se da en la última fase de la lectura y ocurre en el punto en el que se extrae el significado de una oración que es integrada al conocimiento del lector de un tema en específico. Esta última fase implica el uso de la memoria del lector para “grabar” los aspectos que aporten a la consecución de sus objetivos al leer. Kendou, Van den Broek, White y Lynch (2009) señalan que en la fase de procesamiento semántico, el lector se sirve de su conocimiento y experiencias previas, en vista de que es necesario que conozca un poco del tema que se lee para que pueda adquirir información nueva sobre el mismo y entender de forma efectiva oraciones, párrafos y texto en general.

En el mismo orden de ideas, Gutiérrez, Luengo y Sandoval (2019) destacan la conveniencia del modelo de habilidades cognitivas que podría resultar complementario a los niveles de procesamiento previamente discutidos. Los autores reconocen para la comprensión lectora las siguientes etapas: 1) localización de la información, 2) relación e interpretación, 3) reflexión del texto.

La primera etapa de localización de la información señalada por los autores consiste en la extracción de información relevante que podría seguir a la fase de procesamiento semántico. En la localización de la información se reconoce la información de interés, se discrimina entre información similar y se relacionan las distintas porciones del texto leído. La relación e interpretación de la información es la etapa que sigue a la localización de la información e involucra el ejercicio de habilidades de inferencia para extraer los aspectos implícitos dentro de la lectura y establecer relaciones de tipo planteamiento de problema: solución, causa: efecto, etc. Finalmente, en la reflexión del texto el estudiante confronta todas las ideas extraídas del texto con su experiencia y conocimientos previos (antes de la lectura). En esta última fase el estudiante puede confrontar sus ideas personales, distintos textos que aporten a la temática de interés, opiniones de profesores y expertos, entre otros.

En cuanto a las habilidades cognitivas de valor en la lectura, Gutiérrez, Luengo y Sandoval (2019) señalan: a) el reconocimiento: relacionado con la memorización de la información y el uso de la misma en momentos pertinentes para dar sentido a la lectura, b) la comprensión: que sirve para seleccionar, agrupar, ordenar, comparar y hacer uso de información previa y adquirida en la lectura. Se traducen mediante la comprensión los conocimientos interpretando y manejando generalizaciones y reglas para comparar y entender los datos presentados en la lectura, c) la aplicación: para usar la información, los conceptos y las teorías en la resolución de problemas, y d) el análisis, la síntesis y la evaluación: que permiten al estudiante dividir la información, relacionarla, estructurarla, integrarla, y combinarla en ideas nuevas; así como emitir juicios usando su propio criterio y argumentar.

Rol de las actitudes de los estudiantes en la comprensión lectora

Las actitudes que los estudiantes presentan resultan relevantes en el proceso de comprensión lectora. La motivación y las percepciones influyen de forma determinante el aprendizaje, ya que la forma en la que se aprecian aspectos como el docente, otros estudiantes, así como las habilidades y destrezas propias tiene un impacto en el desempeño de los estudiantes en cada aspecto de su vida escolar. En tal sentido, cuando dichas actitudes son positivas, el aprendizaje se ve beneficiado, mientras que cuando son negativas, los resultados son contraproducentes para el proceso (Merisuo-Storm y Aerila, 2018).

Actitudes positivas hacia el entorno de enseñanza y la lectura ofrecen a los alumnos desaventajados oportunidad para superar la limitación que enfrentan en aspectos sociales y culturales. De allí la importancia de promover un ambiente de motivación que afecte de manera positiva las actitudes de los estudiantes hacia la lectura (Cervini, 2002). Existen distintos elementos que intervienen en la actitud de estudiantes frente a la lectura, entre ellos: a) los objetivos planteados, b) la percepción de sus propias capacidades y habilidades, c) la retroalimentación afectiva y cognitiva que consiguen al leer y aprender, y d) los valores propios (Mathewson, 1994).

En cuanto a la respuesta afectiva resulta elemental considerar aspectos como las actitudes que los estudiantes manifiestan en lo referente a los resultados que obtendrán al leer y las expectativas colocadas sobre ellos que desean cumplir. Todos estos aspectos que influenciarán sus deseos de alcanzar altos niveles de comprensión lectora y poner mayor empeño en el proceso de aprendizaje que involucra (Fuentes et al., 2018).

Algunos estudios relacionados con la actitud hacia el aprendizaje de comprensión lectora en el ciclo básico de enseñanza han mostrado que durante los primeros años, la mayor parte de los niños se encuentran positivamente motivados hacia la lectura, mientras que al final del ciclo (entre quinto y sexto grado) se pierde

la emoción e interés por la misma. Tales resultados pueden ser atribuibles a distintos elementos como frustración por una historia de mal rendimiento, la influencia social y cultural de los compañeros de clase, o a que los docentes ponen menos énfasis en la lectura al avanzar en la educación (Kendou et al., 2009).

Buenos niveles de comprensión lectora han sido frecuentemente relacionados con mejores rendimientos académicos, en vista de que la lectura es una de las herramientas más poderosas que se emplean para adquirir nuevos conocimientos en todas las áreas y disciplinas. El proceso de motivación es responsabilidad de maestros y estudiantes para asegurar mejores condiciones y oportunidades a los individuos desde etapas tempranas de su enseñanza (Ramírez y Aguilar, 2018).

Modelos de Comprensión lectora

Siendo la comprensión lectora un proceso en el que se hace uso de estrategias de forma consciente e inconsciente, resulta útil considerar la importancia de apegarse a modelos de enseñanza dentro del aula que exalten los contenidos, haciendo uso de elementos visuales y verbales adecuados para alcanzar los objetivos planteados. En tal sentido, varios autores han propuesto distintos modelos para explicar el proceso de comprensión lectora y los elementos que se involucran en el mismo.

El modelo lineal se divide en sus vertientes: a) ascendiente: que considera el proceso de lectura como secuencial, otorgando prioridad al texto y la decodificación del mismo, y b) descendiente: que concentra el enfoque en el lector y la manera en la que este procesa el texto de acuerdo a su conocimiento previo. Mientras que el modelo interactivo considera una combinación de las variantes ascendiente y descendiente, ponderando a la comprensión lectora como un proceso en el que el

texto y su procesamiento es importante para las personas que buscan información para que logren alcanzar distintos objetivos (Gutiérrez, Luengo y Sandoval, 2019).

El modelo de construcción-integración de Kintsch (1998) se considera a su vez un modelo mixto que combina las representaciones mentales y los procesos cognitivos en el área de la psicolingüística. Se describe a la comprensión como resultado de un subproceso de construcción de significados, seguido de la selección de elementos relacionados entre sí y el descarte del contenido considerado como irrelevante a los efectos del lector. El modelo de comprensión lectora de Kintsch (1998) propone tres niveles, a saber: a) lingüístico: relacionado con la decodificación de palabras y la sintaxis, b) semántico: en el que se reproduce el contenido del texto, considerando su micro estructura (que relaciona el significado de palabras y la relación coherente entre oraciones y proposiciones de ideas) y su macroestructura (asociada a las ideas globales y la relación entre dichas ideas a lo largo del texto), y c) modelo de situación: que es la representación mental de lo que se describe en el texto de acuerdo al conocimiento previo del lector y los objetivos que este se ha propuesto lograr (Martínez y Castro, 2013).

El modelo de Perfetti (1999) considera la decodificación de palabras, identificación de sus significados y los procesos que toman lugar para ensamblarlas y transmitir un mensaje. De acuerdo a este autor, las representaciones dadas en el texto no son resultado exclusivo de procesos lingüísticos, sino que se ven críticamente influenciadas por otras fuentes de conocimiento, tales como el género discursivo, estilos de escritura, coherencia, trama, experticia del autor, comprensión y vocabulario del lector, entre otras.

Pérez (2005) propone a su vez cinco dimensiones importantes en el proceso de comprensión lectora: a) literalidad: identificación de información explícita, b) reorganización: extracción de la idea principal del texto mediante la interpretación de la información explícita, c) inferencia: uso de las ideas y la experiencia previa del lector para hacer deducciones, d) crítica: implica la reflexión realizada por el lector en función del contenido del texto y su experiencia previa en el tema tratado, e)

apreciación: implica la percepción objetiva que pueda hacerse del texto en función de los estilos y características de la escritura como el uso de la ironía, humor, entre otros.

Evaluación de competencias en la educación

La competencia es entendida como la habilidad que tienen los individuos para dar respuesta a las demandas que son impuestas sobre ellos, mediante la realización de una serie de tareas que deben ser llevadas a cabo de forma correcta, adecuada y eficiente. Las competencias están entonces asociadas a la conjunción de conocimiento, actitudes, motivación, habilidades prácticas, y comportamientos que permiten a un ser humano lograr sus metas de forma eficaz (Polo, 2016).

En consecuencia, la evaluación de competencias en la educación implica definir criterios que sirvan de referencia para medir el desempeño del aprendizaje de los estudiantes y para ello se precisa valorar de forma adecuada los objetivos cognitivos y prácticos que se espera de los alumnos en cada etapa del proceso. Se debe entonces considerar los estándares de aprendizaje evaluables que incluyan lo que el estudiante debe conocer y saber aplicar en cada asignatura de acuerdo al contenido cubierto en clases y que representen conocimientos que servirán de base para cursos posteriores (Kendou et al., 2009).

Existen varios estudios que se han enfocado en aspectos relacionados con la evaluación de la comprensión lectora como competencia importante en la educación; así como numerosas investigaciones para generar instrumentos de medición que se adapten a distintas necesidades. En tal sentido, han surgido distintas interrogantes entre los especialistas sobre cuál es la mejor manera de evaluar esta competencia en el aula (Aliaga, 2015)

A ese respecto Ibáñez (2011) propone que, al definir la evaluación de la comprensión lectora, se tomen en consideración dos niveles de coherencia. Al primer nivel lo denomina nivel de coherencia externa y en él se define la relación de dependencia entre el propósito de la evaluación y el instrumento que es aplicado en el aula para medir resultados. En el nivel de coherencia externa, lo importante es determinar si el instrumento que se propone utilizar permite obtener información valiosa de las competencias de comprensión lectora que se pretenden evaluar. Al segundo nivel lo llama nivel de coherencia interna que establece la relación de coherencia entre el instrumento y su configuración interna en términos de los constructos teóricos utilizados, los textos seleccionados y las técnicas de evaluación empleadas.

Para asegurar una apropiada coherencia externa Nuttall (1996) propone que debe distinguirse en principio el contexto en el que se realizará la evaluación. Si es con propósitos académicos, de investigación, gubernamentales o institucionales. De igual manera el propósito debe ser claro, ya que al tratarse de evaluaciones de la comprensión lectora es necesario discriminar cuáles son los contenidos que desean ser incluidos y la manera en la que se confeccionará el instrumento. Dependiendo de si el fin es identificar información literal, interpretar los datos incluidos en los textos o inferir información a partir de los mismos.

El objetivo de la evaluación debe estar entonces representado como un constructo teórico bien definido y las técnicas de evaluación deben forzosamente apegarse a la consecución de ese constructo, seleccionando bien los textos que mejor se adapten. Lo que se conoce como coherencia interna del instrumento (Ibáñez, 2011).

Instrumentos de evaluación de comprensión lectora en la literatura

Los instrumentos de evaluación son las herramientas utilizadas para medir las respuestas de los estudiantes frente a distintos postulados que se relacionan directamente con su aprendizaje de los contenidos discutidos en el aula, bajo la premisa de que tales respuestas pueden ser evaluadas con la asignación de un valor numérico que permita cuantificar los resultados. Existen distintos aspectos que deben ser considerados al elaborar un instrumento de evaluación de comprensión lectora, siendo uno muy importante el tipo y combinación de técnicas que van a ser empleadas en el mismo.

Ibáñez (2011) sintetiza en su investigación distintas técnicas de evaluación que ha identificado a partir de una cuidadosa revisión de la literatura, destacando como técnicas de evaluación: a) Cloze: se emplea para medir la coherencia global y consiste en colocar textos en la evaluación dejando espacios en blanco que deben ser completados por el estudiante (Alderson, 2000), b) Cloze intencionado: para medir coherencia local que es similar a la primera técnica cloze con la diferencia de que el espacio dejado en blanco es de palabras omitidas intencional y estratégicamente para retar al estudiante a completar una idea en específico de forma localizada, c) Cloze invertido: sugerido para medir macroestructura, consiste en solicitar al estudiante que elimine las palabras que sobran en el texto, d) Selección múltiple: se mide mediante esta técnica la coherencia global. Consiste en solicitar al estudiante que seleccione la opción (es) que mejor describa (n) lo propuesto en el texto, e) Verdadero y falso: sirve para medir distintos aspectos y consiste en seleccionar si un postulado referido al texto es verdadero o falso, f) Respuesta abierta corta: se mide la identificación de información por parte del estudiante con respuestas de afirmación o negación (Alderson, 2000), g) Respuestas abiertas largas: técnica consistente en hacer preguntas de desarrollo a los estudiantes. Es utilizada para medir coherencia (local y global, modelo de situación, entre otros (Parodi, 2007), h) Transferencia de registros semióticos: empleada para medir modelo de situación y macroestructura, consiste en solicitar

al alumno que exprese lo comprendido en un texto mediante dibujos, esquemas o tablas (Nuttall, 1996), i) Resumen y recuerdo libre: técnica empleada para medir macroestructura, microestructura y modelo de situación. Se pide al estudiante que recuente en un número establecido de palabras lo que recuerda y le parece importante de la lectura realizada, y j) protocolos en voz alta: se usa para medir funciones metacognitivas en los estudiantes y consiste en solicitar que relaten de forma oral lo que han comprendido de un texto.

Existen una serie de instrumentos internacionales de evaluación de la comprensión lectora que han sido validados en la literatura. En su revisión literaria, Márquez y Cordero (2014) revisan el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que es utilizado para medir distintos aspectos de la educación que incluyen, pero no se limitan, a la comprensión lectora y matemáticas. Este método persigue tipificar las capacidades y habilidades de los estudiantes cuando se les presentan postulados que deben resolver haciendo uso de su conocimiento en ciencias, matemáticas y comprensión lectora. El instrumento de PISA ha sido utilizado en varios casos para identificar problemáticas generales en el aprendizaje de estudiantes. En tal sentido es Ministerio de Educación peruano emprendió el llamado Plan Lector que se fundamentó en las necesidades que fueron diagnosticadas luego de la aplicación de la prueba PISA a una muestra significativa de estudiantes que demostraron se encontraban en un nivel por debajo del promedio en comprensión lectora. Entre los problemas identificados en tal oportunidad destacaron: dificultad para identificar palabras/sinónimos/antónimos, imposibilidad de diferenciar ideas principales de secundarias, falta de retención de ideas extraídas a partir del texto, dificultad para inferir significados de palabras desconocidas a partir del contexto, problemas para resumir los textos y extraer conclusiones en general. De tal manera que el instrumento PISA probó ser útil como herramienta de diagnóstico de la comprensión lectora.

Martínez y Castro (2013) y Sandoval et al. (2010) analizaron a su vez la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) que

incluye distintos instrumentos de evaluación destinados a estudiantes de todos los niveles de la educación básica. En la prueba referida se presentan algunos textos seguidos de preguntas de comprensión de selección múltiple y de manejo de léxico por medio del empleo de pareados que varían en complejidad y objetivos de acuerdo al nivel que se está evaluando. Los autores destacan que la prueba presenta como fortaleza el hecho de que su aplicación es respaldada por estadísticas positivas que la han convertido en un instrumento de evaluación de comprensión lectora ampliamente utilizado en Chile. Aunque señalan que este instrumento presenta limitaciones para evaluar áreas no literales como la microestructura y macroestructura, razón por la cual debería ser actualizada y complementada con elementos de otras pruebas para hacerla más completa.

Sadegui (2008) en su estudio revisa la aplicación de las pruebas de Cloze para medir comprensión lectora, alcanzando la conclusión de que las pruebas basadas en las técnicas de Cloze como método exclusivo resultan útiles para medir la comprensión lectora en términos de literalidad, pero fallan al medir la comprensión en líneas generales o la coherencia global. Los autores destacan que la característica que presentan las pruebas de Cloze de completar el texto con palabras seleccionadas y luego interpretar significados puede despistar a los estudiantes y dificultar una evaluación cuantitativa precisa de sus resultados. Por tanto, no la recomiendan como instrumento de evaluación de comprensión lectora de forma aislada y sugieren sea complementaria a otras evaluaciones.

Arribas y Santamaría (2008) presentaron como resultado de su experiencia laboral e investigativa la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R de aplicación en niños entre 6 y 12 años de edad y entre 1º y 6º de educación básica. La prueba se basa en 24 índices de medición, basándose en lo que denominan procesos de lectura y asignando tareas a ser completadas por los estudiantes en base a esos procesos (figura 1). Todo esto con el fin de cumplir con los principios de fiabilidad, consistencia y validez. La prueba presenta un alfa de Cronbach de 0.79.



Figura 1. Procesos de lectura y tareas del PROLEC-R (Fuente: Arribas y Santamaría, 2008, pp. 5-6)

Messer y Greene (2018) basan su batería de logros académicos (Academic Achievement Battery: AAB) en actividades de deletreo, lectura y matemáticas. Para el caso de la comprensión lectora emplean el método de identificación de oraciones ofreciendo un instrumento que procura prevenir las ocurrencias de responder de forma correcta aun sin haber leído que presentan las pruebas que ofrecen selección múltiple. El método propuesto por estos autores basa su estudio en una pirámide de lectura que presenta en su base aspectos de fonética, seguido por fluidez,

manejo del vocabulario y finalmente la comprensión en el tope de la estructura. En su sección de Comprensión lectora, la batería de evaluación AAB presenta instrumentos de evaluación en las áreas: a) habilidades fundamentales de lectura, b) identificación de letras y palabras, c) fluidez al leer, d) comprensión de palabras y oraciones en la lectura, e) comprensión de pasajes completos al leer, f) comprensión al escuchar textos de palabras y oraciones, g) comprensión al escuchar textos de pasajes completos, h) fluidez oral, i) expresión oral, j) producción oral, k) habilidades de pre-lectura, l) deletreo, y m) escritura y la comprensión.

A los efectos de este trabajo se considerarán los elementos presentados en las pruebas PROLEC-R y la batería de evaluación AAB como bases para el diseño de los instrumentos de evaluación de comprensión lectora de estudiantes de 2º y 3º básico en vista de su alcance didáctico, los resultados obtenidos con su aplicación, y su adaptabilidad a lo que se desea medir y evaluar en los estudiantes de la Escuela Municipal Arturo Prat en términos de comprensión lectora.

III Marco contextual

En el presente capítulo se detallan los datos generales de la institución seleccionada. Para ello se tomó como fuente principal la página oficial de la Escuela Municipal Arturo Prat, así como también la información reflejada en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Identificación del establecimiento

<i>Institución:</i>	Escuela Municipal Arturo Prat
<i>Ubicación:</i>	General Mackenna N.º 685, ciudad de Temuco, IX región de la Araucanía
<i>Director(a):</i>	Sra. Sonia Méndez Correa
<i>RBD:</i>	5575
<i>Comuna:</i>	Temuco
<i>Email:</i>	arturoprat@temuco.cl
<i>Teléfono:</i>	+56452270974
<i>Sostenedor:</i>	Ilustre Municipalidad de Temuco Rut: 69190700-7
<i>Nivel y modalidad:</i>	Educación Parvularia y básica
<i>Horario de funcionamiento:</i>	08:00 am – 15:00 pm
<i>Nº de docentes Directivos:</i>	3
<i>Nº de docentes:</i>	30
<i>Nº de asistentes de la educación:</i>	27

Tabla 2. Identificación de la institución (Modificado de: Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.5)

Reseña histórica de la Escuela Municipal Arturo Prat.

El 16 de mayo del año 1885 fue creada la escuela, bajo la dirección de la señora Carmela Jiménez Miranda. Dicha institución en sus inicios funcionaba como Escuela Elemental de Niñas, ubicada entre las calles vicuña Mackenna y Arturo Prat. En 1948, la escuela recibe el nombre de “Escuela Básica de Niñas N°2” de Temuco, siendo trasladada al centro de la ciudad, en la calle General Mackenna N.º 685, en la región de la Araucanía; donde permanece ubicada en la actualidad (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016).

Luego, en el año 1978, el Ministerio de Educación renombró la escuela, bautizándola “Escuela D-470” y en el año 1981 la institución es traspasada al Sistema de Educación Municipal; cambiando su nombre a Escuela Municipal Arturo Prat. Actualmente depende directamente del Departamento de Educación Municipal de Temuco (DAEM) (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016).

Misión y visión

De acuerdo a lo señalado en la página web oficial de la Escuela Arturo Prat, su misión es:

Desarrollar en sus estudiantes una expresión de su pensamiento coherentemente para resolver situaciones cotidianas y así alcanzar los lineamientos y competencias que exige la continuidad escolar. Además, se busca que sean personas autónomas, capaces de informarse, aprender y comunicarse. Una dimensión importante que enriquece la misión de la entidad es que se incorpora al estudiante a su comunidad cultural, reforzando la apropiación del patrimonio cultural, que forma parte de su bagaje común que se reconoce en la identidad y complejidad del medio que lo rodea.

Por otra parte, la página web oficial de la Escuela Arturo Prat, refiere que la visión de la institución es:

Buscar posicionarse como un centro educativo de potencial y excelencia académica, velando constantemente por el proceso educativo de sus estudiantes en conjunto con sus familias, para que estos adquieran habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en el mundo actual, integrándose en una sociedad inclusiva, con valores sociales, morales e intelectuales, con el fin de que puedan valerse independiente y eficazmente para resolver los desafíos de la vida cotidiana.

Objetivos Generales

De acuerdo a lo señalado en la página web oficial de la Escuela Arturo Prat, sus objetivos generales son:

- Impartir a los estudiantes una educación de calidad que permita una formación integral, que considere la diversidad, basada tanto en aprendizajes significativos como en valores que les permitan a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva en la sociedad.
- Potenciar la recreación, mediante actividades extraprogramáticas (deporte, artes, periodismo, teatro, entre otras), utilizando de manera adecuada el tiempo como un medio para la inclusión y la promoción social.
- Aumentar el nivel de exigencia en los alumnos, con respecto a su desempeño académico, con el fin de desarrollar competencias, habilidades y actitudes que vayan encaminadas a enfrentar de mejor manera la continuidad educativa (educación y universitaria).

Objetivos Estratégicos

Para la definición de los objetivos estratégicos de la institución, la Escuela Municipal Arturo Prat realizó un diagnóstico con la participación de la comunidad educativa. Mediante un análisis FODA, el equipo multidisciplinario fijó los siguientes objetivos estratégicos, de acuerdo a las cuatro (4) áreas contempladas: área gestión curricular, área liderazgo. área convivencia escolar y área gestión de recursos (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016).

Objetivos estratégicos área gestión curricular

- a) Reforzar la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de primer y segundo ciclo a través de la creación de un plan lector y matemático institucional que se lleve a cabo diariamente de forma alternada y permanente.
- b) Apoyar el proceso pedagógico a través de intervención y articulación con otros profesionales, tales como: psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, trabajador social, educadora diferencial, profesor.
- c) Apoyar a los equipos de aula en la planificación y aplicación de un trabajo colaborativo y de Co-enseñanza de forma sistemática, en los cursos que cuentan con estudiantes incluidos al PIE, con el propósito de fortalecer la cultura inclusiva del establecimiento. **Objetivos estratégicos área gestión pedagógica**
- d) Instalar técnicas de estudio, que se implementen en el aula para asegurar la autonomía en el trabajo de los estudiantes y así provocar aprendizajes significativos en estos.

Objetivos estratégicos área liderazgo

- a) Fortalecer el perfeccionamiento docente para mejorar prácticas pedagógicas compartiendo experiencias y estrategias innovadoras aplicables en el aula.
- b) Orientar el proceso técnico y pedagógico de una manera proactiva gestionando, articulando y conduciendo el quehacer pedagógico, con un monitoreo permanente que vaya en beneficio de los estudiantes.
- c) Retroalimentar la acción pedagógica mediante una evaluación formativa por parte del equipo directivo, en base a una pauta de evaluación previamente establecida para ser aplicada periódicamente.

Objetivos estratégicos área convivencia escolar

- a) Garantizar la participación de la comunidad Educativa en la formulación, actualización, implementación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, con el propósito de generar mayor significancia de sus sentidos declarados.
- b) Desarrollar habilidades sociales, interpersonales para la resolución de conflictos, rescatando valores universales tales como el respeto, tolerancia, que beneficie el desarrollo social y emocional para mejorar la convivencia escolar.
- c) Establecer talleres dentro de la malla curricular del colegio orientado al crecimiento socio afectivo de los estudiantes a partir de sus intereses.

Objetivos estratégicos área gestión de recursos

- a) Asegurar la asistencia educativa en coherencia con los requerimientos y necesidades del equipo de profesionales de la educación, para desarrollar mejores procesos educativos.

- b) Apoyar el proceso de aprendizaje mediante la contratación de recursos humanos para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, a través de talleres con extensión horaria.
- c) Mejorar la gestión de recurso financiero y educativos con el propósito de apoye la gestión pedagógica en aula

Características del entorno social y cultural.

La Escuela Municipal Arturo Prat se encuentra en la ciudad de Temuco, ubicada en la Región de La Araucanía. De acuerdo con los datos del Censo 2017, la población registrada en la Región de La Araucanía era de 957.224 personas (el 5,4% del total país), donde 48.6% (465.131) eran hombres y 51.4% mujeres (492.093), para un índice de género de 95 hombres por cada 100 mujeres (PADEM, 2020).

La cantidad de viviendas contabilizadas era de 381.151, donde 380.373 (99,8%) eran viviendas particulares y 778 (0,2%), eran colectivas. La tasa anual de crecimiento 2002-2017 para la Región de La Araucanía, es de 0,7%. Donde el 20,9% de la población se encuentra entre 0 y 14 años de edad, 66,5% entre 15 y 64 años y 12,2% tiene 65 años o más; con lo cual se determinó que, para el año 2017 en la región, por cada 100 personas en edad laboral (de 15 a 64 años) existe un 50,3% personas potencialmente dependientes. Con lo cual, La Araucanía es considerada una de las regiones con la mayor relación de dependencia total (PADEM, 2020).

En el aspecto económico de la región, los sectores con mayor presencia son: Comercio (30,4%); Inmobiliarias (14,3%); Transporte, almacenamiento y comunicaciones (11,7%); Construcción (10,3%); Silvoagricultura (6,2%); Industria manufacturera no metálica (5,5%) (PADEM, 2020).

En el aspecto educativo, la región cuenta con 179 instituciones educativas; donde 42 pertenecen a administración municipal, 128 son particulares subvencionadas, 8 particulares pagadas y 1 establecimiento de administración delegada. Adicionalmente cuenta con 5 Centros de Formación Técnica de educación superior, 8 Institutos Profesionales y 8 Universidades. Del total de la población estudiantil (65.062) el 24,1% acude a establecimientos municipales, 66,8% asiste a establecimientos subvencionados, mientras que solo un 8,1% va a instituciones particulares pagadas (PADEM, 2020).

Tal como se mencionó previamente, la Escuela Municipal Arturo Prat se encuentra ubicada en el sector centro de la ciudad de Temuco, y depende directamente del Departamento de Educación Municipal. La institución cuenta con una matrícula aproximada de cuatrocientos once estudiantes, distribuidos desde nivel transición (NT1) a octavo básico (8°), para un total de quince cursos. La institución cuenta con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), debido a que un elevado porcentaje de alumnos (aproximadamente el 71%) se encuentra en situación de vulnerabilidad (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016).

En vista de las limitaciones de infraestructura, el establecimiento no ofrece la jornada Escolar Completa. Sin embargo, si ofrece talleres de reforzamiento en asignaturas como Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje / Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, e inglés. En la Escuela Municipal Arturo Prat funcionan dos ciclos. El horario del primer ciclo comprende de lunes a jueves; iniciando a las 7:55 y culminando a las 15:00 horas, los viernes las clases duran hasta las 13:00 horas. El horario del segundo ciclo es de 7:55 a 15:30 horas los días lunes, martes y miércoles; mientras que los días jueves opera hasta las 15:00 horas, y los viernes hasta las 13:00 horas (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016).

Organización Interna

De acuerdo con los aspectos operativos de la institución, en su organización interna la Escuela Municipal Arturo Prat opera con tres (3) equipos fundamentales: el equipo de liderazgo educativo, el equipo docente y el centro de padres y apoderados.

El equipo de liderazgo educativo está integrado por la directora, el jefe de Unidad Técnico Pedagógica y la inspectora general. Su función principal es encargarse de “fortalecer la gestión escolar, aportando con orientaciones y retroalimentaciones al resto del equipo docente, para la mejora continua de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes” (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.9).

El equipo docente se compone por profesores, docentes de aula y educadores especiales. Su principal función es realizar “reuniones de reflexión y análisis pedagógico, se reúnen una vez por semana, colaborando y trabajando permanentemente con el equipo de dirección” (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.9).

El centro de padres y apoderados es un grupo coordinado que presta apoyo activo a la institución y al cuerpo de docentes. Entre sus actividades esta la organización de reuniones de apoderados y la coordinación de actividades extraprogramáticas, con el fin de comunicarse de forma “efectiva con la familia para incentivarlos al trabajo colaborativo, para la formación académica y personal de sus hijos e hijas” (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.9).

Organigrama

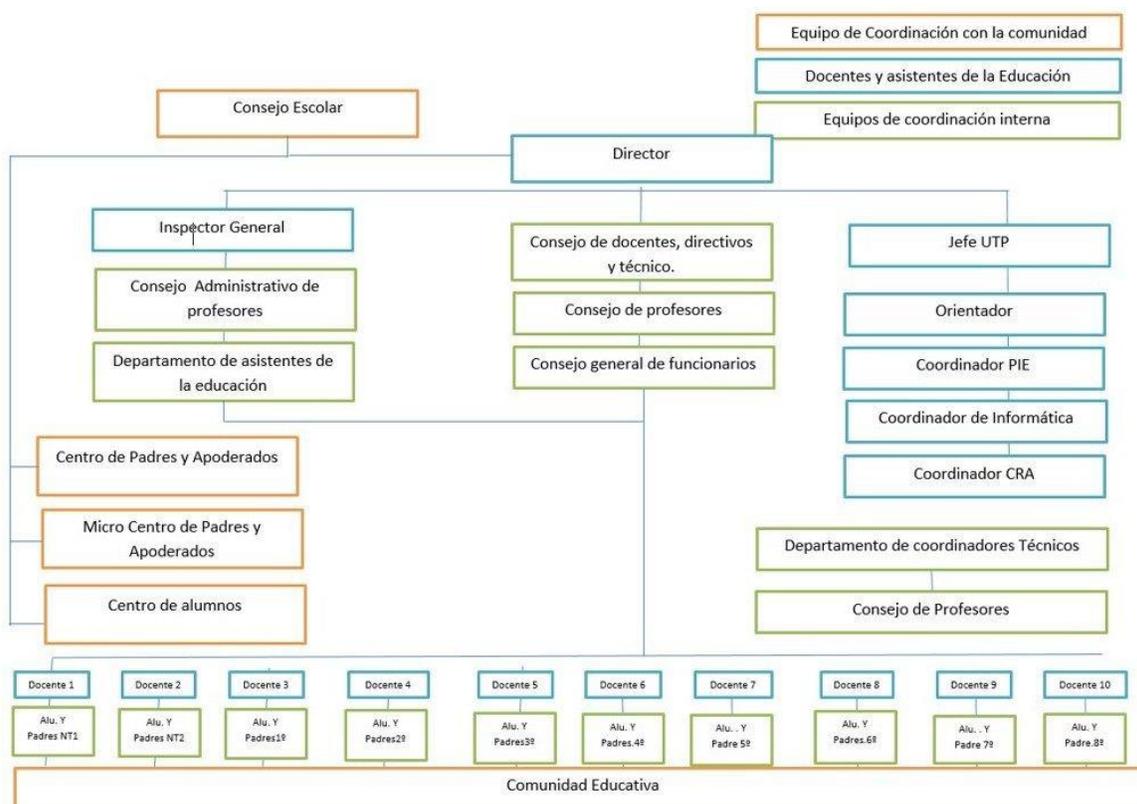


Figura 2. Organigrama de la Escuela Municipal Arturo Prat (Fuente: <https://www.arturoprat-temuco.cl/organigrama/>)

Entre el personal que labora en la institución se cuenta con un equipo directivo (un director, un inspector general y un jefe de unidad técnica pedagógica), el cuerpo docente (un encargado de convivencia escolar, un coordinador de programa de integración, un personal de apoyo técnico-pedagógico, 22 docentes de aula y 5 educadores diferenciales), y el cuerpo asistente de la educación (un asistente social, 2 psicólogos, un terapeuta ocupacional, un Fonoaudiólogo, un soporte informático, un monitor de taller, una secretaria, 4 inspectores, 2 asistentes diferenciales, 10 asistentes de aula y 3 auxiliares de aseo). Desde el año 2012, la escuela también cuenta con un equipo de convivencia escolar abocado a prestar

apoyo a los estudiantes y a la resolución de conflictos que pudiesen surgir en la institución (Escuela Municipal Arturo Prat, 2016).

Programas y proyectos implementados en la institución

<i>Proyecto o Programa</i>	<i>Año de inicio</i>	<i>Nombre de proyecto / programa</i>
<i>TIC'S - Enlace</i>	2006	Tecnologías de la información y la comunicación
<i>P.M.E</i>	2009	Plan de mejoramiento educativo– Ley SEP
<i>TEL - PIE</i>	2010	Trastornos específicos del lenguaje. Programa de integración escolar
<i>DEA - PIE</i>	2011	Dificultades específicas de aprendizaje. Programa de integración escolar
<i>Proyecto Inglés</i>	Gestión del proyecto en el año 2012 implementación del proyecto en el año 2015	Inglés abre puerta, habilidades para la vida, rescate lector Araucanía aprende

Tabla 3. Programas y proyectos Escuela Municipal Arturo Prat (Fuente: Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.12)

Planes y programas del Ministerio de Educación. Decreto 2960

La Escuela Municipal Arturo Prat se encuentra adscrita a los planes y programas del Ministerio de Educación; cumpliendo con el contenido programático establecido en el Decreto 2960, tal como se muestra en las tablas 2 y 3.

Asignaturas de aprendizaje	1° y 2° Básico	3° y 4° Básico
<i>Lenguaje y Comunicación</i>	8	8
<i>Matemática</i>	6	6
<i>Ciencias naturales</i>	3	3
<i>Historia, Geografía y ciencias sociales</i>	3	3
<i>Tecnológica</i>	45 minutos	45 minutos
<i>Orientación</i>	45 minutos	45 minutos
<i>Artes visuales</i>	2	2
<i>Música</i>	2	2
<i>Educación Física y Salud</i>	3	3
<i>Religión</i>	2	2
Total horas:	30 hrs 30 min.	30 hrs 30 min.

Tabla 4. Planes y programas del Ministerio de Educación desde Primero a Cuarto de Básico. (Modificado de: Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.19)

Asignaturas	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
<i>Lenguaje y Comunicación</i>	6	6		
<i>Lengua y Literatura</i>			8	8
<i>Matemática</i>	6	6	6	6
<i>Ciencias Naturales</i>	3	3	3	3
<i>Historia y Geografía</i>	4	4	4	4
<i>Tecnología</i>	1	1	2	2
<i>Artes Visuales</i>	1	1	2	2
<i>Música</i>	1	1	1	1
<i>Ed. Física y Salud</i>	2	2	2	2
<i>Religión</i>	2	2	2	2
<i>Orientación</i>	1	1	2	2
<i>Inglés</i>	3	3	3	3

Total horas	30 hrs	30 hrs	35 hrs	35 hrs
--------------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Tabla 5. Planes y programas del Ministerio de Educación desde Quinto a Octavo de Básico. (Modificado de: Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.20).

Variación de la Matricula en los últimos años.

Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matricula	487	409	402	465	485	459	450	441	422	404

Tabla 6. Variación anual de la matrícula de 1º a 8º Básico. (Modificado de: Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.20 empleando datos de PADEM 2016 - 2020).

De acuerdo con los datos suministrados por el Plan Anual Desarrollo Educativo Municipal (PADEM, 2020), para el año 2019 la Escuela Municipal Arturo Prat contaba con una matrícula de 404 estudiantes, donde la asistencia media promedio anual estaba representada por el 89,8% (369 estudiantes).

Infraestructura

Espacios Físicos	Cantidad	Estado/ observaciones
Salas de Clase	14	Regular
Biblioteca CRA	1	Regular
Laboratorio de Ciencias	1	Móviles viejos
Laboratorio de Informática	2	Buena
Enfermería	1	En el pasillo
Oficina UTP	1	Buena
Sala profesores	1	Buena
Gimnasio	1	Buena
Comedor	1	Buena
Cocina	1	Buena

Despensa	1	Bueno
Servicios higiénicos	3	Regular
Patio Techado	1	Regular

Tabla 7. Descripción de infraestructura disponible. (tomado de: Escuela Municipal Arturo Prat, 2016, p.21).

IV Diseño y Aplicación de Instrumentos

En esta sección se discutirá lo pertinente al diseño y aplicación de 2 instrumentos de evaluación que fueron diseñados y adaptados de acuerdo a los resultados positivos obtenidos por investigaciones científicas que fueron revisadas y presentadas de forma sistemática en la sección del marco teórico.

Justificación de la elección del nivel y asignatura

A los efectos de la investigación presentada se seleccionó la asignatura de comprensión lectora considerando la importancia que tiene la lectura en la enseñanza para aprovechar el conocimiento y la experiencia de cada asignatura que está expresado en los textos y el material ofrecido a los estudiantes. De allí la importancia de manejar desde etapas tempranas el proceso de comprensión lectora de forma expedita y eficiente, lo cual facilita toda su experiencia escolar, al ser capaces de interpretar de forma adecuada los significados transmitidos por los textos de apoyo en todas sus materias, así como identificar las ideas principales y hacer uso de las ideas que extraen de la lectura en su práctica y experiencia personal.

De igual manera resulta importante destacar que se seleccionó el tema de comprensión lectora porque se complementa bien con otros programas que son ofrecidos en la Escuela Municipal Arturo Prat, a saber: a) P.M.E. (Plan de Mejoramiento Educativo), b) Programa TEL-PIE (Trastornos Específicos del Lenguaje-Programa de Integración Escolar), c) DEA-PIE (Dificultades Específicas de Aprendizaje-Programa de Integración Escolar) y d) el programa TIC'S-Enlace (Tecnologías de la información y la comunicación). La evaluación de comprensión lectora es complementaria a cada uno de estos programas para caracterizar el desarrollo de los estudiantes en esta importante materia, diagnosticar potenciales dificultades de aprendizaje en el área seleccionada de aprendizaje y mejorar los

índices académicos a partir de programas de remedio que potencien las fortalezas de los estudiantes y manejen sus debilidades.

Se seleccionó el diseño de instrumentos de evaluación para estudiantes del 2º y 3º de nivel básico en vista de que la institución educativa seleccionada: Escuela Municipal Arturo Prat ofrece educación a estudiantes desde el nivel de transición (NT1) hasta octavo básico, para un total de quince cursos. Por lo que los niveles 2º y 3º básico se ubican al inicio de la vida escolar de los estudiantes que hacen vida en esta institución y se consideró importante evaluar esta área del aprendizaje en estos niveles tomando en cuenta que es en edades tempranas que comienza su estudio de la lectura como tal y que por tanto deben consolidarse las mejores prácticas al abordar la comprensión lectora para así asegurar obtener la mayor cantidad de beneficios durante toda la vida escolar de los estudiantes.

Descripción del tipo de Instrumento

Los instrumentos propuestos constan de 4 secciones básicas, a saber:

- 1) Sección I: Identificación de letras/palabras,
- 2) Sección II: Comprensión del significado de palabras,
- 3) Sección III: Estructuras gramaticales y puntuación, y
- 4) Sección IV: Semántica y Comprensión.

Cada una de las secciones comprende una serie de propuestas para analizar distintos aspectos a ser valorados en la comprensión lectora para evaluar aspectos sintácticos que según Kendou et al., 2009 se asocian al orden en el que las palabras están escritas dentro de una oración, aspectos gramaticales en general, el uso del sujeto, verbo, adjetivos y adverbios, puntuación y el significado de las palabras (Secciones I, II y III). O bien para evaluar aspectos semánticos asociados al significado de palabras, oraciones, párrafos y el significado global del texto que a su vez es integrado al conocimiento del lector de un tema en específico (Sección IV).

Cómo se validaron los instrumentos

Es importante destacar que para el diseño de los dos instrumentos propuestos (uno para 2º y otro para el 3º nivel básico) se modificaron y tomaron los elementos que se consideraron mejor se adaptaban a la situación de los estudiantes de la Escuela Municipal Arturo Prat a partir de las evaluaciones PROLEC-R (Arribas y Santamaría, 2008) y AAB (Messer y Greene, 2018). Dichas pruebas han sido previamente validadas y su efectividad está comprobada, por lo que el tomarlas como referencia para la generación de instrumentos modificados de por sí representa su propia validación.

En el caso de la prueba PROLEC-R (Arribas y Santamaría, 2008), se consideraron sus elementos para realizar el diseño base de las secciones: Sección I (identificación de letras y palabras) y Sección III (estructuras gramaticales y puntuación) de los instrumentos de evaluación para comprensión lectora presentados como resultado de este estudio. En tal sentido, para validación Arribas y Santamaría presentaron un análisis factorial confirmatorio (figura 3), así como funciones de información de procesos (figura 4) que resultan aplicables a los instrumentos presentados en esta evaluación para las secciones I y III que como fue previamente mencionado están basadas en la prueba PROLEC-R. El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido para la prueba PROLEC-R fue de 1.79.

Por su parte, las secciones II (Comprensión del significado de palabras) y IV (Semántica y comprensión) de los instrumentos presentados en este estudio se basaron en la prueba AAB (Messer y Greene, 2018). Esta prueba fue validada en un período comprendido entre enero de 2013 y marzo de 2014 mediante la aplicación de la misma a una muestra de estudiantes en 30 estados diferentes de los Estados Unidos de América. Se estandarizaron las muestras de individuos en función de: 1) su edad (haciendo uso de una muestra de 1274 personas entre 4 y 83 años de edad), y 2) de acuerdo a sus calificaciones (muestra de 1447 personas entre 4 y 19 años de edad: promedio de edad 11 años y desviación estándar de 4

años). Se realizó un análisis demográfico que determinó que la muestra era representativa del Censo de Estados Unidos del año 2012 con 49% del género masculino y 51% del género femenino; 60% de raza caucásica, 12% afroamericanos, 20% hispanos, y 8% de otras razas. Como parte de la validación se le aplicó a los estudiantes 5 pruebas adicionales, a saber: 1) WIAT-III (Weschler Individual Achievement Test. 3º ed.), 2) KTEA-II (Kauffman Test of Educational Achievement, 2º ed.), 3) WJ-III (Woodcock-Johnson Tests of Achievement. 3º ed.), 4) WRAT-4 (Wide Range Achievement Test. 4º ed.), y 5) FAR (Feifer Assessment of Reading). Los autores analizaron las funciones de relación entre su método de identificación de oraciones con enfoques de selección múltiple, así como la consistencia interna y la medición de error estándar de las pruebas aplicadas durante el período que duró las pruebas. Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.88 en la muestra estandarizada por edad y de 0.81 en la muestra estandarizada por calificaciones. Las mediciones de error estándar obtuvieron valores pequeños de entre 3 y 7.65 para la muestra estandarizada por edad y de entre 4.5 y 6.18 para la muestra estandarizada por calificaciones.

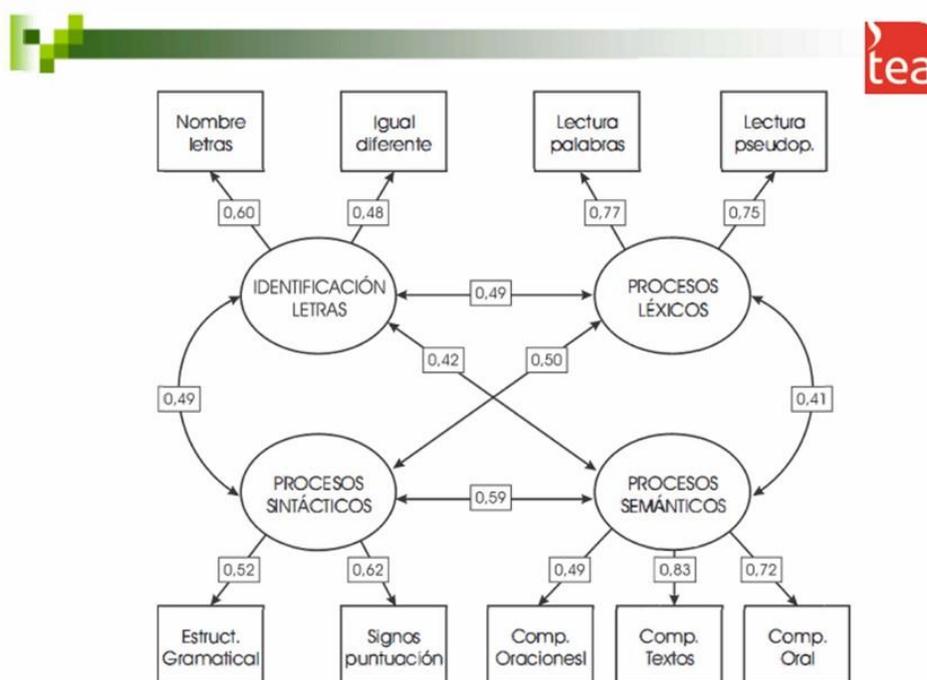


Figura 3. Análisis factorial confirmatorio de validez de la prueba PROLEC-R. Análogo a las secciones I y III de los instrumentos de evaluación para 2º y 3º nivel básico presentados en este estudio (Fuente: Arribas y Santamaría, 2008, p.p. 25)

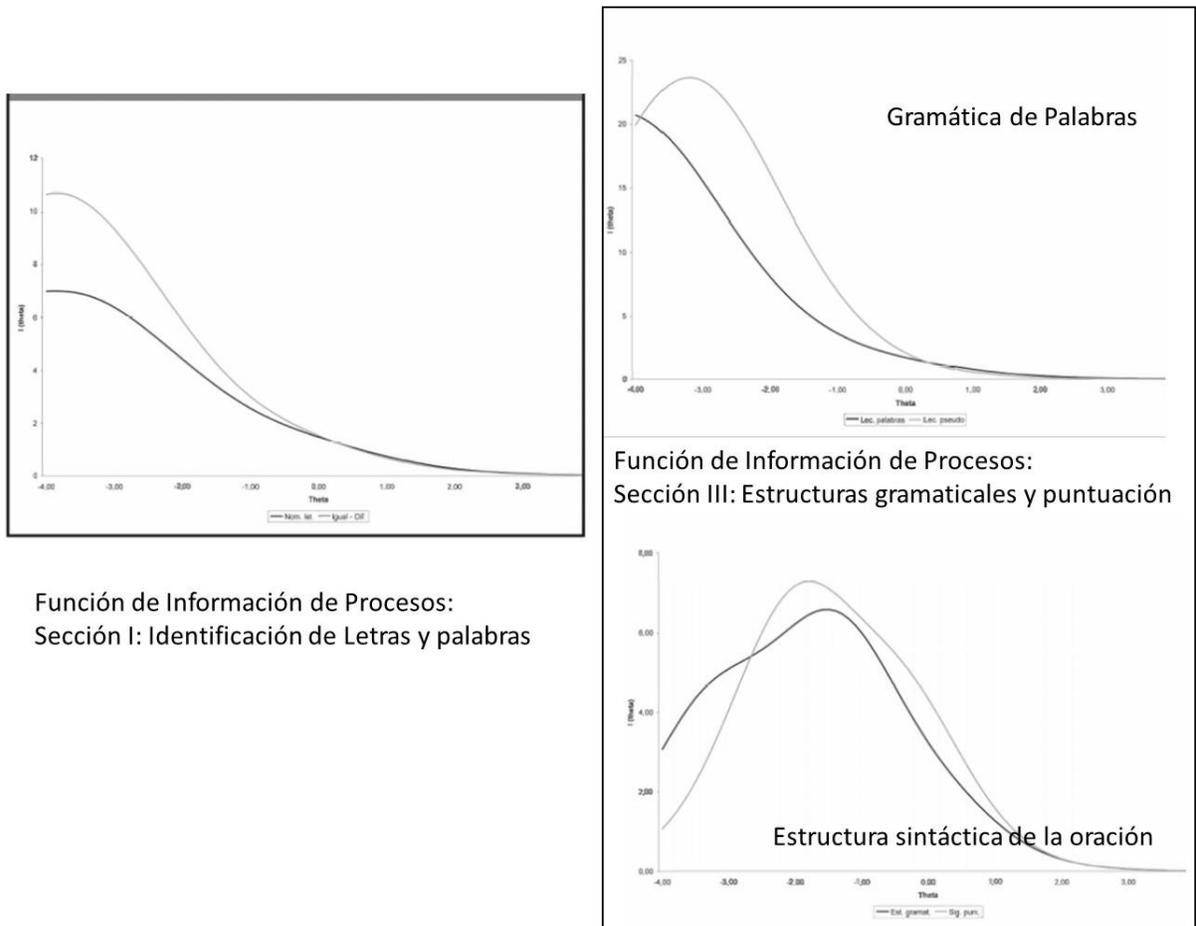


Figura 4. Funciones de Información de Procesos en identificación de letras y palabras, gramática de palabras y estructura sintáctica de la oración extraídas para respaldar la fiabilidad de la prueba PROLEC-R. Análogo a las secciones I y III de los instrumentos de evaluación para 2º y 3º nivel básico presentados en este estudio (Fuente: Arribas y Santamaría, 2008, p.p. 20-22)

Descripción de la aplicación de los instrumentos

Se recomienda aplicar la prueba a estudiantes de 2º y 3º del nivel básico otorgándoles entre 60 y 90 minutos para ser completado, bajo la supervisión del maestro de aula.

En ambos casos se sugiere que el docente explique a los estudiantes el objetivo de la evaluación y que se encuentra dividida en 4 secciones:

- *Sección I: Identificación de letras/palabras:* En la primera sección se espera que el estudiante identifique las letras (en el caso de la prueba de 2º nivel) y palabras (en el caso de ambos niveles: 2º y 3º) de forma correcta leyendo el enunciado y lo que se le pide.
- *Sección II: Comprensión del significado de palabras:* En la segunda sección se solicita que el estudiante identifique palabras de las cuales conoce el significado y seleccione entre las opciones que se le ofrecen el correcto, que bien infiera el posible significado a partir de las oraciones presentadas, o defina en breve con sus propias palabras el concepto solicitado.
- *Sección III: Estructuras gramaticales y puntuación:* En la tercera sección se solicita al estudiante que seleccione la opción de oración que mejor describa en gramática o sintaxis cada propuesta, o bien que coloque los signos de puntuación que den sentido a la oración de acuerdo sea el caso.
- *Sección IV: Semántica y Comprensión:* En la cuarta sección se pide a los estudiantes que completen la actividad escrita en las oraciones que se le presentan (en el instrumento de 2º nivel) o que respondan preguntas y realicen un breve resumen en sus propias palabras de los textos cortos que se le presentan (instrumento de evaluación de 3º nivel).

En todos los casos se recomienda ampliamente que el docente coloque un ejemplo y lo resuelva en la pizarra frente a los estudiantes como ejemplo de cada sección para asegurar los estudiantes entiendan lo que se solicita de su parte en la evaluación.

Formatos Aplicados

INSTRUMENTO # 1: EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES DEL 2º NIVEL BÁSICO

Sección I: Identificación de letras/palabras

- 1) Selecciona y mete dentro de un círculo de la columna (sombreada en amarillo) la misma letra que se encuentra al tope en rojo (mayúscula o minúscula) (10 pts: 1 pto c/u)

A	Z	G	K	Ñ	U	Y	O	d	b
b	1	F	F	q	bd	12	4	b	C
K	F	K	S	//	G	0	5	0	8
J	1	O	K	ñ	U	Y	O	P	W
z	L	g	s	J	Ñ	00	7	F	F
J	m	Ñ	Z	j	9	1	H	M	S
ñ	Z	w	1	1	6	Db	f	;	Yuj
a	M	x	z	G	0	T		D	Vbh
3	p	X	9	13	f	f	d	W	G
9	Vv	t	Lñ	B	Tt	K	k	9	mk
4	67	f	Jh	H	T	L	b	Y	Ji
y	Xx	L	N	j	9	ñ	B	X	U
-	xk	V	n	i	F	r	J	Gfr	B
LI	p	v	F	U	A	R	9	Q	55
U	9	4	Uu	u	a	Z	j	E	9
P	z	y	3	P	aaaa	z	ñ	P	d

2) Selecciona cuál de las palabras de cada cuadro es correcta. Escribe la palabra correcta en el cuadro blanco a la derecha de cada fila (20 pts: 1 pto c/u)

Medio / Medoi	
Canpana / Campana	
Arreglo / Areglo	
Concurrente / Cencurrente	
Cálido / Calido	
Colaborar / Colavorar	
Conclusoni / Conclusión	
Muelbe / Muible / Mueble	
Característica / Caracteristica	
Color / corol /cloror / clorol	
Rojo / joro /rjo / jirro	
calor / cálor / calór	
dencidad/densidag/densidad	
perro / peror /prore	
cola / colu / coly / coli	
alegría / alegria	
durrant / durante / durarses	
rritmo / ritmo / ritmu	
interés / interes	
negro / ogren / negor	

Sección II: Comprensión del significado de palabras

- 3) Selecciona entre las opciones el significado que mejor se ajuste a la palabra que se presenta (10 ptos: 2 ptos c/u)

3.1-) ESTUDIAR

- a) acción de acostarse durante la noche para descansar el cuerpo
- b) acción de usar la inteligencia y práctica para aprender cosas nuevas
- c) acción de masticar alimentos
- d) acción de correr

3.2-) PERRO

- a) animal de compañía de la familia
- b) persona que come huesos y se rasca
- c) color del arcoíris
- d) animal marítimo

3.3-) GATO

- a) herramienta para apoyarse y descansar
- b) comida vegetariana que consiste de frutas frescas
- c) animal doméstico de compañía
- d) animal que vive en la selva y hace nidos en las copas de los árboles

3.4-) COMUNICACIÓN

- a) uso de un lenguaje o código común para intercambiar ideas con otros
- b) acción de pasar la pelota
- c) uso de colores para advertir a los vehículos que se detengan
- d) caminar y correr sin detenerse

3.5-) CANTIDAD

- a) estado en el que un ser vivo se encuentra libre de enfermedades
- b) sirve para contar el número de cosas que cumplen con características determinadas
- c) nada
- d) colocar cosas al fuego

4) Selecciona entre las opciones el significado que mejor se ajuste a la palabra subrayada en la oración de acuerdo al contexto (10 ptos: 2 ptos c/u)

4.1-) En la mañana me fui desde la casa para la escuela con mi papá en su carro

- a) me dormí desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá
- b) me tranquilité desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá
- c) me dirigí desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá
- d) me aburrí desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá

4.2-) Quisiera haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy

- a) Tuviera haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy
- b) Calculara haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy
- c) Podría haber dormido hasta las 11 de la mañana hoy
- d) Desearía haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy

4.3-) Carolina es mi mejor amiga en el mundo

- a) Carolina es la amiga con la que más me gusta estar entre todos mis amigos
- b) Carolina me aburre mucho y no la quiero
- c) Carolina es una niña que no conozco bien
- d) Carolina come bien en su casa

4.4-) Me gusta mucho leer

- a) Disfruto leer mucho
- b) Leer me aburre
- c) Leer no es necesario para nada
- d) Leer es necesario, pero no me gusta

4.5-) Mi cosa favorita en el mundo es mi perro peluche

- a) tengo un peluche de perro
- b) los perros y los peluches me encantan
- c) Peluche mi perro es lo que más quiero y prefiero en este mundo
- d) quiero a mi perro Peluche, pero prefiero muchas otras cosas que a él

Sección III: Estructuras gramaticales y puntuación

5) Reordena las palabras para que tenga sentido gramatical la oración
(sujeto+verbo+predicado) (20 ptos: 2 ptos c/u)

5.1-) Las – papas - buenas – comer – son - para

5.2-) niños –deben- comer- vegetales -Los

5.3-) corazón – lobo – tiene- El

5.4-) vivirán – en – paz – La oveja – el lobo - y

5.5-) Y ellos – felices – vivieron

5.6-) María – al campo – fue - se

5.7-) ventana – Una – es – grande

5.8-) es – color de esperanza – El verde

5.9-) con esfuerzo – Los estudiantes – lograrán todo

5.10-) rápida – La tortuga – es -- a veces

6) Coloca los signos de puntuación indicados en la posición que crees que van
(20 ptos: 2 ptos c/u)

- comas (,)
- puntos seguidos o finales (.)
- dos puntos (:)

Como todos los días salí a pasear __

No sabía para dónde ir, así que decidí escoger
entre __ el parque __ la plaza y la playa __

Casi siempre me canso caminando __ Por eso no
me gusta salir mucho rato __ pero como iba
acompañado de mamá salí feliz _ contento _
alegre _con fuerza y entusiasmado __

Sección IV: Semántica y Comprensión.

7) Realiza las actividades señaladas para demostrar que comprendes las
oraciones (10 ptos: 2 ptos c/u)

7.1-) Dibuja un árbol con tres manzanas y en el piso 5 manzanas que cayeron del
árbol

7.2-) Dibuja un cielo con un sol, 3 nubes y cuatro estrellas.

7.3-) Dibuja un cuadro dentro de un círculo

7.4-) Dibuja tres círculos y tres soles

7.5-) Dibuja un sombrero para el oso



**INSTRUMENTO # 2: EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA
ESTUDIANTES DEL 3º NIVEL BÁSICO**

Sección I: Identificación de palabras

- 1) Selecciona cuál de las palabras de cada cuadro es correcta. Escribe la palabra correcta en el cuadro blanco a la derecha de cada fila (20 pts: 1 pto c/u)

Colegio / colegio /colégio	
Banana / vanana / bannana	
Trenzas / trensas / trensaz	
Cambio / camdio / canbio	
corazon / corazonn / corazón	
Carnívro/carnivoro/carnívoro	
Hervivoro/herbivoro/herbívoro	
Fuego/ fuego / fuegó	
Amistag / amiztag / amistad	
Cancion / canción /cancón	
Rojo / joro /rjo / jirro	
calor / cálor / calor / cólor	
dencidad/densidag/densidad	
perro / peror /prore /perho	

cola / colu / coly / coli / coláa	
alegría / alegría / algría	
durrant / durante / durarses	
rritmo / ritmo / ritmu /rimto	
interés / interes /intres /intrés	
Negr / negro / ogren / negor	

2) Selecciona cuál de las palabras se corresponde con la imagen. (5 ptos: 1 pto c/u)

2.1-)



- a) Estuche de lápices y colores
- b) Envase para el agua
- c) Carne Rosada y amarilla

2.3-)



- a) sofá/mueble
- b) cama/cuarto
- c) sala de comedor

2.2-)



- a) Avión
- b) Perro
- c) Tortuga

2.4-)



- a) lechuga
- b) pelota roja
- c) fresa

2.5-)



a) calor

b) luna

c) sol

3) Escribe sobre la línea lo que ves en la imagen. (5 ptos: 1 pto c/u)

3.1-)



3.4-)



3.2-)



3.5-)



3.3-)



Sección II: Comprensión del significado de palabras

- 4) Selecciona entre las opciones el significado que mejor se ajuste a la palabra que se presenta (5 ptos: 1 pto c/u)

4.1-) ESTUDIAR

- a) acción de acostarse durante la noche para descansar el cuerpo
- b) acción de usar la inteligencia y práctica para aprender cosas nuevas
- c) acción de masticar alimentos
- d) acción de correr

4.2-) PERRO

- a) animal de compañía de la familia
- b) persona que come huesos y se rasca
- c) color del arcoíris
- d) animal marítimo

4.3-) GATO

- a) herramienta para apoyarse y descansar
- b) comida vegetariana que consiste de frutas frescas
- c) animal doméstico de compañía
- d) animal que vive en la selva y hace nidos en las copas de los árboles

4.4-) COMUNICACIÓN

- a) uso de un lenguaje o código común para intercambiar ideas con otros
- b) acción de pasar la pelota
- c) uso de colores para advertir a los vehículos que se detengan
- d) caminar y correr sin detenerse

4.5-) CANTIDAD

- a) estado en el que un ser vivo se encuentra libre de enfermedades
- b) sirve para contar el número de cosas que cumplen con características determinadas
- c) nada
- d) colocar cosas al fuego

5) Selecciona entre las opciones el significado que mejor se ajuste a la palabra subrayada en la oración de acuerdo al contexto (5 ptos: 1 pto c/u)

5.1-) En la mañana me fui desde la casa para la escuela con mi papá en su carro

- a) me dormí desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá
- b) me tranquilicé desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá
- c) me dirigí desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá
- d) me aburrí desde mi casa a la escuela en el carro de mi papá

5.2-) Quisiera haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy

- a) Tuviera haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy
- b) Calculara haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy
- c) Podría haber dormido hasta las 11 de la mañana hoy
- d) Desearía haber podido dormir hasta las 11 de la mañana hoy

5.3-) Carolina es mi mejor amiga en el mundo

- a) Carolina es la amiga con la que más me gusta estar entre todos mis amigos
- b) Carolina me aburre mucho y no la quiero
- c) Carolina es una niña que no conozco bien
- d) Carolina come bien en su casa

5.4-) Me gusta mucho leer

- a) Disfruto leer mucho
- b) Leer me aburre
- c) Leer no es necesario para nada
- d) Leer es necesario, pero no me gusta

5.5-) Mi cosa favorita en el mundo es mi perro peluche

- a) tengo un peluche de perro
- b) los perros y los peluches me encantan
- c) Peluche mi perro es lo que más quiero y prefiero en este mundo
- d) quiero a mi perro Peluche, pero prefiero muchas otras cosas que a él

6) Escribe en tus propias palabras brevemente qué significa cada palabra (20
ptos: 2 ptos c/u)

Ejemplo: Perro: animal que vive en casa con la familia y acompaña
Animal que cuida la casa
Animal que es mascota de la familia

6.1-) Perro: _____

6.2-) Gato: _____

6.3-) Cama: _____

6.4-) Frutas: _____

6.5-) Mamá: _____

6.6-) Papá: _____

6.7-) Estudiante: _____

6.8-) Jugar: _____

6.9-) Pelota: _____

6.10-) Mesa: _____

Sección III: Estructuras gramaticales y puntuación

7) Reordena las palabras para que tenga sentido gramatical la oración
(sujeto+verbo+predicado) (10 ptos: 1 pto c/u)

7.1-) Las – papas - buenas – comer – son - para

7.2-) niños –deben- comer- vegetales -Los

7.3-) corazón – lobo – tiene- El

7.4-) vivirán – en – paz – La oveja – el lobo - y

7.5-) Y ellos – felices – vivieron

7.6-) María – al campo – fue - se

7.7-) ventana – Una – es – grande

7.8-) es – color de esperanza – El verde

7.9-) con esfuerzo – Los estudiantes – lograrán todo

7.10-) rápida – La tortuga – es -- a veces

8) Coloca los signos de puntuación indicados en la posición que crees que van
(10 ptos: 1 pto c/u)

- comas (,)
- puntos seguidos o finales (.)
- dos puntos (:)

Como todos los días salí a pasear ___

No sabía para dónde ir, así que decidí escoger
entre ___ el parque ___ la plaza y la playa ___

Casi siempre me canso caminando ___ Por eso no
me gusta salir mucho rato ___ pero como iba
acompañado de mamá salí feliz _ contento _
alegre _con fuerza y entusiasmado ___

Sección IV: Semántica y Comprensión.

9) Lee el texto y responde las preguntas (10 ptos, 2 ptos c/u):

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no lo dejaban. Muy enfadado entró a su habitación, revisó sus ahorros y pensó en irse de su casa lejos de sus padres. Pero, sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Llamó a sus amigos, les dijo que no podía ir y se acostó un rato. Con el tiempo se le pasó la molestia y olió que mamá estaba cocinando su comida favorita y papá quería jugar videojuegos. Se sintió más alegre y olvidó que se había molestado sintiéndose bien otra vez.

9.1-) ¿Por qué estaba Carlos enfadado?

9.2-) ¿A dónde fue después que sus padres no lo dejaron ir al cine?

9.3-) ¿Por qué no se fue de la casa de sus padres?

9.4-) ¿Qué hizo Carlos cuando estaba molesto? ¿Cómo se contentó?

9.5-) Haz un resumen breve del texto con tus propias palabras

10) Realiza las actividades señaladas para demostrar que comprendes las oraciones (10 pts: 2 pts c/u)

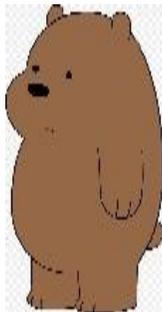
10.1-) Dibuja un árbol con tres manzanas y en el piso 5 manzanas que cayeron del árbol

10.2-) Dibuja un cielo con un sol, 3 nubes y cuatro estrellas.

10.3-) Dibuja un cuadro dentro de un círculo

10.4-) Dibuja tres círculos y tres soles

10.5-) Dibuja un sombrero para el oso, un paraguas para la tortuga y un plato para la fresa



V Análisis de los resultados

El presente capítulo está dedicado a analizar los resultados obtenidos, considerando: 1) los instrumentos de evaluación generados, 2) el área de aprendizaje seleccionada: lectura, 3) el nivel seleccionado: 2º y 3º básico, y 4) las necesidades y características particulares de la institución a la que se propone aplicar dichos instrumentos: Escuela Municipal Arturo Prat.

Se generaron dos instrumentos de evaluación de comprensión lectora partiendo de las bases de dos pruebas estandarizadas con fiabilidad y validez comprobada: 1) Batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R, basada en 24 índices de medición con un alfa de Cronbach total de 0.79 (Arribas y Santamaría, 2008), y 2) Batería de logros académicos (AAB: Academic Achievement Battery) que se enfoca en las habilidades fundamentales de lectura, identificación de letras y palabras, comprensión de palabras, oraciones y pasajes completos en la lectura, habilidades de pre-lectura, escritura y la comprensión en general con un alfa de Cronbach total de 0.88 (Messer y Greene, 2018).

En base a estas baterías de evaluación, se diseñaron 4 secciones en los dos instrumentos de evaluación finales que fueron presentados en la sección de Formatos Aplicados de este documento. A continuación, se discutirán aspectos de interés para cada una de las secciones, a saber:

- 1) Sección I: Identificación de letras/palabras,
- 2) Sección II: Comprensión del significado de palabras,
- 3) Sección III: Estructuras gramaticales y puntuación, y
- 4) Sección IV: Semántica y Comprensión.

Sección I: Identificación de letras y palabras: esta sección fue incluida en los dos instrumentos diseñados (el de 2º y 3º nivel) presentando una estructura similar en ambas pruebas. Se presentan de esta manera distintas proposiciones que permiten al educador evaluar si los estudiantes están en capacidad de reconocer

palabras correctas y distinguir de palabras falsas. De acuerdo al modelo de construcción integración de Kintsch (1998), la comprensión lectora se da como resultado de un subproceso de construcción de significados que empieza en un nivel lingüístico con la decodificación de las palabras, letras y la sintaxis.

Esto ocurre de igual manera en el modelo de Perfetti (1999) y en el modelo lineal, e incluso en el interactivo en los que se da especial importancia a la decodificación de palabras de forma independiente, para luego ser combinadas en oraciones para ofrecer un significado más global a la lectura. De allí la importancia de esta sección de identificación de palabras que fue basada en su estructura a partir de la prueba PROLEC-R (Arribas y Santamaría, 2008).

Sección II: Comprensión del significado de palabras: esta sección fue incluida en los dos instrumentos diseñados (el de 2º y 3º nivel) presentando una estructura similar en ambas pruebas con un grado de dificultad ligeramente mayor para los estudiantes del 3º nivel que llevan más tiempo practicando la lectura. Las técnicas de evaluación de esta porción de la evaluación fueron extraídas de la AAB (Messer y Greene, 2018). En tal sentido, para esta sección se incluyeron preguntas de selección múltiple para explicar el significado de una palabra dada en el caso del instrumento #1 y #2.

De acuerdo a Ibáñez (2011) la selección múltiple sirve para medir no solo características cognitivas en el estudiante relacionadas con su conocimiento, sino también su apreciación de la coherencia local y global. Para el caso del instrumento #2 se añadió una parte adicional en la que se solicita a los estudiantes definan en sus propias palabras y brevemente conceptos sencillos con el fin de medir su capacidad de identificar significados con las palabras y revisar las estructuras que selecciona al escribir (Messer y Greene, 2018).

Sección III: Estructuras gramaticales y puntuación: añadida siguiendo la estructura de la prueba PROLEC-R de Arribas y Santamaría (2008). En la tercera sección se solicita al estudiante que seleccione la opción de oración que mejor describa en gramática o sintaxis cada propuesta, o bien que coloque los signos de

puntuación que den sentido a la oración de acuerdo sea el caso. El buen uso de sintaxis y gramática es un tema muy discutido en la comprensión lectora y todos los autores coinciden en la importancia que tiene en la enseñanza. Esto debido a que la gramática, puntuación, orden de las palabras y sintaxis en general, determinan el significado y semántica de las oraciones. Por esta razón, consolidar el aprendizaje desde etapas tempranas es beneficioso tanto para la coherencia local como para la global en la lectura y escritura (Arribas y Santamaría, 2008; Aliaga, 2015; Messer y Greene, 2018; Alfaro y Santibañez, 2015; Martínez y Castro, 2013; Ramírez y Aguilar, 2018).

Sección IV: Semántica y Comprensión: Esta sección fue incluida siguiendo la guía del instrumento AAB (Messer y Greene, 2018). En la cuarta sección se pide a los estudiantes que completen la actividad escrita en las oraciones que se le presentan (en el instrumento de 2º nivel) o que respondan preguntas y realicen un breve resumen en sus propias palabras de los textos cortos que se le presentan (instrumento de evaluación de 3º nivel). Para la sección 4, en el caso del instrumento diseñado (instrumento #2), se incluyó una sección con un texto seguido de preguntas para revisar la comprensión que los estudiantes derivan de la lectura del mismo.

Esto se alinea bien con lo transmitido por Gutiérrez, Luengo y Sandoval (2019) quienes señalaban que para alcanzar una buena comprensión lectora los alumnos pasan por las siguientes etapas: 1) localización de la información, 2) relación e interpretación, 3) reflexión del texto. Al introducir un texto breve en el cual los estudiantes deben localizar la información, relacionarla, interpretarla y reflexionar para dar respuesta a las preguntas realizadas, se mide de forma acertada su proceso de aprendizaje en esta área.

Es importante destacar lo oportuno del diseño de instrumentos de evaluación de comprensión lectora para los niveles 2º y 3º nivel para la Escuela Municipal Arturo Prat, considerando que uno de sus principales objetivos estratégicos del área de gestión curricular señala: Reforzar la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de primer y segundo ciclo a través de la

creación de un plan lector y matemático institucional que se lleve a cabo diariamente de forma alternada y permanente, por lo que la aplicación de instrumentos de evaluación oportunos resultan convenientes y necesarios para asesorar el aprendizaje de los estudiantes.

VI Propuestas remediales

Como resultado final del análisis, en esta sección se procederá a plantear un conjunto de propuestas o recomendaciones orientadas a contribuir en la mejora de la evaluación de la comprensión lectora de estudiantes de 2º y 3º nivel básico de la Escuela Municipal Arturo Para.

En ese orden de ideas, se recomienda en primera instancia integrar periódicas evaluaciones en el área de comprensión lectora para los estudiantes de 2º y 3º nivel (incluyendo variaciones de los instrumentos ofrecidos y considerando las nociones básicas presentadas en el marco teórico) en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Esto con el fin de mejorar la experiencia de aprendizaje y por medio de la evaluación, identificar las debilidades de los estudiantes, así como sus fortalezas para potenciar su experiencia de aprendizaje.

Así como complementar los resultados de las evaluaciones propuestas con los programas y proyectos especiales ofrecidos por la institución académica Escuela Municipal Arturo Prat. La evaluación de comprensión lectora para estudiantes de los niveles 2º y 3º básico se complementa bien con los proyectos en marcha de la escuela:

- 1) *Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC's – Enlace)*: como instrumento de diagnóstico, evaluación y seguimiento del progreso de comprensión lectora en los estudiantes,
- 2) *Trastornos Específicos del Lenguaje – Programa de Integración Escolar (TEL-PIE)*: como herramienta de diagnóstico para identificar las áreas de mayor dificultad en el desarrollo de la comprensión lectora en el caso de niños con necesidades especiales educativas que forman parte del sistema educativo de integración que caracteriza a la Escuela Municipal Arturo Prat; y
- 3) *Dificultades Específicas de Aprendizaje – Programa de Integración Escolar (DEA-PIE)*: como herramienta de diagnóstico para identificar las áreas de mayor dificultad en el desarrollo de la comprensión lectora en el caso de niños con necesidades especiales educativas que forman parte del sistema educativo de integración.

Referencias

Bibliografía:

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Panorama de la gestión escolar ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015. Santiago de Chile, Septiembre, 2017. ISBN: 978-956-9484-04-9

Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alfaro, J. & Santibáñez, J. (2015). Diseño y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico. *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. 2, pp. 9-23.

Aliaga, L. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla*. Perú: Escuela de Postgrado Universidad San Ignacio de Loyola.

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, vol. 3, núm. 31, julio-septiembre, 2015, pp. 63-74. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Matanzas, Cuba.

Arribas, D. & Santamaría, P. (2008). *PROLECR Batería de Evaluación de los Procesos Lectores -revisada- Características y propiedades psicométricas*. Monterrey, Nuevo León: XVI Congreso mexicano de Psicología.

Benešová, V. (2006). *Testing Reading in English Language Teaching*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Colegio de profesores de Chile (2017). *Diagnóstico nuestra visión sobre la educación chilena departamento de educación y perfeccionamiento*. Santiago de Chile.

Escuela Municipal Arturo Prat. (2016). Proyecto Educativo Institucional: Escuela Municipal Arturo Prat de Temuco. República de Chile. Ministerio de Educación. RBD: 5575 – 1 Fono: 452270974.

Fuentes, L., Errázuriz, M., Davidson, O. & Cocio, A. (2018). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y Lingüística*, vol. 39, pp. 225-250.

Gutiérrez, C., Luengo, K. & Sandoval, N. (2019). Comprensión lectora multisemiótica y transversalidad en estudiantes de segundo año medio: Diseño de un instrumento de evaluación. Chillán: Universidad del Bío-Bío.

Horn, A., & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, Vol. 9, N°2, pp. 82-104.

Huamán, R., Huaylinos, F. & Polo, C. (2016). Estrategias didácticas que utilizan las docentes de una I.E.I. Estatal del distrito de San Juan de Lurigancho para desarrollar y mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas del II ciclo de Educación Básica Regular. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ibáñez, R. (2011). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, vol. 45, núm. 78, pp. 20-43.

Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, núm. 4, pp. 765-778.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge.

Kintsch, W. & Rawson, K. (2005). *Comprehension*. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.

Márquez, O. & Cordero, M. (2014). Influencia de los mapas mentales en la comprensión lectora de los alumnos de primaria de Educación Básica Regular. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Martínez, A. & Castro, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 2, pp. 231-249.

Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 841–859). Newark, DE: International Reading Association.

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. En *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118). Madrid, España: IATED Publications. Messer, M. & Greene, J. (2018). *Academic Achievement Battery: Development of a novel approach to assessing reading comprehension*. Florida: PAR Inc.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres. Heinemann Ed.

OECD (2001). *PISA Evaluation: Programme for International Student Assessment*. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, vol. 40, núm. 63, pp. 147-178.

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. En *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138.

Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. En C. Brown Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence.

L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), Learning to read: Basic research and its implications 33-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Polo, I. (2016). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. Avances en Supervisión Educativa, vol. 23, pp. 1-37.

Ramírez, I. & Aguilar, E. (2018). Estudio comparativo de logros en expresión oral y comprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación básica de la institución educativa particular Sollertia, Coronel Portillo. Perú: Universidad César Vallejo.

Sadeghi, K. (2008). Measuring Reading Comprehension: The Judgmental Validity of Cloze Procedure. IJAL, vol. 11, núm. 2, pp. 115-130.

Sandoval, P., Frit, M., Maldonado, A. & Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. Educar em Revista, vol. 2, pp. 73-102.

Linkografía:

Comunidad Escolar.cl: <https://www.comunidadescolar.cl/>

Dialnet: <https://www.dialnet.unirioja.es/>

Educachile.cl: <https://www.educarchile.cl/>

Escuela Municipal Arturo Prat: <https://www.arturoprat-temuco.cl/>

Gestión y liderazgo escolar: <https://www.gestionescolar.cl/>

Ministerio de Educación: <http://www.mineduc.cl/>