



Magíster en Educación
Mención
Evaluación y Currículum

Evaluación estandarizada de la competencia
lectora en estudiantes de cuarto año medio en
Chile

Estudiante: Varinia Osorio Vatovec
Profesora Guía: Phd. Marlenis Martínez Fuentes
Profesor metodológico: _____

Mayo 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO JUSTIFICATIVO	5
1.1. Problematización y Justificación de la Investigación	5
1.2. Preguntas y Objetivos de la Investigación.....	8
2. MARCO METODOLÓGICO.....	9
2.1. Enfoque y diseño de la investigación	9
2.2. Procedimientos de recolección de datos y bibliometría.....	11
2.3. Criterios de calidad de la investigación	13
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS (MARCO TEÓRICO)	14
3.1. Competencia lectora	14
3.2. Evaluación estandarizada	24
3.3. Estudiantes de Cuarto año medio	30
4. MARCO CONCLUSIVO.....	32
4.1. Discusiones y conclusiones	32
4.2. Principales dificultades para la realización del estudio.....	36
4.3. Propuestas de mejora y Futuras Líneas de Investigación.....	37
5. BIBLIOGRAFÍA.....	39

INTRODUCCIÓN

Las demandas en materia de educación que hemos presenciados desde la revolución estudiantil de 2011 han repercutido en la visión que toda la sociedad tiene en la materia y esta no ha sido indiferente en la toma de decisiones desde el Estado. En este sentido, han sido cuestionadas varias políticas públicas, entre ellas, el sistema de acceso a la educación superior. Fruto de esta transformación, hoy nos vemos enfrentados a un nuevo instrumento que tiene por objetivo seleccionar a los estudiantes de acuerdo a las competencias que estos presentan para enfrentar la vida universitaria: la PAES.

Surge, entonces, la pregunta por los cambios sustanciales que este nuevo instrumento incorpora, comenzando por el concepto de competencia. En este marco, el presente estudio pretende inscribir una profundización, especialmente en el concepto de competencia lectora, con el fin de proyectar algunas estrategias útiles para que tanto estudiantes como docentes puedan ejercitar y así lograr reflejar su nivel de aptitud en dicho instrumento.

Desde esta perspectiva, el presente estudio, de corte cuantitativo bibliográfico, busca indagar en una forma válida y creíble para analizar la evaluación estandarizada de la competencia lectora en los estudiantes de cuarto año medio del sistema educacional chileno. A partir de esta interrogante, también se buscar conocer los procedimientos para evaluar estandarizadamente la competencia lectora, las habilidades, conocimientos y actitudes que comprenden esta competencia y cómo estas se reflejan en estudiantes de cuarto año medio.

Con este propósito, se presenta una investigación organizada en cuatro capítulos. En el Capítulo I, el marco justificativo, se presentan los antecedentes que dan origen al problema, así como su descripción y las tensiones que se encuentran en el campo de estudio. Para ello, se realiza una contextualización del origen de la actual PAES y la falta de información respecto del marco conceptual que le da origen.

En el Capítulo II, correspondiente al marco metodológico, se describe la metodología utilizada durante la investigación, que permitió obtener información a

partir de un procedimiento bibliométrico y obtener categorías de análisis emergentes. Para ello se proponen cinco fases, consistentes en el establecimiento de palabras clave para la búsqueda bibliográfica a partir del objetivo general, la selección de documentos a partir de una lectura superficial de sus títulos, palabras clave y resúmenes, la elaboración de fichas de registro de dichos documentos a partir de algunos indicadores bibliométricos, como su año de publicación y su país de origen, la elaboración de categorías emergentes y la clasificación de los artículos científicos pesquisados y, por último, la elaboración de una discusión bibliográfica a la luz de los aportes realizados por los autores de los artículos científicos, lo cual permitió profundizar en el abordaje del objetivo principal y los objetivos específicos.

En el Capítulo III se aborda el marco teórico, donde se presenta una discusión los artículos científicos encontrados respecto del problema a partir de su análisis en las categorías emergentes propuestas. En este sentido, se abordó el concepto de competencia lectora, muchas veces confundido con el de comprensión lectora y enmarcado desde la definición que la OCDE ha entregado a partir del marco de elaboración de su instrumento PISA. También se profundizó en el concepto de evaluación estandarizada, especialmente desde su inserción en las políticas públicas chilenas, la importancia del proceso de construcción y algunas ideas aportadas desde los autores respecto de su objetivo y lo que pretende medir. Como tercera categoría se presentó a la población que es medida con este instrumento, es decir, los estudiantes de cuarto año medio a partir de un enfoque multidimensional, considerando no solo lo académico, sino también los ámbitos afectivos, socioeconómicos y proyecciones de su vida adulta.

Finalmente, en el Capítulo IV se presentan un marco conclusivo, en el que se exponen las conclusiones de los artículos analizados, las principales dificultades para la realización del estudio y las proyecciones, junto con las propuestas de mejora. En términos generales, se presentan las limitaciones que la metodología presentó, las dificultades en la búsqueda bibliográfica y algunas proyecciones respecto del desarrollo de metodologías activas para la resolución de ítems que midan la competencia lectora.

1. MARCO JUSTIFICATIVO

1.1. Problematicación y Justificación de la Investigación

Las movilizaciones estudiantiles en Chile desde 2011 han sido foco de la opinión pública desde su inicio. Frente a esta situación, el Gobierno de turno, en mayor o menor medida, ha escuchado las demandas y ha intentado, también en mayor o menor grado, hacerse cargo de las peticiones de los estudiantes.

Como resultado, una de las acciones concretas llevadas a cabo fue la implementación de la Prueba de Transición Universitaria (PDT/PTU) o Prueba de Acceso Transitoria, instrumento estandarizado de opción múltiple que reemplazó desde 2019 hasta 2021 a la anterior Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el proceso de selección y admisión al sistema de Educación Superior chileno.

Dicho instrumento, preparado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile y la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación (MINEDUC), reemplazó por algunos años a la prueba anterior. Tomando en cuenta la crisis que provocó la emergencia sanitaria a partir del COVID-19, La PDT se limitó a reducir los contenidos medidos a aquellos considerados esenciales del currículum nacional y, progresivamente, medir competencias antes que contenidos a partir de algunas preguntas de pilotaje.

Esta prueba de transición dio origen a su versión definitiva, presentada en el año 2022, llamada Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). En palabras del Ministro Raúl Figueroa:

La PAES tendrá como objetivo evaluar competencias, es decir, tanto el “saber” como el “saber hacer”, considerando los conocimientos de los estudiantes pero también sus habilidades y por lo tanto su capacidad de integrar y utilizar estos conocimientos en diversos contextos (MINEDUC, 2022).

En el área de Lenguaje, la PSU de Lenguaje pasó a llamarse, en el marco transitorio de la PDT, Prueba de Comprensión lectora, eliminando la sección de "Indicadores de producción de textos" con los ítems de manejo de conectores y plan de redacción, reduciéndose de 85 a 65 ítems y manteniendo la sección de "Comprensión de lectura", pero eliminando también aquellos ítems que medían el manejo de vocabulario contextual. Esta prueba de Comprensión lectora, en su versión definitiva del 2022, pasó a llamarse Prueba de Competencia lectora en la actual PAES. De acuerdo al temario publicado,

la Prueba de Competencia Lectora se elabora a partir del currículum vigente, por lo que contempla los Objetivos de Aprendizaje (OA) de las Bases Curriculares de 7° Básico a I Medio y los OA priorizados de II Medio.

Esta Prueba está referida al eje Lectura en el que se considera leer como un proceso interactivo complejo, en el que intervienen factores (cognitivos, lingüísticos, sociales, académicos, etc.) relevantes para el desarrollo de cualquier aprendizaje en los estudios superiores.

[...]

Por otro lado, en esta prueba se evalúan las habilidades de comprensión lectora (procedimientos o mecanismos de carácter cognitivo) que utilizan los lectores y las lectoras para comprender un texto. Estas se agrupan en las categorías Localizar, Interpretar y Evaluar, que corresponden a las diversas formas de procesamiento de la información de un texto que realiza quien lee. Las preguntas de comprensión evalúan la integración de elementos propios del texto, con los conocimientos de la asignatura declarados en el temario y las habilidades lectoras. (DEMRE, 2022)

A partir de esta definición, se evidencia de manera explícita el concepto de comprensión lectora, aludiendo a los procesos cognitivos que los estudiantes deben disponer al enfrentar un texto. Sin embargo, el concepto de competencia lectora, que da nombre a dicha prueba, no es definido de igual forma.

Lejos de corresponder a un cambio azaroso o a una equivalencia entre ambos términos, hoy se hace necesario, tanto para estudiantes como para

docentes, conocer y comprender de qué se trata cuando se habla de evaluación de la competencia lectora. Dada la reciente publicación de los documentos oficiales por parte del DEMRE, no hay literatura que, desde una voz oficial, explique dicho concepto.

Es por eso que, el presente estudio, pretende indagar en el concepto de evaluación de la competencia lectora a partir de un estudio bibliométrico que dé cuenta de cómo se ha abordado el concepto desde la investigación académica reciente. Por otra parte, en el marco en el que surgen las preguntas que guían esta investigación, es necesario definir los alcances y limitaciones de las evaluaciones estandarizadas, especialmente en el contexto chileno. Por último, pero no menos importante, también es menester identificar las características de la población a la que se aplica mayoritariamente el instrumento de selección universitaria, es decir, los estudiantes de cuarto año medio, desde una perspectiva multidimensional.

De esta manera, se espera que el presente estudio sea un aporte a la comprensión del instrumento tanto para quienes rinden el instrumento como para todos los actores que brindan herramientas a los estudiantes que pretendan ingresar a la educación superior considerando que, al tratarse de un hecho tan reciente, aún no cuenta con bibliografía dedicada a su estudio.

1.2. Preguntas y Objetivos de la Investigación

Pregunta principal

- ¿Cómo será el análisis de la evaluación estandarizada de la competencia lectora en estudiantes del nivel de cuarto año medio en Chile?

Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son los procedimientos que se necesitan para la evaluación estandarizada de la competencia lectora a nivel de cuarto año medio?
- ¿Cuáles serán las competencias lectoras que se emplean a nivel de cuarto año medio?
- ¿Cómo será la competencia lectora en estudiantes del nivel de cuarto año medio?

Objetivo general

- Analizar la evaluación estandarizada de la competencia lectora en estudiantes del nivel de cuarto año medio en Chile.

Objetivos específicos

- Determinar los procedimientos que se necesitan para la evaluación estandarizada de la competencia lectora a nivel de cuarto año medio.
- Definir las competencias lectoras que se emplean a nivel de cuarto año medio.
- Determinar la competencia lectora en estudiantes del nivel de cuarto año medio.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Enfoque y diseño de la investigación

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cuantitativo, cuya principal característica consiste en que

la recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. (...) Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real”. (Hernández Sapiery, 2014, p. 5)

Por otra parte, también se caracteriza por ser un estudio de tipo bibliográfico, entendido como “la etapa de la investigación científica donde se explora la producción de la comunidad académica sobre un tema determinado. Supone un conjunto de actividades encaminadas a localizar documentos relacionados con un tema o un autor concretos” (Universidad de la República, 2020, p. 1).

La elección de este enfoque se debe, principalmente, a la inexistencia de bibliografía especializada en el tema que motiva el presente estudio y, por otra parte, a la amplia existencia de teorías y trabajos académicos que tratan el concepto de competencia lectora, imposibles de analizar cualitativamente en el tiempo en el que se lleva a cabo esta investigación.

En cuanto al diseño de la presente investigación, corresponde a uno de tipo bibliométrico, en el cual se estudia “la aplicación de tratamientos cuantitativos a la comunicación escrita, producto tangible de la investigación. La bibliometría parte de la necesidad de cuantificar ciertos aspectos de la ciencia para poder comparar, medir y objetivar la actividad científica”. (Dávila et al., 2009, p. 320).

Para la elaboración del estudio bibliométrico, se adaptaron las cinco fases del estudio de Marín-Suelves y Ramón-Ilin (2021). La primera consistió en el establecimiento de las palabras clave a ingresar en la búsqueda avanzada de la

base de datos. La segunda fase supuso la selección de los documentos que finalmente formarían el objeto de estudio, tras una lectura inicial de los títulos de los artículos encontrados, sus resúmenes y palabras clave. La tercera fase implicó el análisis de los datos a partir de la elaboración y cumplimentación de una ficha de registro con la información clave de cada uno de los documentos seleccionados a partir de los indicadores bibliométricos de publicación: año de publicación y país de afiliación. La cuarta fase implicó la consideración de la emergencia de categorías de análisis de los artículos seleccionados. La última fase supuso el análisis de contenido de los artículos académicos depurados en función de su contenido y de las ideas que aportan a la creación de un marco teórico que permita abordar el objeto de estudio, lo que permitió profundizar en el concepto de evaluación estandarizada de la competencia lectora en estudiantes de cuarto medio.

Dado el planteamiento del problema, este tipo de estudio permitirá describir el concepto de competencia lectora y, a partir de las categorías emergentes, tomar una decisión respecto del enfoque con el que se podrá abordar el instrumento de competencia lectora estipulado por el DEMRE para la prueba PAES.

2.2. Procedimientos de recolección de datos y bibliometría

Se empleó como base de datos SciELO (Scientific Electronic Library Online), que consiste en un modelo para la publicación de revistas científicas en Internet. Esta propuesta, de origen brasileño, propone un modelo cooperativo que agrupa colecciones de revistas científicas que cumplen unos ciertos criterios de calidad. Su filosofía es facilitar el acceso universal y gratuito a las publicaciones científicas del ámbito latinoamericano y de este modo aumentar su visibilidad (Bojo, 2009).

Se eligió esta base de datos porque, en primer lugar, es de acceso abierto y gratuito y, en segundo, porque ofrece más criterios para filtrar resultados que otras bases de las mismas características, como Google Scholar o Dialnet.

En una primera fase, se establecieron las ecuaciones de búsqueda, utilizando la herramienta de búsqueda avanzada. Para la realización de este estudio, las palabras clave empleadas fueron: “Competencia AND lectora”, “evaluación AND estandarizada” y “cuarto medio”. Por otra parte, en términos generales, se determinó considerar los resultados de artículos publicados en los últimos 5 años, con el objetivo de obtener información actualizada respecto del objeto de estudio. Por otra parte, también se filtró por área temática, excluyendo aquellos resultados asociados a disciplinas distantes del campo de estudio, como derecho, biología, economía, ingeniería y ciencias de la salud.

Luego de la depuración, se obtuvieron 59 documentos para el análisis: el primer término de búsqueda permitió obtener un registro de 23 artículos, el segundo término de búsqueda arrojó un registro de 10 resultados y el tercer término arrojó un resultado de 26 artículos. A partir de una revisión de los títulos de los artículos, se observa que 9 de ellos son arrojados tanto en la búsqueda de “evaluación estandarizada” y “cuarto año medio”, por lo que el resultado total de artículos es de 50.

A partir de la búsqueda realizada en la base de datos SciELO con el término “competencia AND lectora” se obtuvieron 23 documentos, a partir de los cuales la base de datos entrega algunos indicadores de producción. Respecto del tipo de literatura, 22 corresponden a artículos científicos y 1 a otro tipo. En cuanto a país

de producción, destacan Colombia con 9 artículos, México con 4, Chile con 3 artículos, Bolivia y Brasil con 2 artículos y Argentina, Costa Rica y Cuba con 1 artículo.

De la búsqueda del término “evaluación AND estandarizada” se obtuvieron 10 documentos, de los cuales 9 corresponden a artículos científicos y uno a una editorial. En cuanto a país de origen, desde México se contribuye con 4 y desde Costa Rica y Chile con 3, señalándose como los principales

Finalmente, de la búsqueda del término “cuarto año medio” en SciELO se depuraron 26 documentos. En cuanto al tipo de literatura, 25 corresponden a artículos científicos y 1 a editorial. De acuerdo al país de producción, se encuentra México con 11, Chile con 6, Costa Rica con 3 y Argentina, Colombia y Brasil con 2.

En conclusión, se alcanzó una selección de 50 estudios vinculados con el objetivo general de la presente investigación, según expresa la tabla 1:

Criterios de depuración	Cantidad	Porcentaje (%)
Competencia lectora	23	46%
Evaluación estandarizada	10	20%
Estudiantes de cuarto año medio	26	52%

Tabla 1: Criterios emergentes del análisis bibliométrico.

Fuente: elaboración propia

Estos criterios de depuración serán utilizados en el siguiente capítulo como categorías de análisis emergente.

2.3. Criterios de calidad de la investigación

Al ser un estudio de carácter cuantitativo, los criterios de calidad esperados para el procedimiento de obtención de información del presente estudio corresponden a: confiabilidad, validez y objetividad.

La confiabilidad corresponde al “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández Sapiéri, 2014, p. 200). En la presente investigación, se utilizó la base de datos SciELO, que cuenta con el reconocimiento de la comunidad científica.

La validez corresponde al “Grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Hernández Sapiéri, 2014, 200). La base de datos SciELO reúne una gran colección de artículos académicos de distintos países, universidades y años de publicación, como puede observarse en los datos bibliométricos que ofrece a sus usuarios, los cuales son de libre acceso¹:

Finalmente, Hernández Sapiéri (2014), siguiendo a Mertens (2010) define la objetividad como “grado en que el instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan” (p. 206). En la presente investigación, se realizó el análisis de los documentos a partir de los mismos filtros ofrecidos por SciELO y los criterios emergentes de análisis se elaboraron a partir del objetivo principal señalado.

¹ En el sitio <https://analytics.scielo.org/> puede consultarse los datos señalados, además de los idiomas en que se encuentran publicados los artículos académicos, las áreas de conocimiento a la que pertenecen, y a través de mapas interactivos, puede consultarse la distribución geográfica de las publicaciones y el total de acceso por mes y año que recibe.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS (MARCO TEÓRICO)

3.1. Competencia lectora

La lectura ha dado origen a múltiples estudios, los cuales se han multiplicado exponencialmente en los últimos 20 años en diversos aspectos, como su adquisición, su motivación y su desarrollo. En este último aspecto, la escuela tiene un rol protagónico, pues es dentro de ella que se amplían y profundizan las distintas habilidades que requiere una persona para poder comunicarse de forma plena y así, acceder de forma participativa a la cultura en la cual se encuentra inserto.

En este sentido, es importante preguntarse qué es lo que los docentes deben desarrollar en sus estudiantes para poder determinar un objetivo, su forma de evaluación y las estrategias didácticas que los ayuden en el proceso.

En la bibliografía reciente, la comprensión lectora y la competencia lectora son términos que se emplean de manera sinónima en el ámbito educativo, siendo muy poco quienes llegan a diferenciarlos. A continuación, se presentan algunos planteamientos al respecto.

En el trabajo correlacional de García, Arévalo y Hernández (2018) sobre comprensión lectora y rendimiento escolar, la comprensión es entendida como el propósito de todo proceso lector y su desarrollo radica en la capacidad del lector de utilizar distintas estrategias, de acuerdo a sus objetivos de lectura en un determinado contexto, de forma estratégica. Para ilustrar dichas estrategias, se acuña el trabajo de Solé (2012), en donde se clasifican estas estrategias de acuerdo al momento en el que se aplican: antes, durante o después de la lectura. De acuerdo a los autores, esta definición resulta compleja de elaborar y, por lo tanto, integran la proporcionada por la OCDE respecto de la competencia lectora, la que agrega como objetivo que el sujeto pueda desempeñarse en sociedad (García et al., 2018, p. 158).

Ya desde la justificación del estudio, los autores comparan dos definiciones, desde la perspectiva de este estudio, diferentes: la de comprensión lectora de Solé

y la de competencia lectora, proporcionada por OCDE para su instrumento PISA. A esto, agregan que Solé plantea una relación estrecha entre competencia lectora (utilizando el término como sinónimo de comprensión lectora) y aprendizaje y que

los resultados de las investigaciones y las pruebas internacionales niegan constantemente este supuesto y revelan que la competencia lectora no se aplica indefinidamente, ni que existen estrategias que el estudiante maneja de manera innata, sino que es preciso participar en experiencias significativas que permitan al lector modelar, aprehender nuevas estrategias para asumir dichas situaciones (García et al., 2018, p. 159)

Finalmente, el estudio establece una correlación predictiva entre la comprensión lectora y el rendimiento académico general, señalando que la implementación de estrategias de comprensión lectora en el diseño pedagógico incidiría en la reducción de brechas provocadas por condiciones socioeconómicas (García, 2018, p. 160).

En su estudio correlacional entre comprensión lectora y rendimiento académico, Villamizar y Mantilla (2021) realizan un estudio sobre un instrumento estandarizado que mide la comprensión lectora a partir de diversas tareas categorizadas en habilidades, entendiendo la comprensión lectora como

un encuentro entre lector-autor, en que el lector usa las claves fijadas por el escritor para deducir lo que este quiere comunicar. Asumir este encuentro como un proceso lleva a suponer la existencia de niveles de complejidad progresiva, las cuales deben ser superadas por el lector, para ser apreciado como exitoso (p. 56).

Dicho instrumento evidencia la comprensión lectora a partir de la medición de ciertas tareas lectoras, divididas en niveles que son progresivos y que son categorizados a partir de las habilidades que requieren, entendiendo que dichas habilidades van desde la más sencilla hasta la más compleja: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión referencial y lectura crítica (Villamizar y Mantilla, 2021, p. 57).

Sin embargo, en sus conclusiones aportan información no solo sobre las habilidades que requiere la comprensión lectora, sino también sobre qué tan competentes son los sujetos evaluados, relacionando la competencia académica con la lectora a partir del concepto de rendimiento:

En la apreciación se evidencia el impacto que deja lo leído en el lector, en las dimensiones emocional y estético, aparecen expresiones empáticas y se valora la capacidad artística del autor al presentar situaciones de diversa índole (Ramírez, 2017). Estos planteamientos conducen a suponer que los lectores ven superados cada nivel según sea su capacidad lectora y que lector competente es el que accede al nivel superior. Llegar al último nivel, permite al lector desarrollar y potenciar competencias académicas, propias de un ámbito en el cual la comprensión lectora es esencial, dado que facilita la comprensión de la información, aspecto básico para la construcción del conocimiento, lo cual debe evidenciarse en el rendimiento académico (p. 58).

Otro ejemplo puede encontrarse en el estudio de Peña, Ponce, Montecinos, Torres, Catalán y Villagra (2021), donde las autoras enmarcan su investigación dentro de la comprensión lectora, que es definida como

un factor que permite la constante mejora de la educación tanto para los profesores como para los estudiantes, puesto que, la lectura es un recurso interdisciplinario y transversal para el desarrollo de cualquier disciplina debido a que cumple un rol fundamental para favorecer el proceso de aprendizaje (Cantú, De Alejandro, García y Leal, 2017, en Peña et al., 2021, p. 456).

Dentro de esta definición, funcional al proceso de enseñanza aprendizaje, se define a la lectura como recurso, sin ahondar si será tratado desde las habilidades que desarrolla o las tareas que el estudiante debe lograr para poder demostrarla. Más adelante, citan como evidencia resultados de evaluaciones estandarizadas internacionales que miden la competencia lectora, como PISA y TERCE y la comprensión lectora a nivel nacional, como SIMCE (Peña et al., 2021, p. 456).

En el trabajo documental de Makuc (2020), en donde profundiza sobre el concepto de teoría implícita de la comprensión lectora, el objetivo reside en fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes, especialmente de aquellos en formación, para lograr explicitar sus modelos representacionales, sus estrategias y por lo tanto, el desempeño que esperan de sus estudiantes (Makuc, 2020, p. 79)

La autora señala que “la comprensión lectora se considera una competencia transversal que promueve aprendizajes significativos y es determinante en términos del desarrollo cognitivo y social del estudiante” (Parodi, 2003; Peronard, 2007; MINEDUC, 2012^a en Makuc, 2020, p. 79). En este estudio se habla indistintamente de comprensión y competencia; para contextualizar su estudio, por ejemplo, cita los resultados de la prueba PISA de competencia lectora y lo analiza a la luz del concepto de comprensión lectora:

Diversos estudios comparados, tanto a nivel mundial como latinoamericano, dan cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes y la población adulta chilena en distintas pruebas estandarizadas. Al analizar los datos de la prueba PISA correspondiente al año 2018 es preocupante observar el déficit de habilidades y conocimientos en lectura y comprensión textual obtenido por la población escolar medida e incluso la población adulta en diversas evaluaciones realizadas. A modo de ejemplo, Chile alcanza 452 puntos en competencia lectora frente al promedio obtenido por los países del OECD de 487 puntos en la precitada prueba (OECD, 2019). Esta distancia se incrementa significativamente respecto del promedio de los países con más alto puntaje (555) (Makuc, 2020, p. 73-74)

En el desarrollo de su trabajo, la autora trata ambos conceptos para contextualizar la elaboración de un programa que aborde el tema desde la perspectiva docente y las teorías implícitas que utiliza con las consecuentes estrategias didácticas empleadas en el aula, para concluir que el desempeño de los estudiantes en tareas lectoras es deficiente debido a la alta complejidad de los procesos cognitivos que llevan a cabo los estudiantes (p. 74).

Al profundizar en las teorías implícitas, entendidas como representaciones personales, situadas en un contexto y que responden a demandas cognitivas que orientan las acciones de los sujetos, también inmersos en contextos socioculturales particulares, señala que

además de constituir un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, permiten generar inferencias y orquestar planes de acción en torno a metas (son propositivas); construir una teoría sobre un determinado campo de fenómenos permite a las personas transformarse en agentes activos que, a través de sus teorías, pretenden producir transformaciones en el mundo cotidiano que les rodea (Rodrigo y Correa, 2001; Estrada et al., 2007; Makuc, 2013, 2015 en Makuc, 2020, p. 77).

En este sentido, se puede concluir que la autora se enfoca en el estudio de la comprensión y no en la competencia, pues en el estudio no se demuestra una correlación entre dichas teorías implícitas y el desempeño de los estudiantes.

Desde otro enfoque, Bartolucci (2021) realiza un estudio sobre las habilidades aplicadas a la prueba PISA entendiendo, desde un principio, que dicho instrumento mide la competencia lectora, pues

desde sus inicios, PISA concibió el acto de leer como un conjunto amplio de competencias que permite a los lectores comprender, usar, evaluar, reflexionar y criticar los contenidos de un texto con base en sus conocimientos preexistentes. Un proceso interactivo del lector con el texto que consiste en realizar operaciones mentales de diferentes grados de dificultad, al margen del marco de referencia curricular al que hayan estado expuestos los participantes en la prueba (OECD, 2019c: 22-27 en Bartolucci, 2021, p. 305).

El autor adopta la definición de competencia desde el marco teórico proporcionado por la OCDE, enfatizando el trabajo de las habilidades lectoras en uso, en virtud de los requerimientos de la vida adulta, para utilizarlos con mayor independencia. La medición que PISA realiza va en directa relación con el grado de

control que el estudiante tiene de sus propios procesos cognitivos al momento de enfrentar un texto (p. 307-308).

Este estudio dedica numerosos párrafos a definir los niveles de logro en las habilidades medidas: “acceder y recuperar la información, integrarla e interpretarla, o cuando sea apropiado, reflexionar para sacar conclusiones o evaluar determinados aspectos de lo que estaban leyendo” (OECD, 2019c: 15 en Bartolucci, 2021, p. 309).

Es interesante destacar, para efectos del presente estudio, que la competencia lectora pretende “que el alumno ordene sus pensamientos y determine las rutas más efectivas para resolver los problemas inherentes a cada unidad” (Bartolucci, 2021, p. 310). Desde esta perspectiva, el estudiante, para resolver un ítem que mide la competencia lectora, debe no solo aplicar habilidades de procesamiento de información, sino también saber elegir qué habilidades son las que debe poner en acción para lograrlo.

A continuación, se presenta un cuadro que explica, desde la perspectiva del autor, los requerimientos para el logro de los distintos niveles de competencia en PISA (Bartolucci, p. 309-311):

Nivel	Competencia esperada por parte de los estudiantes
Nivel 6	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer el tipo de texto sin la menor resistencia, al margen del nivel de dificultad que se le pregunte sobre su contenido.• Reflexionar sobre el contenido del texto utilizando criterios y marcos de referencia externos.• Comparar, contrastar e integrar información potencialmente conflictiva.• Reflexionar sobre lo que se leyó y evaluar la información desde diferentes perspectivas, aun cuando fuesen desconocidas o inusuales.
Nivel 5	<ul style="list-style-type: none">• Comprender textos largos infiriendo qué información es relevante, incluso cuando esta pudiera ser pasada por alto con facilidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar razonamientos causales u otras formas basadas en una comprensión profunda de fragmentos extensos de texto. • Responder preguntas indirectas e inferir la relación entre la pregunta y una o varias piezas de información distribuidas dentro del mismo texto, o de otros textos y fuentes. • Las tareas en este nivel generalmente implican tratar con conceptos abstractos o contraintuitivos, y seguir varios pasos hasta alcanzar la solución requerida.
Nivel 4	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar, localizar e integrar varias piezas de información incrustadas en el texto a pesar de la presencia de distractores plausibles. • Generar inferencias basadas en el enunciado de la tarea para evaluar la relevancia de la información dada. • Evaluar la relación entre declaraciones específicas y la postura o conclusión general de un personaje ficticio sobre un tema particular. • Los ejercicios de reflexión exigen usar conocimientos de dominio público o especializado, con la intención de establecer hipótesis sobre un pasaje o evaluarlo de forma crítica.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación adecuada entre varias partes de un texto con información oportuna, cada una de las cuales podría admitir diversas interpretaciones. • Integrar varias partes de un texto e identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase, encontrando la información adecuada aun cuando no sea prominente, esté encubierta o resulte contradictoria. • Realizar comparaciones y generar explicaciones o evaluar alguna característica particular del texto.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Capturar la idea principal de un texto, establecer relaciones simples entre sus partes o reconocer el significado de un fragmento, incluso cuando la información no se resalte de manera especial. • Realizar comparaciones o conexiones entre el contenido y el conocimiento formal o cotidiano. • Comprender las relaciones o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto y producir inferencias básicas, incluso

	si la información no les resulta familiar o los distrae del tema principal.
Nivel 1a	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el tema principal del argumento y localizar algún fragmento de información explícita relacionada con él. • Distinguir el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema que les fuera familiar, y hacer una conexión simple entre varias piezas de información adyacentes, o entre la información dada y su propio conocimiento previo. • La mayoría de las tareas en este nivel contienen pistas explícitas sobre lo que hay que hacer, cómo hacerlo y en qué parte del texto(s) los lectores deben centrar su atención.
Nivel 1b	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el significado literal de los textos. • Hacer conexiones simples entre partes adyacentes de la información presentada, ya sea en forma continua o discontinua. • Los textos en este nivel son breves y, por lo general, brindan apoyo al lector a través de la repetición de información, imágenes o símbolos familiares.
Nivel 1c	<ul style="list-style-type: none"> • Entender y afirmar el significado de oraciones cortas, sintácticamente simples en un nivel literal. • Leer con un propósito claro en un tiempo limitado. • Las tareas a este nivel implican vocabulario y estructuras sintácticas sencillas. • La información distractora es mínima.

A partir de este análisis, el autor prosigue enumerando algunas estrategias, principalmente basadas en la metodología de resolución de problemas, con el propósito de lograr aplicar sus habilidades de comprensión lectora distantes de su contexto inicial:

Al margen del contenido específico de cada asignatura, lo más recomendable sería que todas las prácticas escolares que tengan lugar en el aula promovieran un tipo de experiencias de aprendizaje que promoviera una mayor interacción reflexiva de los alumnos con la cultura escrita, estimulando

el desarrollo de capacidades para acceder, interpretar, discriminar y juzgar críticamente la información recibida (Carrasco, 2003: 131 en Bartolucci, 2021, p. 332).

En esta misma dirección, Gómez (2020) realiza un análisis de los niveles de logro demostrados en cuanto a competencia lectora en estudiantes de ciclo terminal en México. La autora enmarca el concepto de competencia lectora desde la definición de Perrenoud (2004), entendiéndola como: “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento (Perrenoud, 2004, p. 11, en Gómez, 2020, s.p.).

De esta manera, vincula el concepto de competencia directamente con el “saber hacer” en varios niveles: afectivo, psicológico, motriz, etc., desde los recursos cognitivos que el sujeto posee. En el caso de la competencia lectora, esta se enmarca dentro de la competencia comunicativa, definida por Hymes (1971) como “un conjunto de habilidades relacionadas con la comunicación humana, esto es, referida a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales.” (Gómez, 2020, s.p.).

En este marco, Gómez retoma la definición entregada por PISA para definir la competencia lectora en la actualidad y realiza un breve análisis de cómo el mismo concepto de lectura ha ido cambiando con el tiempo, desde una mera decodificación de los signos lingüísticos hasta lo que se entiende hoy en día como una interacción activa.

Desde su perspectiva, la comprensión lectora es un requisito para lograr la competencia lectora, en cuanto proceso complejo y multidimensional que, luego del logro de la decodificación, permite al estudiante tener una interacción con el texto, generando relaciones con él de manera significativa.

Para su estudio, identifica tres niveles de competencia lectora, a partir de la escala propuesta de Kabalen y de Sánchez (1997), la cual puede sintetizarse de la siguiente manera:

Nivel	Descripción
Lectura de nivel literal	Consiste en obtener información dada explícitamente en el texto.
Lectura de nivel inferencial-crítico	Consiste en establecer relaciones entre lo que se está leyendo para suponer o inferir datos que no se dan directamente en el texto. Las inferencias pueden provenir de las suposiciones del lector o de las relaciones entre los datos que se dan directamente en el texto. Se considera que la lectura inferencial es una lectura entre líneas.
Lectura de nivel analógico-crítico	Consiste en relacionar lo que se decodifica directamente en el texto o lo que se infiere con otra información extraída de otro texto o tomada de la realidad o de algún otro contexto del pasado, presente o futuro. La lectura analógica permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo dado en el texto.

A partir de esta clasificación, se pueden observar algunas características interesantes para el objeto del presente trabajo, en la medida en que son entendidas como indicadores de desempeño aplicables a los estudiantes a partir de la comprensión lectora.

3.2. Evaluación estandarizada

La elaboración de un instrumento de medición estandarizado se entiende no solo como un resultado, sino también como un proceso y como una forma de concebir la educación. Desde esta perspectiva, es necesario no solo abordar el concepto y sus múltiples dimensiones, sino también su contextualización en los procesos educacionales de Chile.

Para comenzar, es menester entender qué objetivo se pretende al aplicar un instrumento de competencia lectora. Desde esta perspectiva, Tobón y Palacios (2020), en un sentido amplio, proponen en su estudio sobre currículum de diseño universal de aprendizaje el concepto de rendimiento académico, entendido como “una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad de este para responder a los estímulos educativos, lo cual lo vincula también a la aptitud” (p. 170).

Desde esta perspectiva, el rendimiento académico, como unidad de medición y análisis, intenta reflejar el nivel de logro de un sujeto al finalizar una o varias etapas educativas, a partir de criterios definidos por las metas que se establecen para dicho fin, particularmente desde el currículum y, en el caso de la PAES, del desempeño que se proyecta de este sujeto en su futura vida académica. Para el logro de dichas metas, se debe considerar, según las autoras, las características individuales y sociales del sujeto, su entorno familiar, el currículum transitado y también el conjunto de estrategias desplegadas por los profesores para la consecución de esta meta (Tobón y Palacios, 2020, p. 172).

A partir del rendimiento académico como meta de la evaluación, es necesario preguntarse por el valor que, desde las instituciones gubernamentales, se le otorga a este tipo de mediciones. En este sentido, no se puede pasar por alto el valioso aporte de Zincke y Falabella (2020) en su estudio descriptivo sobre los orígenes de la evaluación estandarizada en Chile, desde el siglo XIX hasta 1970. Desde la perspectiva de los autores, surge la interrogante a partir de la visión que los instrumentos estandarizados aplicados a nivel nacional, tanto nacionales como internacionales y su vinculación con el neoliberalismo y las leyes de mercado, lo

cual no explica del todo su fuerte instalación en la cultura educacional de Chile, por lo que se hace necesario buscar evidencias desde la instalación de la República. Así, la medición nacional es explicada desde una perspectiva histórica como un dispositivo de gubernamentalidad, entendido como

un conjunto heterogéneo de elementos, tales como teorías, estrategias, análisis, instrumentos, cálculos y técnicas, que permiten regular la conducta de poblaciones, posibilitando así la “conducción de las conductas”. Tal regulación, en su forma de gubernamentalidad liberal, propia de la sociedad moderna, tiene un fundamento central en los conocimientos científicos y se constituye, valiéndose de ellos, en un gobierno a distancia (p. 242).

Según este estudio, el origen del instrumento que se utiliza para seleccionar estudiantes para el ingreso a la educación superior se podría encontrar con el examen de admisión a la Universidad de Chile, ya instalado en 1844, que posteriormente es reemplazado por la Prueba de Aptitud Académica, en 1967, para luego dar paso a la Prueba de Selección Universitaria en el año 2003 (Zincke y Falabella, 2020, p. 242), que en la actualidad y luego de pasar por la Prueba de Transición Universitaria en los años 2020 y 2021, se llega a la PAES en el 2022.

Así, la evaluación estandarizada es un elemento más de un proceso general de cientifización en material educacional, llevado a cabo por diversos países desde el siglo XIX, por parte de la administración pública que, junto con la profesionalización del cuerpo docente y la construcción de un currículum son llevados a cabo en nuestro país hace más de un siglo y medio (p. 254). Según los autores, en el primer tercio del siglo XX los test de evaluación estandarizada ya se encontraban instalados en el seno de la administración de la educación:

El dispositivo de evaluación educacional que hoy opera en el país ya tuvo varios de sus componentes fundamentales habilitados en 1930: una evaluación inserta en un aparato estatal que operaba centralizadamente buscando inspeccionar y regular el sistema educacional; contando con la legitimación y valoración de los procedimientos científicos y de su uso para orientar las decisiones públicas; con los conocimientos, instrumentos y

habilidades que permiten realizar una evaluación estandarizada masiva junto con los respectivos análisis estadísticos, disponiendo de un grupo de expertos entrenados en la materia y con una noción compartida de calidad (p. 262).

Ahora bien, es necesario profundizar en el concepto de estandarización. Para Hernández, Ramírez y Gamboa (2018), “la estandarización constituye una herramienta que disminuye la variabilidad de resultados (Santos, Torres Formoso y Tookey, 2002), incrementa la productividad y la ventaja competitiva (Polesie, 2013) y fomenta la mejora continua basada en la experiencia (David y Rothwell, 1996).” (p. 152).

También los instrumentos estandarizados permiten predecir el éxito de un estudiante en educación superior, pues su fin es medir conocimientos, habilidades o actitudes que permitan dominar una determinada disciplina:

Específicamente, de acuerdo con el estudio de Kuncel y Hezlett (2007) quienes recogieron y sintetizaron trabajos relacionados con exámenes estandarizados, existen cuatro hallazgos consistentes sobre dicho tipo de pruebas: (i) son efectivos predictores del desempeño en una escuela; (ii) pronostican resultados académicos importantes más allá de las notas obtenidas en la escuela; (iii) predicen más medidas sobre el éxito futuro del estudiante al momento de la admisión que las calificaciones previas de la institución educativa de origen; y (iv) produce predictores más exactos del éxito con base en la combinación de pruebas y notas (Hernández, Ramírez y Gamboa, 2018, p. 153)

Sin embargo, los autores recomiendan utilizar indicadores múltiples para validar la obtención de logros, pues un instrumento estandarizado no reemplaza la evaluación realizada en la sala de clases ni puede suplir la riqueza de evidencia que puede otorgar la heterogeneidad de instrumentos ni pueden considerar las particularidades de cada estudiantes (p. 154)

Desde otro punto de vista, pero igualmente concerniente al objeto de estudio de la presente investigación, Gutiérrez y Acuña (2020) señalan que “cuando una

prueba no guarda estrecha relación con sus propósitos, difícilmente pueden efectuarse inferencias válidas a partir de sus resultados.” (p. 119). Es por esto que el desarrollo de un diseño metodológico claro, transparente y coherente es indispensable para lograr la validez y confiabilidad del instrumento y también, la adecuación del enfoque curricular, las estrategias metodológicas y la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta misma línea, Hernández, Ramírez y Gamboa (2018) señalan otras ventajas de los instrumentos estandarizados:

La aplicación de un examen estandarizado permite mejorar el control de las evaluaciones disminuyendo la subjetividad de las valoraciones, fijar parámetros de desempeño necesarios para el establecimiento de metas educativas. También sirve de índice para determinar las tendencias del comportamiento de los resultados de diversas generaciones de estudiantes, evaluar el desempeño de los profesores, contar con información oportuna para la toma de decisiones relacionadas con las políticas internas de evaluación. Asimismo, puede aportar en el diseño de planes y programas de estudio, prevenir deficiencias de aprendizaje en cursos posteriores y contribuir a mejorar los indicadores educativos de las instituciones de educación superior (p. 150)

Así, los autores identifican una correlación entre las buenas prácticas evaluativas de una institución con el fomento del rendimiento académico de sus estudiantes ya que incide directamente en su aprendizaje, cuando los evaluados perciben el instrumento como un método justo a partir de algunos criterios, como por ejemplo:

(i) se relaciona con tareas auténticas; (ii) hace demandas razonables a los alumnos en términos de carga de trabajo; (iii) desafía a los estudiantes a usar su conocimiento y entendimiento en contextos realistas; (iv) enfatiza la importancia de que una serie de habilidades tiene que ser desarrollada; y (v) conduce a efectos a largo tiempo (p. 151).

En cuanto a las evaluaciones estandarizadas relacionadas con la lectura y el lenguaje en términos generales, Núñez, Medina y González. (2019) señalan que las habilidades y competencias asociadas son de primera prioridad, pues son transversales al currículum y fundamentales para el desarrollo del pensamiento (p. 3).

En este mismo orden de pensamiento, Cabrera y Caruman (2018) señalan que

como la comprensión lectora es un fenómeno mayoritariamente mental, es decir, es resultado de un conjunto de procesos cognitivos que ocurren en el interior de la mente, la determinación del nivel de desarrollo en cada persona no puede ser más que un acercamiento indirecto; este proceso consiste en exponer al individuo a diversas actividades relacionadas con un texto estímulo, a través de las cuales el evaluador concluye si el sujeto comprendió o no, y en qué medida lo hizo; o bien, cuáles habilidades de lectura tiene más/menos afianzadas (p. 108).

A continuación, realizan un análisis de los conocimientos y habilidades requeridos en la PSU de Lenguaje, fuertemente vinculada al currículum nacional, lo que establece una doble articulación compleja, en cuanto mide habilidades de comprensión lectora necesarias para la educación superior y también aquellas incluidas en el currículum y, por tanto, subordinadas a los objetivos que declaran de interés en él (p. 114). Para los autores, existe una disonancia entre estos dos objetivos, pues la prueba PSU declaraba ser un instrumento que intentaba medir el dominio, en el ámbito de la comprensión lectora, que los estudiantes pudieran llegar a desarrollar para enfrentar los desafíos de la educación superior, seleccionando a aquellos que fueran aptos para continuar estudios en la universidad y no su nivel de logro del currículum vigente (p. 115).

Es, entonces, desde esta perspectiva que se cuestionan en concreto los textos estímulo de la PSU, en cuanto se presentan en una situación comunicativa particular (un test estandarizado), pero eran interrogados en una situación de enunciación "real", es decir, al contexto en el cual habrían sido producidos.

Como resultado de su investigación, los autores determinaron que los tipos de textos estímulos requerían distintas estrategias de comprensión, dependiendo del género textual en el cual se enmarcaban y que, de acuerdo a las respuestas de los estudiantes, se identificaron tipologías textuales más “fáciles” que otras, lo que también podría requerir una orientación en la planificación docente que no siempre se corresponda con el énfasis que los textos más difíciles tengan en el currículum.

3.3. Estudiantes de Cuarto año medio

En cuanto a la caracterización de este nivel educacional, la bibliografía es muy escasa. Vale la pena incluir, aunque se enmarque fuera del rango de años que se utilizó como criterio para la construcción del presente marco teórico, algunas conclusiones del trabajo de investigación de Canales, Opazo, y Camps (2016).

Los investigadores analizaron las expectativas y proyecciones de estudiantes de sectores populares egresando de cuarto medio, en liceos municipales y establecimientos particulares subvencionados de la Región Metropolitana, Región del Libertador Bernardo O'Higgins, Región del Maule, Región del Bío-Bío y la Región de Magallanes y la Antártica Chilena a partir de discursos emergentes en el contexto de conversaciones de curso.

Para los autores

salir del cuarto es el umbral en que los sujetos se juegan —deciden— en una dirección u otra, ceñidos por la malla de jugadas que la sociedad tiene para ellos. Allí, en ese ensamblaje, se encuentra el sentido mentado de sus acciones (Weber, 1964), es también, donde las y los jóvenes interpretan sus vivencias (Dilthey, 1949) construyendo estructuras de significación que les permite percibirse a sí mismos y a la sociedad (p. 75).

Es decir, este nivel está marcado por la finalización de una etapa, de autoconstrucción y conducida por el mundo adulto que transita a una en donde la toma de decisiones parece ser algo fundamental, a largo plazo y definitivas de quiénes llegarán a ser de forma permanente.

En cuanto a las herramientas con que los estudiantes podrían llegar a contar, Canales, Opazo, y Camps (2016) afirman que

en el contexto chileno, el estudio sobre elección de caminos (vocacionales) es escaso, especialmente desde enfoques cualitativos (Quintana, 2014). Una investigación que mediante la aplicación de un instrumento cerrado aborda las aspiraciones y expectativas de futuro que construyen estudiantes del último nivel de enseñanza secundaria en una muestra representativa de

centros educacionales de la ciudad de Santiago, muestra que los jóvenes de todos los niveles socioeconómicos señalan desear ingresar a la educación superior para obtener un título profesional, pero existirían importantes diferencias en la forma de enfrentar esta aspiración, donde los jóvenes de estratos medios-bajos y bajos consideran la posibilidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo o postergar el ingreso a la educación superior por la necesidad de trabajar, lo que evidenciaría un ajuste de las proyecciones y deseos según origen social (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). (p. 77)

Se puede concluir, entonces, que el acceso a la educación superior no siempre es deseado por los estudiantes, ni mucho menos que se encuentren preparados para tomar esta decisión. Por otra parte, la visualización de dicha vida universitaria tampoco es la misma, pues los jóvenes de sectores populares la conciben unida al mundo del trabajo o definitivamente, eliminar la de sus posibilidades de vida.

En este sentido, si la aplicación de una prueba estandarizada que prometiera predecir su futuro desempeño en la educación superior fuera bajo, cabe interrogarse por su influencia en la percepción que estos jóvenes tengan de sí mismos toda su vida adulta.

4. MARCO CONCLUSIVO

4.1. Discusiones y conclusiones

El presente apartado se organiza de acuerdo a los resultados del análisis bibliométrico y la construcción del marco teórico del presente trabajo. Por esto, las conclusiones se presentarán de acuerdo a las categorías emergentes y en el mismo orden en que se encuentran en el apartado de análisis de resultados.

En cuanto al concepto de competencia lectora, se evidencia una paulatina discriminación del concepto en los estudios más recientes, pues ya desde la búsqueda bibliográfica en la base de datos SciELO los resultados tienden a tener por sinónimos los conceptos de competencia y comprensión. Esto también se refleja en el análisis de la producción académica: en la mayoría de los artículos académicos analizados se tiende a confundir con el concepto de comprensión lectora, como los estudios de García, Arévalo y Hernández (2018); Villamizar y Mantilla (2021); Peña, Ponce, Montecinos, Torres, Catalán y Villagra (2021) y Makuk (2020). Solo en los artículos de Bartolucci (2021) y Gómez (2020) fue posible encontrar un análisis exhaustivo y exclusivo del concepto de competencia.

De esta manera, se pudieron encontrar dos enfoques para poder determinar qué se entiende por competencia. En primer lugar, todos los artículos concuerdan en entender la competencia lectora a partir de la definición entregada por la OCDE de acuerdo al marco conceptual que propone para su prueba PISA de competencia lectora. El trabajo de Bartolucci (2021) es exhaustivo al describir tanto las habilidades que requiere la competencia como los niveles de logro de las mismas. Solo el trabajo de Gómez (2020) se diferencia aportando a la definición de competencia lectora que entrega PISA con la definición de Perrenoud (2004) y los niveles descriptivos de las habilidades que agrupa, desde el trabajo de Kabalen y de Sánchez (1997).

También se destaca en los artículos consultados que el concepto de competencia lectora, ya sea discriminado del de comprensión lectora o no, requiere de estrategias, las que pueden clasificarse en cognitivas, es decir, a desarrollar en

el pensamiento de los estudiantes o bien metodológicas, a partir de las elecciones didácticas del docente y la comprensión del currículum nacional que este tenga. A partir de las estrategias propuestas, tanto desde el concepto que PISA o Perrenoud, que se brindan respecto de la competencia lectora, es posible determinar algunos indicadores de evaluación enfocados en el desempeño que los estudiantes deben demostrar al resolver tareas lectoras frente a un texto. Este punto es vincular para comprender el temario de PAES de Competencia lectora (2022), especialmente para poder entender a cabalidad las habilidades que el estudiante debe desplegar en las tareas lectoras enumeradas y desarrollar estrategias para poder desarrollarlas en contexto.

Otro aporte que se desprende de la revisión bibliográfica es la pregunta por otros conceptos que son igualmente importantes: estrategia, desempeño, y la concepción detrás de cada habilidad que se pone en juego en este “saber hacer” que determina una competencia. En este aspecto, el trabajo más exhaustivo al respecto está realizado por Bartolucci (2021), desde su análisis de la prueba PISA.

Todos los autores consultados concuerdan en que el proceso lector es mucho más complejo que la mera decodificación y que el desarrollo de la competencia también requiere más que el procesamiento de información de un texto, requiriendo, elementos contextuales para poder ejecutar tareas del pensamiento superior: evaluar su contexto, reflexionar sobre su situación de enunciación, etc.

Una primera conclusión de este estudio recomienda que los conceptos de competencia lectora y comprensión lectora no sean confundidos, pues la primera apunta al desempeño del estudiante al seleccionar las operaciones mentales necesarias para resolver un problema de lectura y la segunda, el desarrollo de operaciones cognitivas en función de la resolución de problemas a partir de un texto estímulo. Esta distinción es fundamental al enfrentar un instrumento que mida la lectura, pues las estrategias y habilidades que se ponen en juego para resolver un problema o procesar información no siempre son coincidentes.

Respecto de la evaluación estandarizada, el aporte de Zincke y Falabella (2020) ayuda a avanzar más allá del prejuicio sobre el espíritu neoliberal de este tipo de medición y cómo responde a una larga tradición en Chile.

Por otra parte, los autores citados concuerdan en preguntarse cuál es el objetivo de un instrumento estandarizado. Algunos lo utilizan para medir los aprendizajes logrados luego de un proceso o etapa, como la escolar, y otros, lo consideran válido como un instrumento de predicción sobre el desarrollo de un sujeto a partir de los aprendizajes ya logrados. Sí concuerdan en que dicha medición no solo puede ser sobre un aspecto, ya que el ser humano comprende múltiples dimensiones: cognitivas, psicológicas, afectivas, sociales, etc. Así, la nueva prueba PAES opta por la segunda visión y es menester entenderla en este sentido, no solo al evaluar la competencia lectora, si no también otras competencias académicas, sin incluir otras dimensiones del sujeto evaluado, en virtud de eliminarlas conscientemente.

También es importante, especialmente en lo que respecta a los criterios de confiabilidad y validez, la transparencia en la construcción del instrumento. A pesar de los temarios recientemente publicados por DEMRE en 2022, de los informes que ha publicado respecto de las conductas de las preguntas de pilotaje y de la publicación de las escalas de evaluación a partir de la Teoría de Respuesta al Ítem, se hace urgente la construcción y selección de estrategias contextualizadas a la realidad nacional para abordar conocimientos, aptitudes, habilidades y competencias que permitan su respuesta. De lo contrario, se podría caer en el error de medir no solo las competencias de los estudiantes, sino también las de sus profesores al momento de realizar elecciones didácticas y metodológicas, lo que abre la interrogación a si la PAES mide competencias de estudiantes o buenas prácticas dentro de las instituciones. De ser así, se podría recaer en los mismos vicios de la prueba anterior, la PSU, en la cual se medía el abordaje del contenido curricular y las condiciones en las que el estudiante terminaba su ciclo escolar.

Como segunda conclusión, la revisión bibliográfica realizada radica en la vinculación entre la medición de la competencia lectora y su objetivo final; la

pregunta sobre si se evalúa el currículum escolar o si predice las aptitudes del estudiante en su vida universitaria es determinante para poder entender las habilidades que requieren las tareas lectoras. El temario de PAES de competencia lectora (2022) está orientado al segundo objetivo y el marco definitorio de las habilidades necesarias para su resolución también apuntan hacia esa dirección. Sin embargo, debido al incipiente desarrollo del instrumento, no han sido publicadas estrategias concretas que andamien el proceso de resolución de las tareas lectoras.

Dada la escasez de bibliografía respecto de la caracterización de estudiantes de cuarto medio en la búsqueda bibliométrica realizada en este estudio, se presentará solo una tercera y última conclusión a la luz del estudio de Canales, Opazo, y Camps (2016) y las conclusiones ya presentadas.

En este sentido, los estudiantes de este nivel viven dos procesos: la finalización de su etapa escolar y la toma de la decisión respecto del proyecto de vida que esperan realizar en su futura vida adulta, con mayor o menor apoyo vocacional respecto de sus aspiraciones, en directa relación con el estrato económico en el que se encuentran. La aplicación de un instrumento estandarizado que mida predictivamente sus aptitudes y sus resultados, entonces, impactará definitivamente en el estudiante y en sus decisiones respecto de su futuro. Así, se hace urgente la tarea de acompañar a los estudiantes, pero no solo en el desarrollo de competencias académicas, sino también en su desarrollo socioemocional: autoestima académica, proyecto de vida, intereses vocacionales, etc., y desarrollar, de acuerdo a su contexto, herramientas de metacognición que los ayude en la toma de decisiones y el cierre del ciclo escolar.

4.2. Principales dificultades para la realización del estudio

En el desarrollo de la presente investigación fue posible encontrar algunas dificultades.

En primer lugar, se puede mencionar una dificultad metodológica. En el análisis bibliométrico, la depuración de artículos no coincidió con ningún trabajo que fuera articulado bajo el mismo diseño, es decir, cuantitativo bibliográfico. Esto influyó en la búsqueda de criterios de calidad de la investigación, pues dificultó la validación de la base de datos y la validación del marco metodológico.

En segundo lugar, el análisis bibliométrico no arrojó resultados para la construcción de la tercera categoría de análisis emergente: estudiantes de cuarto medio. Para poder caracterizar a este grupo, se recurrió a un estudio datado en 2016, fuera de los años delimitados para la búsqueda, que se encontraba delimitada entre los años 2018 y 2022.

Finalmente, otro aspecto que influyó indirectamente en el estudio fue la Pandemia de COVID 19. Esto se puede evidenciar en la escasa cantidad de artículos académicos publicados en los años 2020, 2021 y 2022 que, aunque muy valiosos para la construcción del marco teórico, dificultan el logro de los objetivos propuestos en esta investigación.

4.3. Propuestas de mejora y Futuras Líneas de Investigación

A partir de la investigación realizada, surgen tres propuestas para futuras líneas de acción e investigación, que se describen a continuación.

En primer lugar, se propone realizar un análisis exhaustivo del marco conceptual de PISA y la concepción de Perrenoud, entre otros autores, y buscar evidencia en otros instrumentos que midan la competencia lectora elementos que ayuden a definirla, en coherencia con el marco de conceptual y la construcción de ítems de la PAES de competencia lectora con el objetivo de realizar abrir una discusión real e informada sobre lo que se espera de los sujetos que ingresan a la educación superior, entendiendo la diversidad de instituciones y carreras que se encuentran hoy en la oferta académica.

A partir de este trabajo, sería muy provechosa la construcción de indicadores de evaluación tentativos que ayuden a los docentes del ciclo terminal de educación media a elegir y desarrollar estrategias didácticas y metodológicas concretas para incluir en la planificación del año escolar orientadas a la selección de habilidades de comprensión lectora y la resolución de problemas en el ámbito lector.

A la luz de las conclusiones de este estudio, podría contrarrestarse lo que mide la PAES a la luz de las expectativas expresadas por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), las directrices del SUA y en un alcance más extendido, las políticas públicas que ayudan económicamente a los estudiantes que ingresan a la educación superior de sectores más vulnerables

Por otra parte, también sería valioso realizar un análisis de los ítems propuestos por la PAES de competencia lectora y compararlos con reactivos PISA, como también entre los textos estímulos propuestos para cada una de estas evaluaciones. Las conclusiones de dicho estudio también podrían andamiar el trabajo de competencias en el último ciclo de formación escolar, así como ayudar a desarrollar estrategias para desarrollar la metacognición en los estudiantes para enfrentar estratégicamente la PAES de competencia lectora.

Las conclusiones de este estudio no solo podrían ser comparadas con los indicadores de validez y confiabilidad actualmente propuestos por el DEMRE, sino

también en las orientaciones que el MINEDUC, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, pudiera brindar para orientar no solo a los estudiantes de cuarto año medio, sino también a los egresados de años anteriores y, por lo tanto, desvinculados del sistema escolar y aquellos egresados en años anteriores al currículum nacional vigente, especialmente si se piensa que las Bases Curriculares de tercero y cuarto medio son recientes (2018).

La última proyección, y tal vez la más importante debido a que se constituye también como una debilidad del presente trabajo, sería realizar estudios actualizados que caractericen a la población de cuarto medio. En este sentido, estudios cuantitativos y cualitativos respecto del perfil del egresante de cuarto medio podrían aportar datos relevantes para la toma de decisiones de los centros educativos respecto de estrategias para acompañarlos en el cierre del proceso escolar y enfrentar su vida adulta. Si bien el presente estudio solo comprende la competencia lectora, enmarcada dentro de las competencias académicas, también se hace urgente el estudio de esta población respecto de otras dimensiones, especialmente después de los años de pandemia recién vividos que marcaron la interrupción de la trayectoria no solo académica, sino también social y emocional de los estudiantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bartolucci, Jorge (2021). Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México. *Revista CS*, 34, 301-335. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4196>.
- Cabrera Pommiez, Marcela, y Caruman Jorquera, Sergio. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles educativos*, 40(161), 107-127. Recuperado el 25 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-26982018000300107yIng=esytIng=es.
- Canales Cerón, Manuel, Opazo Baeza, Antonio, y Camps, Juan Pablo. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 24(44), 73-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>.
- Dávila Rodríguez, Manuel, Guzmán Sáenz, Roberto, Macareno Arroyo, Hugo, Piñeres Herera, Denia, de la Rosa Barranco, Dereck, y Caballero-Uribe, Carlo V. (2009). Bibliometría: conceptos y utilidades para el estudio médico y la formación profesional. *Revista Salud Uninorte*, 25(2), 319-330. Recuperado el 16 de abril de 2022, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0120-55522009000200011yIng=enytIng=es.
- DEMRE (2022). *Prueba obligatoria Competencia Lectora PAES*. Consultado el 3 de abril de 2022. <https://demre.cl/publicaciones/pdf/2023-22-01-26-temario-paes-competencia-lectora-p2023.pdf>.
- García-García, Miguel Ángel, Arévalo-Duarte, Mayra Alejandra, y Hernández-Suárez, César Augusto. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. Recuperado el 24 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0121-053X2018000200155yIng=enytIng=es.

- Gómez Bonilla, María Yanet. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), e008. Epub 18 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.601>.
- Gómez-Luna, Eduardo, Fernando-Navas, Diego, Aponte-Mayor, Guillermo, y Betancourt-Buitrago, Luis Andrés. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>.
- Gutiérrez Benítez, Jorge Gustavo, y Acuña Gamboa, Luis Alan. (2020). Evaluación estandarizada de los aprendizajes en la UABC: innovación desde el análisis psicométrico. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(1), 118-131. Epub 16 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1698>.
- Hernández Madrigal, Mónica, Ramírez Flores, Élfego, y Gamboa Cerda, Silvia. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(76), 149-170. Recuperado en 25 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100149&lng=es&esytlng=es.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Jornet Meliá, J. M. (2017). Editorial: evaluación estandarizada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(1), 5-8. Recuperado el 17 de abril de 2022. <https://revistas.uam.es/riee/article/download/7590/7890/16203>.
- Makuc, Margarita. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, (25), 71-92.

Recuperado el 24 de abril de 2022, <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100071>.

Marín-Suelves, D., y Ramón-Llin, J. (2021). Physical Education and Inclusion: a Bibliometric Study. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 17-26. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03).

MINEDUC (2022). Mineduc presenta la nueva Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) que reemplaza definitivamente a la PSU. 18 de enero de 2022. <https://www.mineduc.cl/prueba-de-acceso-a-la-educacion-superior-paes/#:~:text=El%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20junto,para%20acceder%20a%20la%20educaci%C3%B3n>.

Núñez-Valdés, Karen, Medina-Pérez, Jessica Carmen, y González-Campos, José. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la Región Metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>.

Peña Rañileo, Karen, Ponce Godoi, Arlet, Montecinos Herrera, Dyanett, Torres Reinoso, Daniela, Catalán Montiel, Paz y Villagra Bravo, Carolina. (2021). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 455-475. Recuperado el 24 de abril de 2022, de <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043pena24>.

Ramos Zincke, Claudio, y Falabella, Alejandra. (2020). Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970). *CUHSO (Temuco)*, 30(2), 240-269. Epub 31 de agosto de 2020. <https://dx.doi.org/10.7770/2452-610x.2020.cuhso.02.a02>.

Tobón Gaviria, Isabel Cristina, y Cuesta Palacios, Lina Marcela. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. Epub February 11, 2021. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>.

Universidad de la República (Uruguay). Hoja informativa N° 1. Etapas de la investigación bibliográfica. Facultad de Enfermería. *Departamento de Documentación y Biblioteca*. 2020; (20). Recuperado el 16 de abril de 2022. <https://www.fenf.edu.uy/wp-content/uploads/2020/12/14dediciembrede2020Etapasde-la-investigacionbibliografica-1.pdf>.

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso y Mantilla Sanabria, Thalia Rocío. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, (25), 57-70. Recuperado el 24 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322021000100006&lng=esytlng=es.