

Sistematización de una Evaluación de Lectura Basada en Evidencia Científica de dos Estudiantes de Enseñanza Media

A Systematization of a Research-based Reading Assessment in Two Middle School Students

Isaac Valer

New York University

isaac.valerh@iesppelnazareno.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6283-2953>

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 5 de diciembre de 2023

Nota del Autor

En 2022, el autor estudiaba un Master of Arts en New York University, donde escribió el primer borrador de este artículo. Isaac Valer hoy es profesor en el IESPP El Nazareno, en la ciudad de Huanta, Perú, donde ha escrito la última versión. La traducción al español fue hecha por Gony del Carmen Torres Belliki.

Resumen

El objetivo principal del presente estudio es sistematizar una experiencia de evaluación de lectura basada en evidencia científica de dos estudiantes de secundaria de una escuela pública de Manhattan, Nueva York durante el otoño de 2022. Para este estudio, asumí la perspectiva de la Ciencia de la Lectura y el Modelo Simple de Lectura; este marco me permitió seleccionar las pruebas de evaluación que están alineadas con dichas perspectivas. Las pruebas aplicadas apuntaron a evaluar a los estudiantes en tres aspectos: decodificación, fluidez y codificación (ortografía). Los resultados mostraron que, en resumen, los estudiantes leen por debajo del grado escolar en el que están; sin embargo, el hecho de que sean inmigrantes colombianos que viven un año en Estados Unidos, puede explicar sus resultados en las pruebas de evaluación. En la sección de

discusión, pongo en perspectiva los resultados de las evaluaciones de los estudiantes con su contexto y antecedentes personales para tener una comprensión más amplia de sus habilidades lectoras. La implicancia de este estudio es reconocer la necesidad de utilizar evaluaciones basadas en evidencia científica con el fin de tomar buenas decisiones para mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes.

Palabras clave: ciencia de la lectura, modelo simple de la lectura, evaluación de lectura, alfabetización, literacidad, fluidez, decodificación, codificación

Abstract

The main objective of the present study is to systematize an experience of a research-based reading assessment of two middle school students from a public school in Manhattan, New York during the Fall 2022. In order to select the assessment tests, I assumed the Science of Reading along with the Simple View of Reading perspectives. The tests applied addressed to assess students in three aspects: decoding, fluency, and encoding (spelling). Results showed that, in a nutshell, students are reading below their grade; nevertheless, the fact that they are Colombian inmigrants living one year in the U.S., may explain their results on the assessment tests. In the discussion section, I put into perspective the student's assessments' results with their context and personal background in order to have a broader understanding of their reading skills. The implication of this study is to acknowledge the necessity to use research-based assessment to make the best decision in order to improve student's reading skills.

Keywords: science of reading, simple view of reading, reading assessment, literacy instruction, fluency, decoding, encoding



Educación, ISSN: 1813-3363, e-ISSN: 2708-5074

Vol. 29. N° 2 Jul-Dic.2023

<https://doi.org/>

Isaac Valer

Sistematización de una Evaluación de Lectura Basada en Evidencia Científica de dos Estudiantes de Enseñanza Media

Según el último informe de la NAEP (Evaluación Nacional del Progreso Educativo o National Assessment of Educational Progress), en 2022 la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado ha disminuido a nivel nacional: en 2019 el puntaje promedio nacional en lectura fue de 220 puntos (de un total de 500 puntos); mientras que en 2022 la puntuación bajó a 217 puntos. Esta es la puntuación más baja, en este tipo de evaluación, desde 1992 (Departamento de Educación de EE. UU., 2022). Estos resultados significan que, en todos los Estados Unidos, los estudiantes de cuarto grado no cumplen con los estándares, es decir, no “leen para aprender”. Además, esos resultados han suscitado el debate sobre cómo se debe llevar a cabo la alfabetización (Goodman, 2022), especialmente sobre qué pueden hacer los docentes para mejorar su práctica docente.

En este contexto, desde la perspectiva de la Ciencia de la Lectura (The Reading League, 2023; LEXIA, 2022) y el Modelo Simple de Lectura (Gough y Tunmer, 1986) el propósito de este estudio es sistematizar una experiencia de evaluación de lectura basada en dos estudiantes latinos en tres aspectos: decodificación, fluidez y codificación (ortografía). Los estudiantes mencionados asistían a una escuela pública en el área de Manhattan, Nueva York; y las evaluaciones se llevaron a cabo en el otoño de 2022.

La metodología utilizada para este estudio (en ambos estudiantes) es la siguiente: utilizamos los instrumentos de recolección de datos para los siguientes aspectos: decodificación, fluidez y codificación. En primer lugar, utilizamos *Differentiated Reading Instruction in Grades 4 & 5: Strategies and Resources* (Walpole, McKenna, & Philippakos, 2011) que está dirigido a estudiantes de los grados superiores de primaria que están en las fases alfabética completa y alfabética consolidadas. Esta evaluación ayuda a saber si el estudiante necesita repaso o instrucción sistemática en algún tipo de sílaba específica. En segundo lugar, utilizamos la Evaluación de Fluidez (Fluency Assessment) del mismo libro. El objetivo de esta prueba es medir la velocidad, precisión y prosodia lectora del estudiante. Finalmente, utilizamos el Inventario de ortografía de nivel superior el *Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary, and Spelling Instruction* (Bear, Invernizzi y Templeton, 2008) para identificar los tipos de sílabas con los que los

estudiantes tienen dificultades y determinar el nivel de ortografía de los estudiantes (Templeton & Bear, 2011).

La importancia de este estudio radica en el hecho de que los docentes necesitan tomar decisiones basadas en evidencia científica para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes. Además de esto, cuando se trata de instrucciones para la lectura, necesitamos saber con precisión cuándo y cómo intervenir. Para ello se desarrollaron varias herramientas para la evaluación de la lectura como los instrumentos de recolección de datos mencionados. Este estudio se llevó a cabo durante el curso de Alfabetización para el aprendizaje en Steinhardt, la Escuela de cultura, desarrollo humano y educación de la Universidad de Nueva York, durante el semestre de otoño de 2022. Los estudiantes evaluados son hermanos y pude contactarlos a través de su madre, quien me pidió que los ayudara a mejorar su nivel académico, específicamente para que se “interesaran más” en la lectura.

El primer paso al comenzar a trabajar con estudiantes que tienen problemas con la lectura es determinar con qué habilidades específicas de decodificación están teniendo problemas. Luego, es necesario saber cómo leen en términos de fluidez (velocidad, precisión y prosodia); ya que “Existe evidencia considerable que sugiere que la relación entre la fluidez lectora (con énfasis en la precisión y la velocidad) y la comprensión es recíproca” (Hudson, Pullen, Lane y Torgesen, 2009, p. 14).

Este estudio se realizó desde la perspectiva de la Ciencia de la Lectura, ya que se trata de “un vasto cuerpo interdisciplinario de investigaciones con base científica sobre la lectura y cuestiones relacionadas con la lectura y la escritura”. (The Reading League, 2023). En ese sentido, la ciencia de la lectura implica tomar en consideración cómo opera, se desarrolla y se enseña la lectura. También se considera cómo aspectos como la motivación y las emociones interactúan con el contexto. Por último, pero no menos importante, la Ciencia de la Lectura también involucra genética, biología, medio ambiente, historia y cultura; y reconoce su influencia en la adquisición y uso de la lectura.

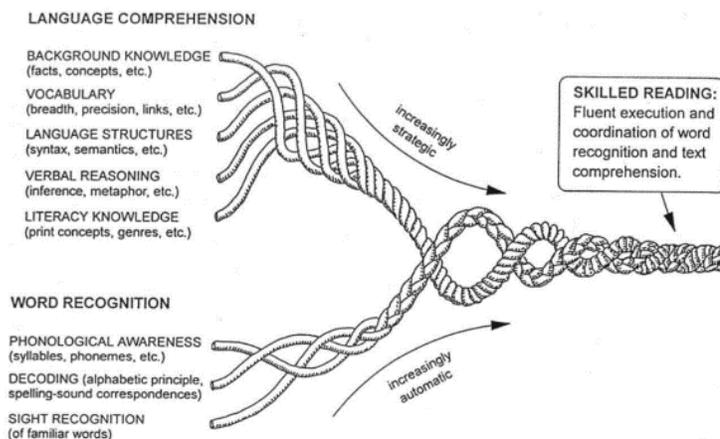
Además, también asumo la perspectiva de la Visión Simple de la Lectura (Simple View of Reading: SVR) de Gough y Tunmer (1986). Esta perspectiva considera que la capacidad del estudiante para comprender un grupo de palabras depende de su capacidad para pronunciar las palabras (decodificar) y de la capacidad para comprender

el significado de esas palabras, como afirmaron Gough y Tunmer: “La lectura es el producto de *la decodificación y la comprensión*, o $L = D \times C$, donde cada variable oscila entre 0 (nulidad) y 1 (perfección)”. (1986, p. 7. El énfasis es mío).

También fue útil para los propósitos de este estudio utilizar el modelo de lectura de Hollie Scarborough, generalmente conocido como la "cuerda de Scarborough" (Figura 1).

Figura 1

Hilos del desarrollo de la alfabetización temprana 1



Nota: H. S. Scarborough (2002) cited in Munger (2016).

Como se ve en La cuerda de Scarborough, una lectura hábil se compone de dos trenzas: comprensión del lenguaje y reconocimiento de palabras. Cada una de ellas también está compuesta por otros elementos. Si bien el reconocimiento de palabras se vuelve automático con la práctica, la comprensión del lenguaje se vuelve cada vez más estratégica. Es importante considerar que los estudiantes necesitan desarrollar la automaticidad para no desperdiciar energía cognitiva decodificando palabras, pues necesitan reservar esa energía para comprender las palabras (comprensión del lenguaje), lo cual es altamente exigente cognitivamente. Ahora voy a dar algunos detalles sobre los estudiantes evaluados.

Adam

En esta sección voy a dar algunos detalles sobre el primer estudiante que evalué y al que me referiré como "Adam". Primero, voy a describir su formación académica y lingüística. Luego voy a describir el tipo de instrucción en lectura que ha recibido en la escuela. Finalmente, explicaré la razón por la que elegí a este estudiante específico.

En el momento de la evaluación Adam era un estudiante varón de 12 años y 4 meses. Nació en Colombia y estudió ahí sus primeros años de escuela. En setiembre de 2021 se mudó por primera vez a Estados Unidos con su madre y su hermana ('Mary', hermana de Adam). Desde entonces, comenzó a estudiar en la escuela pública Robert Wagner en Upper East Side, Manhattan. En el momento de la evaluación, Adam estaba en séptimo grado.

En cuanto a su origen lingüístico, tiene el español como primera lengua. Según su madre, su nivel de inglés era "cercano a cero" cuando llegaron a Estados Unidos. Antes de las evaluaciones tuve un primer encuentro para conocerlo mejor. Empecé a hablar con él en inglés y pudo entenderlo sin dificultad (hablo inglés como segundo idioma. Mi lengua materna es el español). Tampoco tuvo problemas para comprender todas las indicaciones e instrucciones mientras lo evaluaba.

En cuanto a su formación académica, según su madre, Adam era un estudiante promedio: en Colombia era bueno en matemáticas, pero no pasaba lo mismo en lectura y escritura; sin embargo, su madre dijo que le interesaba escribir cuentos. Ahora, en la escuela pública Wagner, según su madre, a él no le va bien en matemáticas y esa es su mayor preocupación. En cuanto a la instrucción de lectura, Adam dijo que en Colombia los maestros solían darle lecturas cortas sobre diferentes temas todos los días. La enseñanza se centró en estrategias (identificar ideas principales, tipos de texto, etc.). Mientras que en Wagner siente que tiene más tiempo para profundizar en algunos temas y escribir sobre ellos. Por ejemplo, mencionó que la conquista estadounidense es un tema que están aprendiendo y lo encuentra muy interesante. Finalmente, mencionó que en sus exámenes de matemáticas tiene que escribir explicaciones de algunos problemas. Sin embargo, no pude saber si la enseñanza de la lectura y la escritura fue sistemática, explícita o estructurada.

Elegí a Adam porque es un estudiante que necesita apoyo en sus habilidades de lectura, dado que es un estudiante inmigrante y tiene que enfrentar un entorno de diversidad cultural y lingüística.

Mary

En esta sección, me voy a referir a la segunda estudiante que evalué como "Mary". Primero, voy a describir brevemente su formación académica y lingüística. Luego voy a describir el tipo de instrucción en lectura que ha recibido en la escuela, tanto en Estados Unidos como en Colombia. Finalmente, voy a explicar las razones por las que elegí a este estudiante en específico.

Al momento de la evaluación María era una estudiante de 11 años y 1 mes. Nació en Colombia y ahí estudió sus primeros años de escuela. En setiembre de 2021 se mudó por primera vez a Estados Unidos con su madre y su hermano (Adam). Desde entonces, comenzó a estudiar en la Escuela Pública Robert Wagner en Upper East Side, Manhattan, Nueva York. Al momento de las evaluaciones ella estaba en 6to grado.

Mary es hablante nativo de español; a pesar de que tomó clases de inglés mientras estuvo en Colombia, según su madre, sus dos hijos tenían poco conocimiento del inglés cuando llegaron a Estados Unidos. En nuestro primer encuentro pudimos tener una conversación fluida en inglés. Tampoco mostró ninguna dificultad para seguir las instrucciones de las evaluaciones.

Según su madre, a Mary le va bien en la escuela. A diferencia de su hermano, no le interesan tanto los videojuegos. El tipo de instrucción en lectura que ha recibido es similar a la de su hermano (ambos asistieron a la misma escuela en Colombia): lectura de textos seleccionados al azar con énfasis en estrategias de lectura. Al igual que con su hermano, pude ver uno de sus cuadernos de matemáticas y había tenido que escribir para explicar algunos ejercicios. Al hablar con ella también me dijo que le gustaba su escuela actual y que su lugar favorito era la biblioteca. Destacó que la enseñanza de lectura y escritura en su escuela actual era "muy diferente" a la de su escuela colombiana. Estaba emocionada de poder acceder a muchos libros para leer. Cuando le pregunté sobre la enseñanza de la escritura, no pude notar nada relevante en su respuesta, aunque traté de detectar si había alguna instrucción explícita o estructurada sobre la escritura o la lectura.

Elegí a Mary porque es una estudiante que necesita apoyo en sus habilidades de lectura, dado que ella es una estudiante inmigrante y tiene que enfrentar un entorno de diversidad cultural y lingüística.

Metodología

Para determinar las habilidades lectoras de los estudiantes, aplicamos tres evaluaciones. El propósito de estas evaluaciones es determinar con qué tipo de lectura de sílabas tienen problemas; cuál es su fluidez; y cómo codifican las palabras que escuchan.

La primera evaluación aborda las habilidades de decodificación del estudiante: el objetivo es identificar posibles problemas que esté teniendo al leer algún tipo de sílaba. En la ortografía inglesa se utilizan seis convenciones ortográficas de sílabas escritas: abierta (una sílaba con una vocal corta, escrita con una sola letra vocal que termina en una o más consonantes, por ejemplo, *table*, *recent*); cerrado (una sílaba con una vocal corta, escrita con una sola vocal que termina en una o más consonantes, por ejemplo, *hostel*, *beverage*); consonante vocal – e (una sílaba con una vocal larga, escrita con una vocal + una consonante + e silenciosa, por ejemplo, *compete*, *despite*); equipos de vocales (sílabas con ortografía de vocales largas o cortas que utilizan de dos a cuatro letras para deletrear la vocal, por ejemplo, *trainer*, *spoilage*); patrones de vocales controlados por r (una sílaba con **er**, **ir**, **o**, **ar** o **ur**. La pronunciación de las vocales a menudo cambia antes de /r/, por ejemplo, *consort*, *charter*); y finalmente, consonante-le (una sílaba final sin acento que contiene una consonante antes de //, seguida de una **e** muda, por ejemplo, *beagle*, *little*) (Moats y Tolman, 2009)

Esta primera evaluación es el Inventario de Decodificación Informal (Informal Decoding Inventory) (Walpole, McKenna y Philippakos, 2011) y se divide en dos partes: la Parte I evalúa las habilidades utilizadas para decodificar palabras de una sola sílaba: vocales cortas, combinaciones de consonantes y dígrafos, patrones de vocales controlados por r, vocal-consonante-e, combinación de vocales (Ver Tabla 1). En esta sección los estudiantes leen 10 palabras reales y 10 palabras sin sentido para cada tipo de sílaba, ya que las palabras reales pueden identificarse a simple vista.

Tabla 1

Tabla de puntuación de la 1a prueba, Inventario de Decodificación Informal

Subtest	Real Words			Nonsense Words		
	Mastery	Review	Systematic Instruction	Mastery	Review	Systematic Instruction
Short Vowels	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Consonant Blends and Digraphs	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
r-Controlled Vowel Patterns	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Vowel-Consonant-e	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Vowel Teams	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Total	40–50	30–39	0–29	30–50	20–29	0–19

Nota: Walpole, McKenna, & Philippakos, 2011

La Parte II evalúa las habilidades utilizadas para decodificar sílabas más complejas: palabras compuestas, sílabas cerradas, sílabas abiertas, sílabas consonantes vocales – e, sílabas controladas por r, sílabas de combinación de vocales y sílabas consonánticas-le (vea Tabla 2)

Tabla 2

Tabla de puntuación de la 2da prueba, Inventario de Decodificación Informal

Subtest	Real Words			Nonsense Words		
	Mastery	Review	Systematic Instruction	Mastery	Review	Systematic Instruction
Compound Words	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Closed Syllables	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Open Syllables	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Vowel-Consonant-e Syllables	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
r-Controlled Syllables	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Vowel Team Syllables	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Consonant-le Syllables	8–10	6–7	0–5	6–10	4–5	0–3
Total	56–70	42–55	0–41	42–50	28–41	0–27

Nota: Walpole, McKenna, & Philippakos, 2011

El estudiante se encuentra en un nivel de dominio en la subsección correspondiente si obtienen entre 8 y 10 palabras reales en cualquier subsección (cada tipo de sílaba). Si el estudiante obtiene una puntuación entre 6 y 7 en cualquiera o todos

los tipos de sílabas, entonces necesita una revisión en la subsección donde obtuvo una puntuación de 6 o 7. Si el estudiante obtiene una puntuación inferior a 6, necesita instrucción sistemática. En el caso de palabras sin sentido, los estudiantes deben obtener entre 6 y 10 palabras sin sentido para alcanzar un nivel de dominio en cualquiera o todos los tipos de sílabas determinados. Si el estudiante obtiene una puntuación de 4 o 5 en cualquiera o todos los tipos de sílabas, entonces necesita un repaso en la subsección donde las puntuaciones fueron de 4 a 5. Si el estudiante obtiene una puntuación inferior a esa, necesita instrucción sistemática.

La segunda evaluación es la evaluación de fluidez. Según la NAEP, la fluidez se puede definir como:

la facilidad o “naturalidad” de la lectura. Reconoce ciertos elementos clave que contribuyen a la fluidez. Estos incluyen la agrupación o fraseo de palabras por parte del lector que se muestra a través de la entonación, el acento y las pausas y la adherencia del lector a la sintaxis del autor. También incluye la expresividad reflejada por la interjección del lector de un sentimiento, anticipación o caracterización en la lectura oral. Estos elementos se llaman prosodia. Cuando los lectores utilizan el volumen, tono, énfasis y fraseo apropiados, dan evidencia de comprensión. Demuestran que están construyendo activamente significado a partir del texto. (Education McGraw-Hill, 2017, p. 2)

El objetivo de la evaluación de fluidez es determinar el ritmo de lectura (Palabras correctas por minuto o Words Correct Per Minute: WCPM), el porcentaje de precisión y la prosodia (que se compone de 5 características). Los estudiantes reciben 2 textos de *Wonders Fluency Assessment, Grades 1 - 6* (McGraw-Hill Education, 2017), de acuerdo a su grado. Primero, se pide a los estudiantes que lean en voz alta cada texto y luego que respondan dos preguntas para cada uno. El profesor debe contar el número de palabras que el estudiante ha leído en un minuto, pero debe permitir que el estudiante continúe leyendo el texto. Del total de palabras leídas en un minuto, el profesor debe descontar las palabras mal leídas, el resultado es la tasa o Palabras Correctas Por Minuto (Words Correct Per Minute: WCPM o PCM en español); luego, la división entre PCM y la cantidad total de palabras leídas es el porcentaje de precisión. Finalmente, a medida que el estudiante lee, el maestro también debe medir la capacidad del estudiante en las

siguientes áreas: lectura de frases, ritmo, sintaxis, autocorrección y entonación, según la escala de fluidez oral:

Escala de Fluidez Oral	
Nivel 4	El estudiante: lee frases largas y significativas; ocasionalmente puede repetir palabras o frases cortas, pero la estructura general y la sintaxis del pasaje no se ven afectadas; lee a un ritmo apropiado de velocidad con interpretación expresiva.
Nivel 3	El estudiante: lee frases de tres o cuatro palabras; lee principalmente en frases que conservan la sintaxis y estructura del pasaje; intenta leer expresivamente; generalmente lee a una velocidad adecuada.
Nivel 2	El estudiante: lee principalmente frases de dos palabras, con algunas frases más largas y por momentos palabra por palabra; puede agrupar palabras de manera extraña y no conectar frases con el contexto más amplio del pasaje; Lee secciones del pasaje excesivamente lento o muy rápido.
Nivel 1	El estudiante: lee palabra por palabra, con algunas frases más largas; no frasea de manera significativa o con un ritmo de velocidad apropiado; Lee el pasaje excesivamente lento.

Nota: McGraw-Hill Education, 2017, p. 7

La tercera evaluación se divide en dos partes. La primera parte tiene como objetivo ubicar a los estudiantes en las etapas de ortografía correspondientes (Templeton y Bear, 2011): dentro de patrones de palabras, sílabas y afijos, y relaciones derivacionales. Según estos autores, las tres primeras etapas son pre alfabetización, pre fonética y nombre de letras. Para ello, el profesor deberá dictar en voz alta una lista de 31 palabras (que están ordenadas por dificultad) para elaborar una muestra de las características de las etapas ortográficas mencionadas anteriormente. El profesor tiene que determinar con qué características de la etapa de ortografía tienen dificultades los

estudiantes. Estas características se componen de combinaciones y dígrafos, vocales, consonantes complejas, terminaciones flexionadas y unión de sílabas, sílabas finales átonas, afijos, vocales reducidas en sílabas átonas, elementos griegos y latinos y prefijos (ver Figura 4).

Tabla 3

Distribución de características de la etapa de ortografía 1 (Bear, Invernizzi y Templeton, 2008)

Words Their Way Upper-Level Spelling Inventory Feature Guide

Student's Name _____ Teacher _____ Grade _____ Date _____

Words Spelled Correctly: _____ / 31 Feature Points: _____ / 68 Total: _____ / 99 Spelling Stage: _____

SPELLING STAGES →	WITHIN WORD PATTERN			SYLLABLES AND AFFIXES			DERIVATIONAL RELATIONS			Feature Points	Words Spelled Correctly	
	EARLY	MIDDLE	LATE	EARLY	MIDDLE	LATE	EARLY	MIDDLE	LATE			
Features →	Blends and Digraphs	Vowels	Complex Consonants	Inflected Endings and Syllable Juncture	Unaccented Final Syllables	Affixes	Reduced Vowels in Unaccented Syllables	Greek and Latin Elements	Assimilated Prefixes			
1. switch	sw	i	tch									
2. smudge	sm	u	dge									
3. trapped	tr			pped								
4. scrape		a-e	scr									
5. knotted		o	kn	ttd								
6. shaving	sh			ving								
7. squirt		ir	squ									
8. pounce		ou	ce									
9. scratches		a	tch	es								
10. crater	cr			t	er							
11. sailor		ai			or							
12. village				ll	age							
13. disloyal		oy			al	dis						
14. tunnel				nn	el							
15. humor				m	or							
16. confidence						con	fid					
17. fortunate					ate			fortun				
18. visible						ible		vis				
19. circumference						ence		circum				
20. civilization							liz	civil				
Subtotals		/ 5	/ 9	/ 7	/ 8	/ 7	/ 4	/ 2	/ 4	/ 0	/ 46	/ 20

Note: Bear, Invernizzi, & Templeton, 2008

La segunda parte de la evaluación es la prueba diagnóstica de ortografía. El objetivo de esta prueba es monitorear el progreso de los estudiantes y determinar su dominio de la ortografía desde el inicio (primer grado) hasta el posgrado. Para esta prueba utilizamos una lista de 50 palabras "ordenadas arduamente y en dificultad creciente por Leonard P. Ayres". (Sanseri, 2009, p. 197). Según el puntaje de los estudiantes, los maestros pueden ubicarlos en un grado equivalente a su nivel de ortografía (ver Figura 5). La primera palabra que el alumno omite indica en qué grado debe comenzar a practicar (existe un corpus de textos que fueron elaborados para cada grado en el que se encuentra el alumno). Es decir, si la primera palabra que el estudiante

perdió es la palabra 28, entonces el nivel del estudiante es quinto grado, segundo mes. Esta prueba de diagnóstico también ayuda a identificar el nivel de tensión de aprendizaje. Esto indica dónde los estudiantes pueden trabajar y practicar con el corpus de textos sin frustración, pero también sintiéndose desafiados.

Tabla 4

Tabla de evaluación.

EVALUATION TABLE					
WORDS CORRECT	GRADE STATUS*	SPELLING SECTION	WORDS CORRECT	GRADE STATUS*	SPELLING SECTION
0	1.0		26	4.9	Q
1	1.3	A	27	5.1	Q
2	1.5	A	28	5.2	R
3	1.7	A	29	5.4	R
4	1.8	A	30	5.6	R
5	1.9	A	31	5.8	S
6	2.0	A	32	6.0	S
7	2.1	H	33	6.2	T
8	2.2	H	34	6.4	T
9	2.3	I	35	6.6	T
10	2.4	I	36	6.8	U
11	2.5	J	37	7.0	U
12	2.6	J	38	7.3	V
13	2.7	K	39	7.5	V
14	2.9	K	40	7.7	V
15	3.1	L	41	8.0	W
16	3.3	L	42	8.4	W
17	3.4	M	43	8.8	W
18	3.5	M	44	9.3	X
19	3.7	N	45	9.8	X
20	3.9	N	46	10.5	X
21	4.1	O	47	11.2	Y
22	4.2	O	48	11.7	Y
23	4.3	O	49	12.5	Y
24	4.5	P	50	13.0	Z
25	4.7	P			

*Grade 1.0 means beginning first grade. Grade 1.3 means first grade, third month.

Note: El número de palabras leídas de manera correcta determina el grado y mes en el que se debe de ubicar al estudiante para que practique (Sanseri, 2009).

Resultados

En esta sección, voy a compartir los resultados de las evaluaciones descritas en la sección anterior con ambos estudiantes, Adam y Mary.

Adam

En la primera parte de esta evaluación (Inventario de Decodificación Informal), los resultados mostraron que Adam tiene un nivel de dominio cuando se trata de decodificar palabras de una sola sílaba. Según los datos, leyó correctamente 49 de 50 palabras reales (sólo falló una en la vocal-consonante 'e'). Mientras que en palabras sin sentido hizo 48 de 50: las fallas fueron en el mismo tipo de sílaba (vocal-consonante 'e'). Sin embargo, tengo que señalar que los fallos en palabras sin sentido se pueden explicar por

alguna interferencia lingüística, ya que las palabras sin sentido en las que falló son palabras reales en español: 'nube' y 'pene'. Esta última palabra sin sentido en inglés realmente lo desconcertó y dudó en leerla; Sólo tuve que decirle que la pronunciara como si la palabra fuera inglesa.

En cuanto a la segunda parte de esta primera evaluación (decodificar palabras multisilábicas), las respuestas correctas fueron menores, pero Adam todavía está en un nivel de dominio: en palabras reales, Adam leyó correctamente 63 de 70 palabras. En el caso de las palabras sin sentido, leyó correctamente 62 de 70 palabras. Es importante resaltar que las puntuaciones más bajas se dieron en las sílabas consonánticas (8 y 6 palabras correctas para palabras reales y sin sentido, respectivamente). Mientras que las puntuaciones más bajas se dieron en las sílabas vocal-consonante e: 8 y 7 palabras correctas para palabras reales y sin sentido, respectivamente

En cuanto a la evaluación de fluidez, en el primer pasaje leyó el texto 'Emperor Penguins' (Walpole, McKenna, y Philippakos, 2011, p. 220). Obtuvo 82 , con un 96,4% de precisión. En cuanto a prosodia, obtuvo un nivel 3 en todos los aspectos de la prosodia, excepto en sintaxis, donde obtuvo un nivel 4: su puntuación media en prosodia fue de 3,2. En el pasaje de la segunda lectura 'Cómo la tortuga voló hacia el sur durante el invierno' (Walpole, McKenna, & Philippakos, 2011, p. 218), Adam obtuvo 125 PCM (Palabras correctas por minuto), con 97,6% de precisión y 3,8 en prosodia: nivel 4 durante casi todas las características, excepto la entonación. Es destacable que en ambos pasajes Adam obtuvo un nivel 4 en sintaxis, ya que hacía pausas apropiadas en los signos de puntuación y siempre intentaba interpretar el texto mientras leía. La media en prosodia fue de 3,5. En promedio su PCM es 103,5 lo que lo ubica en el percentil 50: esto significa que a pesar de estar en 6to grado su fluidez lectora está en 4to grado.

En cuanto a su comprensión básica, pudo responder las cuatro preguntas de las dos pruebas. Aunque no proporcionó toda la información requerida en una sola pregunta, todas sus respuestas se centraron en el tema. Esto es totalmente comprensible, ya que leyó el texto una vez y no está acostumbrado a varias funciones del inglés.

En cuanto a la evaluación ortográfica, existen al menos cuatro puntajes clave que es relevante destacar. En las terminaciones flexionadas y la unión de sílabas (etapa de ortografía de sílabas y afijos), Adam obtuvo una puntuación de 5 sobre 8; para afijos

(para afijos de sílabas y etapas de ortografía de relaciones derivativas) obtuvo 6 sobre 10, para elementos griegos y latinos (etapa de ortografía de relaciones derivativas), obtuvo 3 sobre 7, y para prefijos (etapa de ortografía de relaciones derivativas), obtuvo 2 de 6.

Mary

Con respecto al Inventario de decodificación informal de la parte I, Mary se encuentra en un nivel de dominio. Sólo cometió dos errores (patrones vocálicos controlados por r y vocal-consonante e). En palabras sin sentido, ella también está en el nivel de dominio, pero debo resaltar que el patrón de error se da en los mismos tipos de sílabas en palabras reales, es decir, sílabas 'e' controladas por r y consonánticas vocales. En cambio, en la parte II, cometió más errores: en palabras reales, sus puntuaciones más bajas fueron en sílabas abiertas, palabras compuestas y e mágica (7, 8, 8 respuestas correctas, respectivamente). También falló en una sílaba controlada por r. En cuanto a las palabras sin sentido, su puntuación más baja fue la e mágica (5 sobre 10).

En el aspecto de fluidez, el PCM de Mary fue 80, con 91,9% de precisión y 2,8 en prosodia, para 'Let's Go Skating' (Walpole, McKenna, y Philippakos, 2011, p. 212). Mary obtuvo un nivel 3 en sintaxis, autocorrección, entonación y lectura de frases; y nivel 2 para la paz. En el pasaje de la segunda lectura, "The Fox and the Grapes" (Walpole, McKenna, y Philippakos, 2011, p. 214), obtuvo 90 PCM, con 97,8 % de precisión y 2,6 en prosodia. En este pasaje obtuvo un nivel 2 en lectura en frases y ritmo, mientras que para el resto de los elementos de prosodia obtuvo un nivel 3. Debo señalar que en ambos pasajes estaba consciente de la sintaxis mientras intentaba interpretar el texto mientras leía y no hizo pausas "raras". En promedio, su PCM es 85, lo que significa que lee al nivel de tercer grado. Su resultado en prosodia es de 2,7 en promedio media.

En cuanto a su comprensión básica, Mary respondió correctamente 3 de 4 preguntas. La única pregunta que respondió mal fue "¿cuál es la posición del autor sobre el patinaje en línea?". La respuesta de Mary fue "pon los brazos delante de ti". Esta respuesta podría estar relacionada con errores que cometió en la prueba de lectura, ya que leyó mal "en línea", así como también en el mismo texto leyó "that" (eso) en lugar de "than" (que) (que apareció justo después de "on"). Mi explicación para este fenómeno es la siguiente: Mary carece de conocimientos previos y/o no está bien familiarizada con las

preposiciones, especialmente cuando aparecen cerca unas de otras, y esto tiene un impacto en su prosodia, así como en su comprensión.

Para la prueba de ortografía, comencé con el Inventario de ortografía de nivel superior (Upper-Level Spelling Inventory), pero después de las primeras 10 palabras noté que había cometido más de 5 errores en las primeras 8 palabras. Entonces cambié al Inventario de ortografía de nivel básico (Elementary Spelling Inventory: ESI) (Bear, Invernizzi y Templeton, 2008, p. 270), y Mary no tuvo mayores problemas con la codificación en el ESI: cometió más de un error solo en las terminaciones flexionadas (2 de 5). En el diagnóstico de ortografía, Mary deletreó correctamente las palabras que estaban por debajo de 20, lo que la ubica en tercer grado.

Discusión

Adam

Aunque en la primera evaluación Adam está en el nivel de dominio, será útil para mejorar sus habilidades de lectura reforzar y practicar palabras multisilábicas con vocal-consonante 'e' y consonante '-le' (especialmente aquellas que tienen más de una consonante antes de la terminación '-le'). En el Apéndice 1 desarrollé dos listas de palabras; los criterios para elegir esas palabras son los siguientes: desarrollé una lista de palabras para vocales, consonantes y sílabas e porque a Adam le costaba más leer ese tipo de palabras. Específicamente, seleccioné palabras con "i" y "u" largas porque detecté un patrón de lectura errónea en palabras sin sentido, como "lompise", "plinsipe", "indube". También agregué palabras multisilábicas para desafiar sus habilidades de lectura.

La 2ª evaluación, nos revela que el esfuerzo que puso en pronunciarlas bien es un indicador de su conciencia fonética, pero necesita más oportunidades para pronunciar y palabras como: 'migrate', 'layer', etc. Dado el conocimiento previo de Adam en inglés, puedo suponer que no está familiarizado con muchas de las palabras y que necesita verlas más a menudo: tengamos en cuenta que un estudiante necesita leer de 5 a 10 veces una palabra para convertirlas en palabras reconocibles a la vista. Adam parece ser de esa manera. En pocas palabras, necesita un programa de desarrollo de la fluidez.

Además, creo que su PCM puede tener algún impacto en su comprensión del texto (tenga en cuenta que no dio una respuesta completa en una pregunta), dado que hizo

algunos esfuerzos para decodificar palabras y hablar con fluidez; por lo tanto, podría haber gastado más energía cognitiva en decodificar que en comprender. Aunque Adam obtuvo una puntuación inferior a su nota, fue sorprendente que intentara encontrar sentido mientras leía: era consciente de la sintaxis y se detenía adecuadamente en los puntos y las comas. Su reconocimiento de palabras puede no ser el mejor, pero dado el tiempo que lleva en Estados Unidos parece que está mejorando, pero necesita práctica urgente para ganar automaticidad y ampliar su vocabulario. Para mejorar sus habilidades de fluidez, Adam necesita una mayor exposición a las palabras impresas para poder reconocer fácilmente más palabras con un suspiro. Sería útil para él tener más oportunidades de leer en voz alta textos breves y significativos y recibir comentarios de inmediato.

En cuanto a la evaluación de ortografía, pude encontrar cierta correlación entre la evaluación de decodificación y sus fallos en los elementos griegos y latinos en la evaluación de ortografía: en la evaluación de decodificación, Adam falló al leer las palabras sin sentido 'nube' y 'pene' (las leyó como si fueran palabras en español); Este patrón es similar en sus habilidades de codificación (evaluación ortográfica): escribió "monarquy" en lugar de "monarchy". Esto revela que a veces experimenta cierta confusión con los cognados. También nos dice que la 'mezcla' -quy puede ser un error de aprendizaje de transición que puede requerir más encuentros con la palabra escrita en inglés 'monarchy'.

Los resultados para determinar la fase de ortografía de Adam son, hasta cierto punto, desiguales: para combinaciones y dígrafos Adam obtuvo 3 sobre 5; mientras que obtuvo una puntuación casi perfecta en vocales reducidas en sílabas átonas (6 de 7). Además, obtuvo 5 sobre 8 en terminaciones flexionadas y unión de sílabas. Por el contrario, obtuvo 7 de 9 en sílabas finales sin acento. En general, ubicaría a Adam entre las sílabas y afijos tardíos y la etapa temprana de relaciones derivativas; sin embargo, se recomienda encarecidamente la instrucción y práctica de combinaciones y dígrafos, así como terminaciones flexionadas y unión de sílabas junto con afijos. Debo señalar que las consonantes complejas podrían ser un buen comienzo, ya que él no escribió "mancha"; y en el Inventario de decodificación informal obtuvo la puntuación más baja en sílabas consonantes: sprinkle, scanfle, dafle, cogle, pubble. Para Adam recomendaría la

enseñanza de vocabulario –integrado en el contenido– que incluya los aspectos más críticos mencionados anteriormente, pero comenzando con consonantes -le y consonantes complejas. Consulte el Apéndice 1, donde hice una lista de palabras que puede practicar leyendo en voz alta.

Mary

La primera evaluación nos muestra que es necesario mejorar el reconocimiento de las palabras por parte de María. Esto se puede explicar por el hecho de que ella solo lleva un año estudiando en Estados Unidos, por lo que es muy probable que aún no esté familiarizada con las palabras impresas en inglés. Asimismo esta evaluación nos indica que la enseñanza debe centrarse en el tipo silábico vocal-consonante 'e' y las sílabas controladas por la 'r'.

Con respecto a la segunda evaluación, el promedio de las Palabras Leídas Correctamente por Minuto (PLCM) de Mary (85) están por debajo del nivel del grado en el que se ubica, esto tiene cierto impacto en su comprensión del texto; por lo que es necesario mejorar la cantidad de PLCM. También su prosodia requiere mejoras para que pueda ganar más confianza (y comprender correctamente lo que está leyendo) y mejorar su proceso de aprendizaje. En cuanto a su precisión, Mary necesita énfasis en la práctica de lectura en voz alta y requiere recibir retroalimentación inmediatamente después de cada lectura. Para que un estudiante pueda reconocer una palabra de un vistazo requiere leerla al menos de 5 a 10 veces, de ahí que es comprensible que Mary necesite una mayor exposición a las palabras escritas en inglés, con un enfoque especial en la pronunciación. También debo señalar que su bagaje del conocimiento del idioma español puede haber interferido al leer en inglés, aunque sus errores no fueron abundantes. Teniendo en cuenta la primera evaluación, concluyo que Mary necesita un programa de instrucción en fluidez.

Para mejorar su prosodia y su velocidad de lectura es necesaria la práctica de lectura de manera sistemática. Para ello necesita leer y releer en voz alta pasajes breves y significativos. Así, se recomienda que lea guiones de películas conocidas por ella y que reciba retroalimentación para la mejora de su lectura. Recomendaría practicar con algunos guiones de películas, en este caso recomiendo la película Shrek, especialmente

comenzando con la parte de la película que aparece en el Apéndice 3 que contiene varias preposiciones "on".

Según la evaluación ortográfica, los resultados mostraron que necesita una revisión de las terminaciones flexionadas; para ello, deberá practicar leyendo en voz alta una lista de palabras con ese tipo de terminaciones con las que tuvo dificultad; además, la enseñanza de vocabulario con esas terminaciones específicas puede ser efectiva. Para esto último, he preparado una lista de palabras de ese tipo que figuran en el Apéndice 2.

References

- Bear, D., Invernizzi, M., & Templeton, S. (2008). *Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary, and Spelling Instruction*. Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Goodman, P. (September 29th, 2022). Ed in the Apple: The Reading Wars: Balanced Literacy v Phonics, Revisited. *National Education Policy Center*. <https://nepc.colorado.edu/blog/reading-wars-balanced>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1). 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hudson, R., Pullen, P., Lane, H., & Torgesen, J. (January 2009). The Complex Nature of Reading Fluency. *Reading and Writing Quarterly*, 25(1). 4-32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- LEXIA. (July 18th, 2022). What is the Science of Reading? How the Human Brain Learns to Read. *Lexialearning*. <https://www.lexialearning.com/blog/what-is-the-science-of-reading-how-the-human-brain-learns-to-read>
- McGraw-Hill Education. (2017). *Wonders Fluency Assessment, Grades 1 - 6*. McGraw-Hill Education.
- Moats, L., & Tolman, C. (2009). *Six Syllable Types*. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/spelling-and-word-study/articles/six-syllable-types>
- Munger, K. A. (2016). *Steps to Success: Crossing the Bridge Between Literacy Research and Practice*. Open SUNY Textbooks.
- Sanseri, W. (2009). *Spell to Write and Read: A Step by Step Guide to Foundational Language Arts*. Back Home Industries.
- Templeton, S., & Bear, D. R. (2011). *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy, A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson*. Routledge.
- The Reading League. (2023). <https://www.thereadingleague.org>
- U.S. Department of Education. (2022). *Nation's Report Card*. <https://www.nationsreportcard.gov/>

Walpole, S., McKenna, M., & Philippakos, Z. (2011). *Differentiated Reading Instruction in grades 4 & 5: Strategies and Resources*. The Guilford Press.

Appendix 1

A) WORDLISTS - Adam

Word list 1:

Vowel – Consonant – e Syllables

Long 'i': rise, wise, bite, cite, kite, mite, rite, site, characterize, improvise, jeopardize, generalize, summarize

Long 'u': dune, June, tune, fuse, muse, cute, execute, molecule, pedicure, manicure,

Word list 2: Consonant -le Syllables

sniffle, ruffle, snuffle, waffle, raffle, jungle, wiggle, juggle, giggle, bugle, twinkle, buckle, tickle, ankle, freckle

Appendix 2

WORDLIST 1 - Mary

Magic e:

Ape, cake, chase, grape, make, snake, spade, take, tape, whale, babe, bade,
fade, fate, lame, lane, pale, pane, wake, wane, same

R-controlled - Mary

Birthday, circus, dirty, thirteen, thirsty, swirling, girlfriend, confirm, virtual, thirty, affirm,
birdcage, skirmish, squirting, circle.

Appendix 3



Movie: Shrek

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6m1B2IYgP3k>

Script source [linked here](#)

-There it is, Princess. Your future awaits you.

-That's DuLoc?

-Yeah, I know. You know, Shrek thinks Lord Farquaad's compensating for something, which I think means he has a really - - Ow!

-Um, I, uh- - I guess we better move on.

-Sure. But, Shrek? I'm - - I'm worried about Donkey.

{Blubbering}

-What?

-I mean, look at him. He doesn't look so good.

-What are you talking about? I'm fine.

-That's what they always say, and then next thing you know, you're on your back. Dead.

-You know, she's right. You look awful. Do you want to sit down?

-Uh, you know, I'll make you some tea.

-I didn't want to say nothin', but I got this twinge in my neck, and when I turn my head like this, look,

{Bones crunch}

-Ow! See?

-Who's hungry? I'll find us some dinner.

-I'll get the firewood.

-Hey, where you goin'? Oh, man, I can't feel my toes! I don't have any toes! I think I need a hug.

-Mmm. This is good. This is really good. What is this?

-Uh, weedrat. Rotisserie style.

-No kidding. Well, this is delicious.

-Well, they're also great in stews. Now, I don't mean to brag, but I make a mean weedrat stew.

{Chuckling}

{Sighs}

-I guess I'll be dining a little differently tomorrow night.

{Gulps}

-Maybe you can come visit me in the swamp sometime. I'll cook all kind of stuff for you. Swamp toad soup, fish eye tartare - - you name it.

{Chuckles}

-I'd like that.

{Slurps, laughs}

See the pyramids along the Nile

-Um, Princess?

Watch the sunrise from a tropic isle

-Yes, Shrek?

-I, um, I was wondering.

Just remember, darling all the while

-Are you- -

You belong to me

{Sighs}

-Are you gonna eat that?

{Chuckles}

-Man, isn't this romantic? Just look at that sunset.

-Sunset?

-Oh, no! I mean, it's late. I-It's very late.

-What?

-Wait a minute. I see what's goin' on here. You're afraid of the dark, aren't you?

-Yes! Yes, that's it. I'm terrified. You know, I'd better go inside.

-Don't feel bad, Princess. I used to be afraid of the dark, too, until

- - Hey, no, wait. I'm still afraid of the dark.

{Shrek sighs}

-Good night.

-Good night.

{Door creaks}

-Ohh! Now I really see what's goin' on here.

-Oh, what are you talkin' about?

-I don't even wanna hear it. Look, I'm an animal, and I got instincts.

And I know you two were diggin' on each other. I could feel it.

-You're crazy. I'm just bringing her back to Farquaad.

-Oh, come on, Shrek. Wake up and smell the pheromones. Just go on in and tell her how you feel.

-I- - There's nothing to tell. Besides, even if I did tell her that, well, you know - - and I'm not sayin' I do 'cause I don't - - she's a princess, and I'm - -

-An orge?

-Yeah. An orge.

-Hey, where you goin'?

-To get... move firewood.