

Vocabulario receptivo y motivación matemática en 7° básico: diagnóstico y propuesta de intervención pedagógica

Autora: Fernanda Díaz Guzmán

Profesor Guía: Dr. Marcelo Casis-Raposo

Resumen: El presente artículo presenta un plan de mejora educativa que se llevó a cabo en la Escuela N°88 Canadá, de dependencia municipal y ubicado en la comuna de Osorno, X Región. Dicho plan se centra en dos problemáticas identificadas durante el período de práctica profesional: el bajo nivel de vocabulario receptivo en el área de Lenguaje y la desmotivación en el área de matemática en estudiantes de 7° básico. Inicialmente se realiza un diagnóstico, luego se analizan las consecuencias a largo plazo de estas dificultades detectadas. El estudio tiene como sustento referentes teóricos que están vinculados al área del desarrollo del vocabulario, la motivación académica en general y finalmente la didáctica para ambas asignaturas. Finalmente se propone un plan de intervención pedagógico que se orienta hacia un fortalecimiento de las habilidades asociadas a estas problemáticas, mediante estrategias progresivas y contextualizadas, con el propósito de obtener aprendizajes significativos para los estudiantes de este establecimiento.

Palabras Claves: Vocabulario; Motivación; Lenguaje; Matemática; Diagnóstico.

Abstract: This article presents an educational improvement plan implemented at Escuela N°88 Canadá, a municipal public school located in the city of Osorno, Tenth Region of Chile. The plan focuses on two issues identified during the professional teaching practicum: a low level of receptive vocabulary in the area of Language and a lack of motivation in the subject of Mathematics among 7th grade students. Initially, a diagnostic assessment was conducted, followed by an analysis of the long-term consequences of these identified difficulties. The study is grounded in theoretical frameworks related to vocabulary development, academic motivation, and the didactics of both subjects. Finally, a pedagogical intervention plan is proposed, aimed at strengthening the skills associated with these issues through progressive and contextualized strategies, with the purpose of achieving meaningful learning for students at this school.

Keywords: Vocabulary; Motivation; Language; Mathematics; Diagnosis.

1.- PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo surge a partir de la necesidad de dar cumplimiento a la normativa institucional de la Universidad de Los Lagos, y que norma las exigencias para optar al título de Profesor(a) de Educación Básica con mención en Lenguaje y Matemática. En este sentido, y al amparo de la práctica profesional se identificaron dos problemáticas, una asociada al área de Lenguaje y Comunicación y la otra a la Educación matemática. El establecimiento donde se realiza el siguiente estudio corresponde a la Escuela N°88 Canadá, la cual se encuentra ubicada en la intersección de las calles Arequipa y Guatemala, en el sector de Rahue Alto de la comuna de Osorno, Región de Los Lagos, y los cursos observados fueron ambos 7° del establecimiento.

La dificultad detectada en el área de Lenguaje, corresponde al bajo nivel de vocabulario receptivo, lo cual finalmente se ve reflejado en dificultades con la comprensión lectora y también en la producción escrita de las actividades realizadas en la sala de clases. En esta situación algunas de las características del vocabulario receptivo, corresponde a un conjunto de palabras que el estudiante es capaz de reconocer y además comprender al escuchar o leer un texto, incluso si no las utiliza de forma constante en su escritura. Ahora, si bien este aspecto facilita la producción escrita, no la garantiza, la relación entre ambas cosas se da de forma progresiva, no automática. Durante el sondeo en el aula, fue posible observar que un vocabulario receptivo limitado afecta directamente la comprensión de los textos trabajados en clases. Dificultades tales como, inferir información, reconocer el tema principal y relacionar un texto con el contenido, todos son aspectos que indudablemente repercutirán en el desempeño académico de los estudiantes.

En este período de sondeo, también se observó el trabajo pedagógico que desarrolla la profesora de la asignatura en ambos cursos. Un aspecto a destacar es el uso del libro de texto de la asignatura, el cual se utiliza frecuentemente, y que contiene una amplia cantidad de palabras de vocabulario que corresponden a los textos que se trabajan en las diversas unidades. Ahora, si bien estas palabras se leen o suelen ser destacadas en las lecturas compartidas, con la finalidad de lograr la comprensión del texto, no existe mayor profundización en los significados de las mismas o el desarrollo de actividades que contextualice dicho vocabulario. Por lo tanto, los estudiantes en otras lecturas o actividades, si son capaces de reconocer palabras que han leído o escuchado, pero presentan dificultades en la profundidad de la comprensión de las mismas. Otro aspecto que resultó relevante durante el sondeo de aula, son las actividades prácticas o más lúdicas, como la creación de un afiche, un lapbook o un artículo informativo, que si bien se integra dentro de las rúbricas de evaluación, algún criterio que se refiere a encontrar palabras nuevas y buscar su significado en el diccionario, este método se limita a

copiar y pegar, sin un real uso o reflexión de lo que significa cada una de esas palabras que el estudiante consideró como “nuevas”.

Si bien se podría evidenciar un trabajo en aula con respecto a vocabulario, no es realmente un trabajo que logre favorecer un aprendizaje más significativo sobre el vocabulario receptivo, ya que finalmente los estudiantes no logran mayor profundidad de las palabras, y en consecuencia no saben cómo incorporarlas adecuadamente en los procesos de comprensión lectora o alguna actividad sobre una producción escrita. La importancia de este tema se destaca principalmente en que debido al nivel, los textos que se trabajan se van complejizando en cuanto a lenguaje y a conceptos, es por esto que el vocabulario receptivo toma un rol fundamental.

Respecto a la problemática en la asignatura de matemáticas, fue posible evidenciar una baja motivación hacia las matemáticas y el aprendizaje de las mismas, la cual se ve reflejado en una baja participación, sumado a una disposición que no favorece en el transcurso normal de una clase.

A partir de la observación de las clases y del trabajo realizado a diario con los estudiantes, se observó que, frente a contenidos matemáticos que presentan mayor dificultad, actividades por ejemplo que requieren un mayor análisis y mayor reflexión, los estudiantes presentan mucha inseguridad para responder, sumado al desinterés y que no realizan preguntas al profesor, lo que finaliza en un montón de tareas sin resolver pegadas en el cuaderno, ya que no existe mayor perseverancia por finalizar las tareas, despejar dudas y finalmente resolver las problemáticas. Esta actitud influye en cómo los estudiantes se enfrentan a la asignatura, ya que caen en la repetición o la obtención rápida de respuestas, estos muy por sobre otros aspectos, como la comprensión de los procesos. La falta de participación de los estudiantes en las clases de Matemáticas, limita el desarrollo de otras habilidades fundamentales, como la autonomía, la confianza en las capacidades personales y la disposición a enfrentar actividades con mayor dificultad. Esto tiene cómo consecuencia, que la motivación hacia la asignatura se considere un elemento clave que influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes, considerada una problemática pedagógica que es relevante en un nivel como 7° básico.

En las clases de esta asignatura también se realizó un sondeo al profesor y las prácticas pedagógicas. Durante sus clases es posible observar que él no utiliza el libro de texto, y trabaja de una forma más bien autónoma, desarrollando su propio método de guiar el aprendizaje, es decir la enseñanza de las matemáticas se centra principalmente en la transferencia de contenido, con muy poco uso de recursos didácticos, ya que utiliza actividades impresas y guías de aprendizaje, lo cual influye en la forma que los estudiantes experimentan el aprendizaje, ya que no suelen ser los protagonistas en la construcción del mismo. Bajo este contexto, es que la motivación emerge como un factor clave en la calidad de la disposición de los estudiantes, ya que este condiciona la participación y la persistencia frente a la asignatura.

Durante el trayecto formativo de la investigadora existió una diversidad de cursos y estudiantes los cuales fue posible observar en ambas áreas de estudio. Es así como se logró reconocer que gran parte de ellos presentaban dificultades en el área procedimental de la asignatura de matemáticas y un bajo nivel de vocabulario receptivo en el área de Lenguaje.

A partir del contexto descrito anteriormente, la investigadora se encontró en condiciones de formular la principal pregunta de este estudio, que se orienta a comprender aspectos relevantes del aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Matemática.

¿Cómo se caracteriza el bajo nivel de vocabulario receptivo en Lenguaje y la baja motivación hacia las matemáticas en estudiantes de 7° básico, y qué orientaciones permiten levantar un plan de mejora educativa con proyección al primer ciclo en la Escuela N°88 Canadá?

1.2 Objetivos.

Con el propósito de dar respuesta a esta interrogante, se plantean los siguientes objetivos que orientan el desarrollo de esta investigación:

Objetivo General:

- Levantar un plan de mejora educativa en Lenguaje y Matemática, que permita fortalecer el vocabulario receptivo y la motivación hacia las matemáticas en estudiantes de 7° básico de una escuela municipal de la comuna de Osorno, considerando estrategias que permitan abordar ambas asignaturas desde el primer ciclo.

Objetivos específicos

- Analizar las dificultades asociadas al vocabulario receptivo en estudiantes de 7° básico, a partir de la observación de aula en la asignatura de Lenguaje.
- Analizar cómo los estudiantes de 7° básico se sienten y se enfrentan al aprendizaje de las matemáticas en el contexto de aula.
- Elaborar una propuesta de mejora educativa para Lenguaje y Matemáticas que permita mejorar el vocabulario receptivo y la motivación hacia las matemáticas en estudiantes de 7° básico.

1.3. Revisión Bibliográfica

El presente estudio permite identificar la necesidad de abordar y analizar dos asignaturas que resultan relevantes en el proceso educativo, para el área de lenguaje el desarrollo del vocabulario receptivo y cómo se relaciona con la comprensión lectora, y en el área de matemática sobre la motivación

académica y como influye en el aprendizaje de los contenidos. Desde esta perspectiva, la literatura de quienes son especializados en ambos temas, coincide en que las dificultades de estas dimensiones no afectan solamente a los contenidos específicos, sino que impacta de manera significativa en la participación, la comprensión de contenidos y la construcción de aprendizajes esenciales para la trayectoria escolar.

a) Lenguaje: vocabulario receptivo y comprensión lectora.

Desde la teoría, Cáceres Zúñiga (2018) señala que el vocabulario receptivo se refiere al repertorio de palabras que un individuo entiende y reconoce, y su desarrollo está estrechamente relacionado con la comprensión del discurso y la lectura, de modo que un vocabulario receptivo más amplio se asocia con mejores niveles de comprensión lectora. Este autor destaca que el vocabulario receptivo es la base para evolucionar a un vocabulario productivo, y que las dificultades de este aspecto impactan en el desarrollo de los aprendizajes escolares, especialmente en los niveles más avanzados de la etapa escolar. Estudios realizados en contextos educativos muestran como los niveles más altos de vocabulario están estrechamente relacionados con una mejor comprensión de textos, lo que se traduce en un aprendizaje más sólido a lo largo de la escolaridad básica (Pezoa y Orellana, 2021).

Diversas investigaciones realizadas en diversos contextos escolares latinoamericanos, profundizan esta relación como el de Bravo Valdivieso (2006) quien reporta que investigaciones anteriores realizadas por él y otros autores (Bravo, Villalón Y Orellana, 2002a, 2002b), evidencian que los estudiantes con bajo dominio de vocabulario presentan mayores dificultades para comprender textos académicos y responder a demandas cognitivas complejas, lo que repercute negativamente en su desempeño escolar global. Esta evidencia refuerza la idea de que el vocabulario no solo es un aspecto fundamental en el área de lenguaje, sino una herramienta transversal en todas las demás áreas disciplinares. Por otro lado, estudios sobre la comprensión lectora, como los de Cueto y Defior (2005), demuestran que el desarrollo intencionado del vocabulario académico favorece procesos de inferencia, interpretación y reflexión crítica, elementos clave para el aprendizaje significativo. Es así, como la literatura coincide y refuerza la idea de que la enseñanza del vocabulario debe ser trabajada de forma sistemática y contextualizada, especialmente en los cursos que corresponden al primer ciclo de enseñanza básica.

b) Matemática: motivación académica y didáctica

En el área de matemática y en relación con la motivación hacia el aprendizaje de la asignatura, Tapia (2005) plantea que “la motivación escolar está estrechamente vinculada a la percepción de competencia y al sentido que los estudiantes atribuyen a las tareas escolares”. Desde esta perspectiva,

la baja motivación hacia las matemáticas no es un factor que responde netamente al aspecto cognitivo del contenido, sino que además se deben considerar aspectos emocionales y actitudinales, ya que influyen en la disposición de los estudiantes frente a los contenidos. En este sentido, el estudio de Corredor-García y Bailey-Moreno (2020) en estudiantes de educación básica en Colombia, muestra que las concepciones que los alumnos atribuyen a su rendimiento en matemáticas están estrechamente vinculadas con su motivación hacia la asignatura; actitudes desmotivadas se correlaciona con menor esfuerzo y participación en tareas matemáticas, afectando así el aprendizaje de conceptos y procedimientos. Por su parte, Arévalo Cotrina (2023) en Perú, realizó el análisis a la relación entre motivación y rendimiento académico en matemáticas, encontrando que a mayor motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se observa una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes. Desde el punto de vista de la didáctica, Santos-Trigo (2024) destaca que “la enseñanza de la matemática debe promover la resolución de problemas como eje central, favoreciendo la comprensión conceptual por sobre la aplicación mecánica de procedimientos”. Diversas de sus investigaciones señalan que las estrategias didácticas que se utilizan bajo problemáticas contextualizadas, contribuyen a obtener mejores resultados tanto el aspecto procedimental como el aspecto motivacional, lo que refuerza la idea de generar más instancias de aprendizaje significativo y no de repetición.

1.4 Justificación y Viabilidad

Esta investigación se justifica debido a que las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, se presentan como parte de la estructura fundamental del currículum escolar, ya que a través de ellas los estudiantes desarrollan habilidades esenciales para acceder, comprender y construir nuevos aprendizajes a lo largo de toda su trayectoria educativa. Dentro de este contexto, las problemáticas que se presentan en estas áreas, no solo afectan el desempeño académico del curso que transitan actualmente, lo que puede ir generando efectos acumulativos en el desarrollo escolar y además personal de los estudiantes. Por esta razón, resulta relevante analizar algunas problemáticas que afectan directamente los procesos de aprendizaje, como el bajo nivel de vocabulario receptivo en Lenguaje y la baja motivación hacia las matemáticas en estudiantes de 7° básico.

Para efectos de la organización de este estudio, se justifica de la siguiente forma:

a) Conveniencia

En el área de lenguaje, el vocabulario receptivo cumple un rol fundamental en la comprensión lectora y en la producción escrita, ya que permite a los estudiantes reconocer, comprender e interpretar palabras presentes en textos orales y escritos personales. Cuando este tipo de vocabulario se ve limitado, los estudiantes enfrentan mayores dificultades para comprender consignas, interpretar textos

de mayor complejidad, instrucciones y/o expresar ideas de manera clara, lo que indudablemente termina impactando de manera negativa en su desempeño escolar. Analizar esta problemática en 7° básico resulta relevante, ya que considerando que en este nivel se espera que los estudiantes enfrenten textos cada vez más complejos, por lo tanto se exige un dominio léxico más amplio y profundo.

En el área de matemáticas, la motivación hacia la asignatura influye directamente en la actitud, la participación y la disposición de los estudiantes frente a la asignatura. Una baja motivación puede traducirse en inseguridad al momento de participar en una clase, escasa perseverancia en problemas que requieren un mayor análisis y además una tendencia a evitar desafíos, afectando la comprensión de conceptos y procedimientos básicos. En este sentido, abordar la motivación como una problemática pedagógica resulta fundamental, ya que no solo condiciona el rendimiento académico, sino también la forma en que los estudiantes se relacionan emocionalmente con la asignatura.

b) Relevancia

La relevancia de este estudio se ve reforzada por su vinculación directa con la experiencia de la práctica profesional por mención, lo que permitió identificar estas problemáticas a partir de la observación del trabajo cotidiano con estudiantes de 7° básico. Esta cercanía con el contexto escolar otorga pertinencia al análisis, ya que las dificultades detectadas no responden a supuestos teóricos, sino a situaciones reales que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje en un establecimiento educativo específico.

c) Implicaciones prácticas

Este estudio no sólo busca describir y analizar las dificultades observadas, sino también proponer estrategias pedagógicas que puedan servir como base para futuras generaciones de estudiantes. Desde esta perspectiva este estudio proyecta la creación de un plan de mejora que comience en niveles más pequeños del sistema escolar. Tanto el desarrollo del vocabulario receptivo como la motivación hacia las matemáticas comienzan a construirse desde los primeros años de escolaridad, por lo que analizar estas problemáticas en un curso de segundo ciclo permite reflexionar sobre la necesidad de abordarlas desde el primer ciclo. En este sentido, levantar un plan de mejora educativa orientado a ambas asignaturas busca contribuir desde la reflexión pedagógica y además en la generación de estrategias que favorezcan aprendizajes más significativos y perdurables en el tiempo.

d) Viabilidad

Este trabajo de título resulta viable, debido a que se desarrolla dentro del contexto de práctica profesional en la Escuela N°88 Canadá, bajo estas circunstancias, el acceso es permitido de forma constante y directa con el contexto de estudio. Estos factores facilitan la observación dentro del curso, la aplicación de instrumentos y recopilar información importante sin interferir dentro de la cotidianidad de los cursos. El estudio se ajusta al período de duración de la práctica profesional y

además al calendario escolar del establecimiento, considerando el nivel educativo y los contenidos pertinentes al progreso y continuidad del año académico. La recolección de datos se realizó durante el segundo semestre de clases, lo que permitió desde el inicio realizar una proyección y organización adecuada al tiempo disponible en paralelo con las clases. Asimismo, los tiempos definidos para cada etapa del estudio se ajustaron de manera sistemática a la carta Gantt confeccionada al inicio del semestre, lo que permitió cumplir con los plazos establecidos y asegurar un desarrollo ordenado del proceso investigativo.

Tabla N° 1: *Carta Gantt*

Actividad	Inicio	Fin	Estado
Planificación	2019-08-01	2019-08-15	Completada
Revisión de literatura	2019-08-15	2019-09-01	Completada
Diseño de instrumentos	2019-09-01	2019-09-15	Completada
Revisión de instrumentos	2019-09-15	2019-10-01	Completada
Aplicación de instrumentos	2019-10-01	2019-10-15	Completada
Análisis de datos	2019-10-15	2019-11-01	Completada
Redacción de informe	2019-11-01	2019-11-15	Completada
Defensa de tesis	2019-11-15	2019-11-30	Completada
Publicación de resultados	2019-11-30	2019-12-15	Completada
Revisión de resultados	2019-12-15	2019-12-31	Completada
Discusión de resultados	2019-12-31	2020-01-15	Completada

Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva metodológica, se realizó el uso de instrumentos adecuados al nivel de los estudiantes y pertinentes a los objetivos de la investigación. En términos económicos, la investigación no requirió recursos extraordinarios, ya que el establecimiento facilitó todos los materiales necesarios y se facilitaron todos los accesos para la implementación del proceso investigativo.

2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para fines de organización del estudio, el Marco Teórico se estructura en tres apartados: delimitación conceptual, teorías del aprendizaje y reflexión teórica.

2.1 Delimitación conceptual

a) Vocabulario receptivo

Desde el Currículum Nacional, se orienta al desarrollo progresivo de una serie de habilidades fundamentales como el pensamiento crítico, comunicación efectiva, resolución de problemas, trabajo colaborativo, investigación, y habilidades digitales. Se entiende por habilidad como la capacidad integrada de conocimientos, actitudes y procedimientos que permite al estudiante realizar tareas con éxito, aplicables a diferentes contextos, y que se desarrolla transversalmente en todas las asignaturas, apuntando al desarrollo personal, ético, social e intelectual, más allá de la mera memorización de contenidos. Se manifiestan en acciones concretas como resolver problemas, comunicarse, investigar y trabajar en equipo.

En el área de Lenguaje y Comunicación, esta concepción de habilidad se expresa a través de la habilidad comunicativa, la cual implica la capacidad de comprender, producir e interactuar con diversos tipos de textos orales y escritos en contextos significativos. Desde esta perspectiva, es que se enfatiza que el desarrollo de esta habilidad, no se limita a un uso formal del lenguaje, sino que considera el lenguaje desde un uso funcional y además contextualizado para poder ser capaces de participar en situaciones comunicativas ya sean del entorno escolar o en la vida social.

Bajo este marco, es el vocabulario el que adquiere un rol central como componente esencial de la habilidad comunicativa, ya que es parte de la base que permite atribuir significado a las palabras, expresiones y conceptos presentes en los textos orales y escritos. Tal como señalan Pérez y Alvira (2017), la adquisición del vocabulario no solo favorece el incremento del repertorio léxico de los estudiantes, sino que también contribuye directamente al desarrollo de las competencias comunicativas, puesto que estrategias para ampliar el vocabulario facilitan tanto la comprensión como la producción de mensajes en diversos contextos comunicativos. Es importante destacar que el desarrollo del vocabulario no ocurre de manera espontánea, sino que responde a un proceso progresivo, que se inicia en los primeros años de la educación básica y se amplía gradualmente a lo largo de la trayectoria escolar, permitiendo a los estudiantes acceder a formas cada vez más complejas del lenguaje. En este sentido, durante los primeros niveles educativos, se enseñan distintos tipos de vocabulario como el cotidiano, el académico (transversal y disciplinar), activo/pasivo y por niveles (básico, intermedio, avanzado), progresando de palabras simples y conocidas a términos complejos y específicos, principalmente en el vocabulario receptivo.

El vocabulario receptivo se entiende como el conjunto de palabras que una persona es capaz de reconocer y comprender al escuchar o leer, incluso cuando no las utiliza de forma constante en su expresión oral o escrita. Se define por la forma de relación con la palabra (comprensión), no por su complejidad ni por su área disciplinar. Es decir, el vocabulario receptivo no es un “nivel” de vocabulario distinto, sino que atraviesa varios de los tipos que se mencionaron anteriormente, visto desde la progresión es primero el cotidiano, luego el académico y finalmente el disciplinar, aquí es donde el vocabulario receptivo se desarrolla primero que los otros tipos y en todos los niveles. Bravo Valdivieso (2002) señala que el dominio del vocabulario receptivo constituye una base indispensable para el desarrollo de habilidades lingüísticas más complejas, ya que permite al estudiante atribuir significado a los textos y comprender instrucciones, consignas y explicaciones académicas.

Motivación hacia las matemáticas

Desde el Currículo Nacional, el aprendizaje de la Matemática no se limita al dominio de contenidos conceptuales y procedimentales, sino que se centran en resolver problemas, argumentar, comunicar, modelar y representar, además de considerar otras dimensiones de una manera transversal,

desarrollando capacidades como el pensamiento crítico, la creatividad y flexibilidad, la perseverancia, y el desarrollo de una actitud metódica y curiosa frente al aprendizaje, desde una perspectiva pedagógica. Frente a esto, esta serie de habilidades se vinculan con la motivación al fomentar la curiosidad, confianza y la percepción de utilidad, al vincular el aprendizaje con la vida real y promover el esfuerzo, convirtiendo desafíos en logros que impulsan el interés y la autoestima, utilizando el lenguaje matemático para comprender, explicar y predecir el mundo.

La motivación se entiende como un proceso dinámico que orienta y sostiene la conducta del estudiante hacia el logro de objetivos de aprendizaje, influyendo tanto en la participación activa como en la regulación del propio proceso. Bajo esta mirada, Tapia (2005) señala que la motivación académica incide directamente en el esfuerzo, la persistencia y la disposición con que los estudiantes enfrentan las tareas escolares. Desde el contexto escolar, esta dimensión resulta especialmente relevante en Matemática, dado que el aprendizaje matemático exige enfrentarse a errores, razonamientos abstractos y situaciones de resolución de problemas que requieren perseverancia y una actitud positiva frente al desafío. Esto lo respalda Uribe-Moreno, Medina-Arboleda y Mejía-Vélez (2022) que señalan que “la motivación en contextos educativos debe entenderse como un constructo complejo y multidimensional, en el que coexisten distintas manifestaciones motivacionales vinculadas a metas, creencias, valores y expectativas de los estudiantes frente al aprendizaje”. En este sentido, se distinguen principalmente la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Se entiende por motivación intrínseca, al interés y disfrute que experimenta el estudiante al realizar una actividad por sí misma, valorando el aprendizaje como una experiencia significativa y desafiante. Por el contrario, la motivación extrínseca se vincula a factores externos, tales como calificaciones, reconocimiento, recompensas o aprobación de otros, que impulsan la participación en la tarea.

Bajo este contexto es que en este estudio, la motivación hacia la matemática se aborda como un eje central, ya que el diagnóstico realizado evidenció actitudes de desinterés, inseguridad y baja disposición frente a esta asignatura. Frente a esta perspectiva, se entiende que las dificultades en matemáticas no tienen como única explicación el dominio del contenido, sino que se vinculan estrechamente con aspectos motivacionales y actitudinales.

2.2 Teorías involucradas

En la educación actual, las áreas de Lenguaje y Matemática consideran procesos de aprendizaje que demandan enfoques que atiendan la diversidad de experiencias, conocimientos previos y las motivaciones presentes en los estudiantes. Aspectos como el desarrollo del vocabulario y la disposición frente al aprendizaje matemático no dependen solamente de los contenidos, sino que se relacionan profundamente con estrategias didácticas, el contexto escolar y los docentes que orientan el aprendizaje. Bajo esta mirada, es importante considerar teorías del aprendizaje que comprendan

que el estudiante es protagonista en la construcción de su propio aprendizaje, que es capaz de darle sentido a lo que aprende desde su interacción con el entorno y en cómo se relaciona con otros. Es aquí, donde la práctica pedagógica toma un rol central para generar experiencias significativas del aprendizaje, que favorezcan todos los aspectos, como el cognitivo, el motivacional y por último la participación dentro del aula.

Siguiendo esta línea, es que la presente investigación, se construye bajo el enfoque teórico de darle prioridad a una enseñanza que deja al estudiante en el centro, que se orienta en promover aprendizajes comprensivos, contextualizados y pertinentes a las distintas realidades educativas. Trabajar bajo este foco, es lo que sustenta los resultados y los posteriores análisis, además de orientar la propuesta de mejora educativa y la coherencia con las dificultades detectadas en el diagnóstico. Concluyendo todo lo anterior, la presente investigación se sustenta en el enfoque constructivista del aprendizaje.

- **Constructivismo como modelo de enseñanza.**

Un modelo de enseñanza es un plan estructurado que se utiliza para orientar la enseñanza en las aulas (Ramos et al., 2021). Los distintos modelos de enseñanza son los que permiten a los docentes abordar de distintas maneras el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordando distintas estrategias por cada clase, quien guía la clase espera la comprensión de los contenidos, la motivación de los estudiantes, la resolución de los problemas, realizar actividades didácticas y finalmente evaluar los resultados de estos aprendizajes. En el contexto de la realidad educativa estudiada, el modelo tradicional de una enseñanza conductista continúa siendo utilizado como un camino del aprendizaje. Se entiende por modelo conductista, como un modelo de enseñanza que se centra en la transmisión de conocimientos del profesor, como único emisor activo y al alumno como único receptor pasivo, todo mediante estímulos, repetición y refuerzos para moldear la conducta deseada, priorizando respuestas observables y la acumulación de saberes, en lugar de procesos mentales internos, formando individuos productivos pero con muy poca capacidad de comprensión en situaciones más complejas. En el ámbito educativo, el conductismo ha influido en las prácticas pedagógicas desde la década de los años 40 a través de psicología experimental en la educación. Entre los años 60 y 70 marca presencia en el ambiente educativo chileno, con enseñanza basada en objetivos conductuales, el uso del refuerzo, la repetición y la memorización, entre otras. Es a partir de la década de los 80, que comienza a ganar fuerza otra corriente filosófica en educación, llamada Constructivismo, y si bien en la actualidad el conductismo aún sigue muy presente en las aulas, se mantiene como un enfoque complementario.

El constructivismo se entiende como, una teoría de aprendizaje que propone al estudiante dentro de un proceso activo en la construcción de sus conocimientos, donde relaciona la nueva información con los conocimientos previos y la interacción con el entorno.

Desde la teoría, se propone a Jean Piaget (1970) como uno de los principales referentes teóricos, quien concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento. Según este autor, el estudiante no se limita a recibir información de manera pasiva, sino que organiza y reorganiza sus esquemas cognitivos a través de la interacción con el entorno, mediante procesos de asimilación y acomodación. Años más tarde, Coll (1990) sostiene que el aprendizaje escolar no consiste en la simple transmisión de contenidos, sino en la construcción progresiva de significados, mediada por la acción pedagógica y el contexto educativo. Bajo este enfoque, la realidad educativa estudiada resulta pertinente, ya que tanto el desarrollo del vocabulario como la motivación hacia las matemáticas requieren crear experiencias que resulten significativas y contextualizadas para los estudiantes. Desde el enfoque constructivista el docente cumple un rol fundamental como mediador del aprendizaje, más que como transmisor de contenidos. El profesor es responsable de planificar, diseñar y organizar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes interactuar activamente con los contenidos, relacionarlos con sus conocimientos previos y construir nuevos significados de manera progresiva. Así confirma Frida Díaz Barriga (2010) quien enfatiza que el docente, desde un enfoque constructivista, debe diseñar secuencias didácticas y contextos de aprendizaje auténticos, en los que los estudiantes puedan aplicar, transferir y resignificar los contenidos escolares.

El rol del profesor que proponen los autores, se ve fortalecido desde los aportes de Lev Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se origina en la interacción social y se consolida mediante procesos de mediación pedagógica. Desde esta perspectiva, el docente no es solo quien organiza el orden de una clase, sino que también promueve la autonomía de los estudiantes, realizando apoyos temporales que permite que logren avances significativos por sí mismos. De esta manera es que la orientación docente se convierte en un factor clave para que los estudiantes logren una construcción progresiva de los conocimientos y el desarrollo de un aprendizaje más autónomo. Asimismo, Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual define como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky, 1978, p. 86).

Desde esta mirada, el aprendizaje se concibe como un proceso orientado al desarrollo, en el que la intervención pedagógica adquiere sentido cuando se sitúa en el espacio intermedio entre lo que el estudiante ya domina y aquello que aún no logra de manera autónoma. En complemento, Coll (1990) plantea que los conocimientos previos no sólo actúan como punto de partida, sino que condicionan

la forma en que el estudiante interpreta y resignifica la nueva información, influyendo directamente en su progreso dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.

Finalmente en este mismo marco, Ausubel (1968) señala que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (p. vi). Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo solo es posible cuando los nuevos contenidos logran anclarse a estructuras cognitivas existentes, lo que refuerza la importancia de diagnosticar y activar los saberes previos antes de introducir nuevos aprendizajes.

2.3 Reflexión teórica

Desde la literatura especializada que reconoce el vocabulario receptivo como base para la comprensión lectora y el acceso al aprendizaje escolar (Nation, 2001; Bravo Valdivieso, 2002), este estudio aborda esta dimensión desde una perspectiva preventiva, considerando que un vocabulario receptivo limitado en 7° básico suele ser producto de que no existió una intervención pedagógica pertinente en etapas previas y que, si no se aborda oportunamente, si puede convertirse en un factor de riesgo para la carga académica de mayor complejidad. Es por esto que el plan de mejora propuesto en este estudio, no aborda únicamente las dificultades observadas en el diagnóstico inicial, sino que propone el fortalecimiento de una habilidad que resulta clave en la trayectoria escolar de los estudiantes.

De manera similar, aunque los modelos teóricos sobre motivación académica subrayan la importancia de la autoeficacia y del interés en el aprendizaje matemático (Tapia, 2005), el diagnóstico realizado en este estudio evidenció una baja disposición hacia la asignatura, lo que sugiere que el aprendizaje matemático no puede abordarse solo desde el dominio de procedimientos o contenidos. Este contraste entre lo que nos dice la teoría y lo que se observa en este contexto escolar, es lo que refuerza la pertinencia de implementar estrategias didácticas orientadas a generar un vínculo entre la motivación y la participación activa de los estudiantes, favoreciendo una relación más positiva con la asignatura. En consecuencia, la fundamentación teórica presentada permite sustentar la implementación de esta propuesta de mejora educativa diferenciada por asignatura, concebida como una respuesta pedagógica preventiva y contextualizada. Dicha propuesta se alinea con las orientaciones del Currículo Nacional y con la necesidad de fortalecer habilidades que son claves para el aprendizaje, y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y a la mejora de sus trayectorias escolares.

3.- METODOLOGÍA

3.1 Paradigma Investigativo

El presente estudio se desarrolla dentro del paradigma hermenéutico reflexivo, el cual se orienta a la comprensión de los fenómenos educativos desde la perspectiva de quienes están involucrados y su

contexto natural. Este tipo de enfoque resulta pertinente, considerando que la investigación se desarrolla en un escenario escolar específico y tiene como propósito analizar dificultades pedagógicas asociadas a las asignaturas de Lenguaje y Matemática, a partir de la observación directa de las prácticas de aula y de la experiencia educativa de los estudiantes.

3.2 Metodología y Alcances

La metodología utilizada en este estudio y en coherencia con el paradigma investigativo es de tipo cualitativo y de alcance exploratorio, descriptivo y explicativo; dado que su principal objetivo es verificar y caracterizar problemáticas pedagógicas que se dan en el aula, esto dentro de un determinado contexto escolar y además, no interviene experimentalmente ni genera relaciones de causa y efecto. Para comenzar, el estudio es de alcance exploratorio, entendiendo el estudio exploratorio como un tipo de investigación que se realiza cuando el tema ha sido poco estudiado o no existe suficiente información previa sobre el fenómeno que se quiere analizar. Sirve como primer acercamiento a un fenómeno educativo, social o pedagógico. En el ámbito educativo permite diagnosticar una problemática antes de diseñar una propuesta pedagógica. Para continuar es descriptivo, entendiendo que un estudio descriptivo supone que es una investigación que observa y describe detalladamente un fenómeno, característica o población estudiantil sin manipular variables, buscando responder preguntas como qué, cómo, dónde y cuándo ocurre algo, no por qué.

Finalmente es explicativo porque no se queda solo en describir los datos, sino que los interpreta y los explica desde la teoría, para comprender qué está influyendo en la situación del curso, ya que busca identificar y comprender las principales dificultades que presentan los estudiantes de este contexto de aula en específico, esto a partir de la observación y del comportamiento de los estudiantes en una situación de aula real.

3.3 Población y Muestra

La presente investigación se desarrolló en la Escuela N°88 Canadá de la ciudad de Osorno, durante el período de práctica profesional de la investigadora, lo que permitió un acceso directo, continuo y sistemático al contexto educativo, así como a los estudiantes, docentes y el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este marco, la población del estudio estuvo constituida por los estudiantes de educación básica del establecimiento.

La muestra del estudio fue de tipo intencionada y no probabilística, coherente con el enfoque cualitativo que orienta la investigación, y estuvo conformada por los cursos 7° básico A y 7° básico B, que cuentan con 25 estudiantes por curso respectivamente.

3.4 Instrumentos

Durante la primera etapa (de sondeo), se realizó la observación directa en ambos cursos, durante las clases de Lenguaje y Matemática, esto con el objetivo de conocer a los estudiantes, las dinámicas de

aula, metodologías del profesor en cada asignatura, la participación en las actividades y las actitudes frente a nuevos contenidos. Esta información fue anotada en un cuaderno de observación y posteriormente socializada con los profesores a cargo, lo que permitió conocer otros detalles de los estudiantes, como posibles diagnósticos, problemas personales, etc.

Una vez identificadas las problemáticas en ambas asignaturas, se trabajó en la segunda etapa, que consistía en la aplicación de instrumentos diagnósticos. En el área de Lenguaje, se aplicó instrumento diseñado por la investigadora, ya que no existen muchos modelos y los existentes son internacionales los cuales solicitan compra de los permisos, así que posterior a diversas lecturas y revisión de ejemplares, se creó un instrumento para este contexto escolar en específico, el cual una vez finalizado fue enviado a revisión y finalmente validado por tres académicos de la Universidad.

Para el área de Matemática, se aplicó un instrumento ya existente y validado de un estudio anterior, elaborado por Casis (2019), lo cual aseguró su validez en este estudio. El instrumento era de tipo diagnóstico, orientado a indagar sobre la actitud y motivación de los estudiantes frente a la asignatura. Para concretar la aplicación de los instrumentos, se realizaron con anterioridad algunos protocolos éticos, como solicitar el consentimiento de padres y/o tutores de los estudiantes, finalmente, para la aplicación del instrumento, los estudiantes contaban con un asentimiento informado que garantizaba su calidad de participación voluntaria, confidencialidad y el uso de datos personales para uso exclusivo de esta investigación.

[Consentimiento](#)

[Instrumento Matemática](#)

[Asentimiento](#)

[Instrumento Lenguaje](#)

3.5 Análisis

El análisis de los resultados para ambas asignaturas, se realizó desde un enfoque de carácter descriptivo y cualitativo, considerando la sumatoria de frecuencias absolutas y relativas y con ello, el cálculo de medias aritméticas según correspondiera a cada instrumento.

En el área de Lenguaje, los datos recolectados fueron organizados mediante tablas de tabulación, contabilizando las respuestas correctas de cada estudiante. Posteriormente, se calcularon porcentajes y se elaboraron gráficos comparativos que permitieron visualizar de manera clara los niveles de desempeño tanto individual como grupal.

Tabla N° 2: *Evaluación Diagnóstica 7°Básico*

A1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												</
----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

Fuente: Elaboración Propia.

Los resultados obtenidos en la asignatura de Matemática fueron organizados en una planilla Excel, con el propósito de identificar niveles de desempeño y reconocer aquellos indicadores que presentan mayores y menores niveles de logro en el estudiantado. Con el fin de profundizar en el análisis, los resultados fueron clasificados por dimensiones; actitudinal, emocional y procedimental, lo que facilitó una comprensión de la relación que los estudiantes establecen con el aprendizaje de la Matemática. La obtención de esta medición y posterior clasificación en uno de dichos intervalos, permite establecer el signo (positivo o negativo), dirección (hacia el extremo o al valor neutro) y magnitud (moderada o alta) de cada uno de los descriptores actitudinales en estudio.

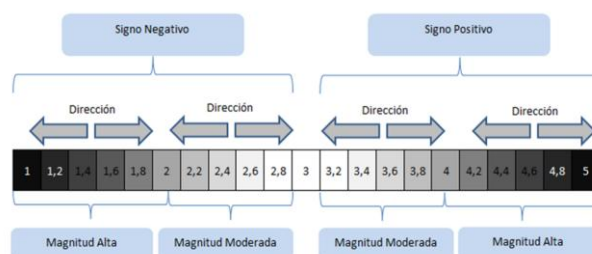


Figura 1: Intervalos de medias aritméticas asociados a descriptores actitudinales.

4.- RESULTADOS

En cuanto a la asignatura de Lenguaje, la información obtenida se sustenta de lo realizado en el período de práctica profesional, mediante la observación de aula, los alcances realizados por la profesora de la asignatura a cargo de ambos cursos y finalmente la aplicación de los diagnósticos. Estos antecedentes permitieron confirmar las observaciones realizadas, que se debían a las debilidades asociadas principalmente al dominio del vocabulario académico o disciplinar e incluso al vocabulario básico, evidenciándose un mayor reconocimiento de palabras de uso cotidiano y dificultades significativas frente a términos que tenían un mayor nivel de complejidad o que se utilizan con menos frecuencia.

Frente a estos datos, se evidencian los resultados obtenidos ordenados de la siguiente manera; 7°A, 7°B y finalmente un comparativo entre cursos, con la finalidad de darle estructura al análisis de los resultados.

Resultados 7°A

1. Etapa I: Ítems de Alternativas

Esta etapa evalúa el reconocimiento de vocabulario y se subdivide en dos tipos de ítems: reconocimiento mediante imágenes y reconocimiento mediante definiciones.

a) Dimensión imágenes

En esta primera etapa, la sección consistía en 10 imágenes que los estudiantes debían asociar a una palabra.

1. Zapato



2. Llave



Figura 2: Ejemplo dimensión imágenes instrumento Lenguaje

En esta primera sección del instrumento, el curso 7°A presenta altos niveles de logro, con un promedio de aciertos cercano al 80–85%. Considerando que las cinco primeras palabras son de uso más frecuente, como “gato”, “camión” o “llave” se esperaba un 100% de logro, sin embargo a medida que las palabras siguientes aumentan la dificultad y son de mayor abstracción semántica, como “diadema”, “lacayo” o “tapete”, se observa un aumento notorio de los errores. Si bien el 52,4% del curso está en un nivel adecuado por reconocer entre 6 y 8 palabras, y no hubo nadie que estuviera en un nivel insatisfactorio, solo 10 estudiantes lograron un nivel avanzado con el reconocimiento de todas las palabras. Estos resultados sugieren que, si bien el apoyo visual facilita el acceso inicial al significado de las palabras, no garantiza una comprensión profunda ni la consolidación del vocabulario receptivo, especialmente cuando se trata de términos abstractos, lo que refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas sistemáticas orientadas al desarrollo semántico.

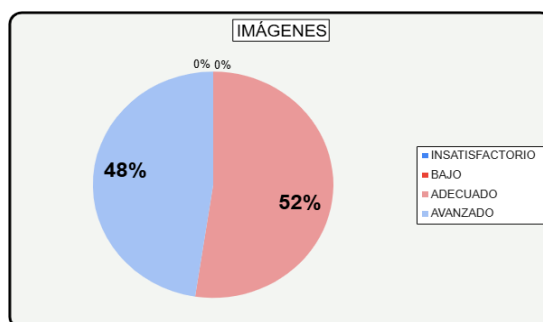


Figura 1: Resultados dimensión imágenes 7°A.

Esto también es coherente con lo planteado por Bravo Valdivieso (2002), respecto a que un dominio limitado del vocabulario receptivo dificulta la comprensión de textos escolares de mayor complejidad.

b) Dimensión Definiciones

En esta segunda sección de alternativas, los estudiantes debían reconocer la definición de la palabra dada entre una serie de otras definiciones.

1. Observar A) Contar historias B) Escribir C) Mirar con atención D) Hablar con otra persona	2. Hospicio A) Tienda de ropa B) Separar en grupos C) Lugar donde venden comida D) Casa donde cuidan a personas mayores	3. Medir A) Pintar B) Comparar C) Leer D) Cortar	4. Alcurnia A) Ascendencia o linaje B) Comida típica de un país. C) Lugar donde viven los animales. D) Ropa elegante para fiestas.
---	--	---	---

Figura 2: Modelo instrumento lenguaje dimensión definiciones.

A diferencia del ítem anterior, esta sección de las alternativas, evidencia un descenso importante en el logro del curso en general. En esta parte del instrumento, el curso logra solo un 19% en nivel avanzado, es decir que solamente 4 estudiantes lograron entre 9 y 10 palabras. Por otro lado, es importante considerar que en un total de muestra correspondiente a 21 estudiantes que rindieron el instrumento, 11 estudiantes están en el nivel adecuado y reconocen entre 6 y 8 palabras.

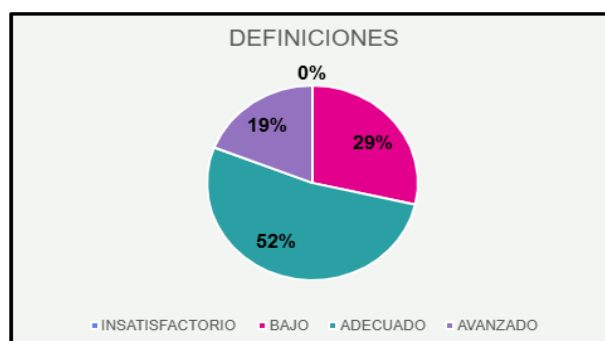


Figura 3: Resultados dimensión definiciones.

Por ejemplo, en la definición correspondiente a la palabra “observar” dice: “mirar con atención”, el nivel de acierto fue del 100%, lo que puede explicarse porque se trata de un verbo de uso frecuente y cercano a la experiencia cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, tal como se evidenció en la sección de imágenes, cuando las definiciones incluyen vocabulario más abstracto o menos habitual, como en el caso de “alcurnia” que dice: “ascendencia o linaje”, o “utopía” definido como: “algo ideal o perfecto muy difícil de realizar”, se puede observar un aumento en las respuestas incorrectas, obteniendo solo 5 estudiantes que acertaron, lo que evidencia dificultades para interpretar conceptos

más abstractos, es decir, términos que no necesariamente remiten a objetos concretos o a algo observable, por lo tanto esto tendría consecuencias en construir representaciones en sus mentes que no sean visuales o también, podrían no comprender el significado de ciertas palabras dentro de un contexto.

c) Reconocimiento de palabras

Esta sección entregó 28 palabras y se solicitó marcar las que podrían utilizar y reconocer sin dificultad en un texto. Es en esta sección donde se dividen estas 28 palabras en dos categorías, palabras de uso cotidiano como memoria, felicidad, villano, divino etc, todas palabras de baja dificultad y de uso constante, y por otro lado las palabras abstractas como paradigma, prescindir, credibilidad, inclemencia, entre otras, todas palabras que requieren un mayor desarrollo semántico o de constancia lectora. En este aspecto, el curso 7°A se consideró la siguiente tabla de datos:

Tabla 1: Escala de niveles de vocabulario

Cantidad de palabras reconocidas	Porcentaje equivalente	Categoría de vocabulario receptivo
0 – 11 palabras	0% – 39%	Nivel insatisfactorio
12 – 17 palabras	40% – 59%	Nivel básico
18 – 23 palabras	60% – 79%	Nivel adecuado
24 – 28 palabras	80% – 100%	Nivel avanzado

Fuente: Elaboración propia.

Bajo estas características, solo un 5% del total de los estudiantes logró estar en el nivel avanzado, y considerando el total de la muestra, esto corresponde a solo 1 estudiante. Sin embargo, un 48% logró un nivel básico que consideraba entre 12 y 18 palabras, y solamente un 33% un nivel bajo de reconocimiento. Tal como en los ítems anteriores, esto evidencia que el reconocimiento léxico disminuye cuando las palabras no forman parte del lenguaje cotidiano del estudiante, ya que los mayores porcentajes se concentran en el reconocimiento de palabras de uso cotidiano.

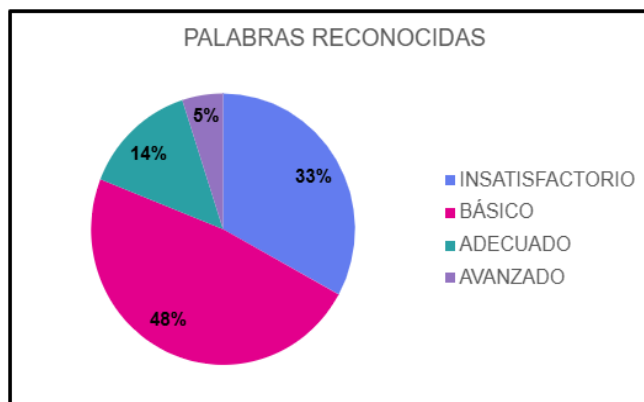


Figura 4: Resultados reconocimiento de palabras 7°A.

d) Palabras que no reconocen

Para este último ítem, también se entregan una serie de 28 palabras y se solicita marcar las palabras que no reconocen del listado. Como se hizo anteriormente, este ítem se dividió en dos categorías, palabras de uso cotidiano como nostalgia, sorpresa, esperanza, villano, entre otras, mientras que la otra categoría es de palabras abstractas, las cuales son caudal, ostentoso, funesto, conmoción, entre otras. En este curso, aproximadamente un 48% del vocabulario total es declarado como no reconocido, ya que se encuentran en el nivel bajo con un desconocimiento que fluctúa entre 18 y 23 palabras, de un total de solamente 28. Las palabras con mayor frecuencia de no reconocimiento corresponden a términos como ostentoso, conmoción, infractor, inscripción, caudal, escandaloso. Como último ítem, estos resultados confirman que las principales dificultades se concentran en vocabulario de menor uso cotidiano y de alta abstracción, puntos que son clave para la comprensión de textos escolares de mayor complejidad.

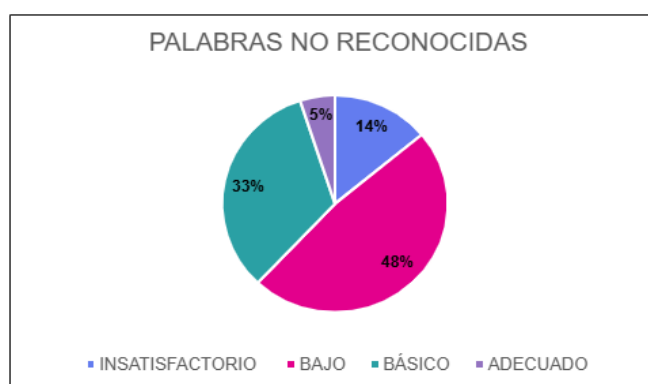


Figura 5: Resultados palabras No reconocidas 7°A.

Resultados 7°B

El curso 7°B presenta tendencias generales muy similares, aunque con niveles de logro inferiores en todas las etapas del instrumento.

1. Etapa I: Ítems de Alternativas

a) Dimensión imágenes

En este ítem, es donde el curso logra entre un 70% y un 75% de logro de aciertos, siendo el ítem con mayor porcentaje de logro, sin embargo inferior al esperado, para un ítem que considera más del 50% de palabras de uso cotidiano. Por lo tanto, a medida que avanza la dificultad, se observa un aumento progresivo y repetido de los errores, considerando que este ítem cuenta con apoyo visual. A modo de ejemplo, la palabra “lacayo” obtuvo solo 10 aciertos en un total de 23 estudiantes. De esta forma, el número de estudiantes que alcanza un nivel avanzado, reconociendo la totalidad de las palabras del

ítem, es considerablemente menor, lo que evidencia que el dominio léxico no se encuentra plenamente consolidado en el curso.

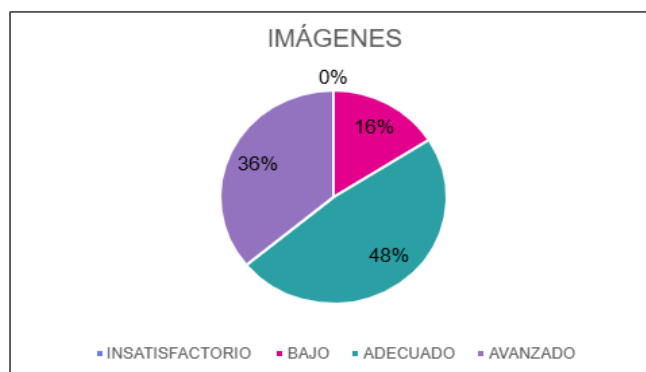


Figura 6: Resultados dimensión imágenes 7ºB.

b) Dimensión Definiciones

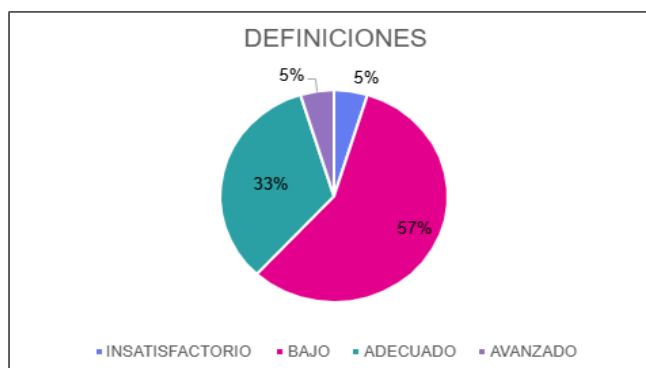


Figura 7: Resultados dimensión definiciones 7ºB.

Los ítems asociados al reconocimiento de palabras a partir de definiciones escritas, el curso 7ºB presenta un descenso importante en los niveles de logro, con un porcentaje de acierto que se sitúa en el 30%, concentrándose aquí algunos de los resultados más críticos del curso. Por ejemplo, definiciones correspondientes a palabras de uso más frecuente, como observar: “mirar con atención” o medir: “comparar”, presentan un nivel de acierto mejorado pero no alcanzan un nivel avanzado. Sin embargo, el nivel insatisfactorio tiene 1 estudiante que solo tiene un acierto de entre las palabras, dejando en evidencia que existen dificultades incluso en operar el lenguaje escrito, sin apoyos visuales, y en la comprensión de palabras incluso cotidianas.

c) Reconocimiento de palabras

En esta etapa de reconocimiento de palabras, el curso identifica como conocidas aproximadamente un 35% del vocabulario total evaluado, lo que implica que casi la mitad de las palabras no es

reconocida por los estudiantes. Una vez más palabras como paradigma, prescindir, apacible o vespertino presentan porcentajes considerablemente menores de reconocimiento, lo que evidencia dificultades en palabras propias del lenguaje académico y de textos escolares más complejos.

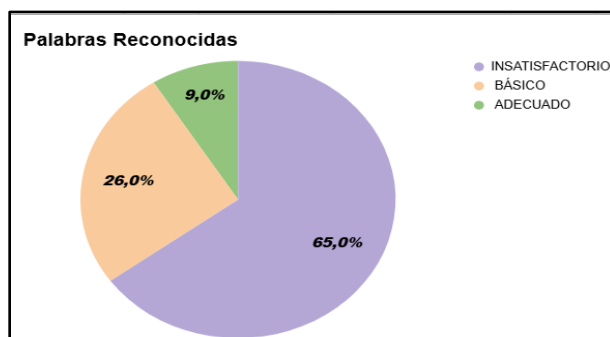


Figura 8: Resultados palabras reconocidas 7°B.

d) Palabras que no reconocen

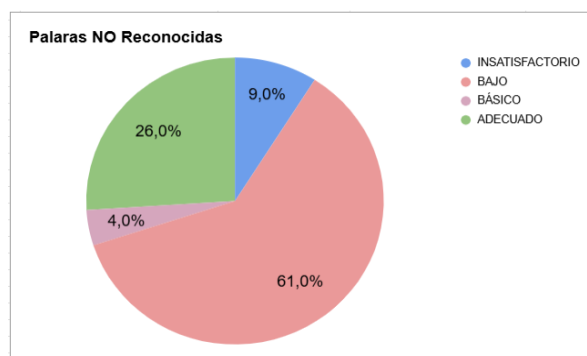


Figura 9: Resultados palabras reconocidas 7°B.

En la categoría de no reconocimiento, los resultados del 7° básico B muestran que aproximadamente un 60% del vocabulario evaluado es declarado como no reconocido por los estudiantes. Es decir, en esta muestra hay 16 estudiantes que declaran no reconocer entre 18 y 23 palabras de tan solo 28 en total. Esta cantidad concentra casi el 50% de la totalidad del curso, y se concentra principalmente en palabras abstractas o de menor frecuencia, tales como ostentoso, conmoción, infractor, inscripción, caudal y escandaloso. Por otro lado, tan solo 5 estudiantes declaran no conocer solo un rango que va de 0 a 11 palabras, esto considerado según la tabla, como un nivel avanzado.

e) Comparativa entre cursos

Para finalizar se considera un análisis comparativo entre ambos cursos, ya que este permite identificar diferencias claras entre ellos, especialmente en relación con el nivel de dominio del vocabulario básico y necesario para el nivel que cursan. Como principales hallazgos comparativos, se evidencia que ambos cursos muestran un mayor desempeño si existe un apoyo visual, esto refuerza la idea de contextualizar cualquier tipo de actividad. Por otro lado, se observa que en dominio léxico más

consolidado, el 7ºA está por sobre el otro curso, ya que este último evidencia mayores dificultades respecto al vocabulario, incluido en ciertos ejemplos, el vocabulario más cotidiano.

Tabla 2: Comparativa porcentual ambos cursos y las dimensiones.

Dimensión evaluada	7ºA	7ºB
Imágenes	85%	70%
Definiciones	60%	30%
Palabras Reconocidas	60%	35%
Palabras No Reconocidas	62%	70%

Fuente: Elaboración propia

Por último, queda en evidencia en todos los ítems, que a medida que progresa la dificultad del vocabulario, aumentan los rangos de errores en ambos cursos, si bien en uno se evidencia más, es importante considerar que es un aspecto que perjudica de igual manera a ambos cursos.

Matemática

Los resultados en la asignatura de Matemática fueron analizados para ambos cursos de forma integrada, esto a partir de tres dimensiones: actitudinal, emocional y procedimental. Para su valoración se utilizó una Escala Likert de cinco puntos, cuyos puntajes fueron ajustados considerando la presencia de reactivos de tendencia negativa, los cuales fueron valorados de forma inversa. El análisis se desarrolló bajo un criterio cualitativo con respaldo cuantitativo, utilizando promedios y tendencias de respuesta como base para la interpretación de los datos.

a) Dimensión actitudinal

En la dimensión actitudinal, ambos cursos presentan resultados que se sitúan entre un signo negativo moderado y un signo positivo moderado, con promedio como 2.64 y 3.05 respectivamente, observándose diferencias relevantes entre ellos. El curso 7ºB evidencia una actitud más favorable y estable hacia la asignatura, mientras que el 7ºA muestra percepciones más variables y una valoración menos positiva hacia la Matemática.



Figura 10: Resultados dimensión actitudinal 7ºA

Esta tendencia se refleja en ítems considerados positivo como “Me siento muy bueno(a) en matemáticas” (Ítem 1) y “Me gusta estudiar matemáticas” (Ítem 8), donde en 7°B se concentra una mayor proporción de respuestas en las alternativas A y B, que se asocian a estar de acuerdo, mientras que en el 7°A se observa más variedad, con presencia significativa de alternativas de desacuerdo. Por otro lado, en ítems de tendencia negativa, como “Me gustaría tener menos horas de matemáticas en la escuela” (Ítem 11), ambos cursos presentan una alta concentración de respuestas de acuerdo, lo que sugiere una percepción compartida frente a la asignatura.



Figura 11: Resultados dimensión actitudinal 7°B

Siendo la dimensión que más preguntas abarca del instrumento, este resultado indica la presencia de actitudes inestables con percepciones negativas hacia la asignatura. Por otro lado, el ítem “Los problemas de matemáticas que no comprendo rápidamente me suponen un desafío” (Ítem 16) evidencia que una parte importante de los estudiantes no logra ver la dificultad como una oportunidad de aprendizaje, sino más como una barrera que bloquea otros caminos para aprender.

b) Dimensión emocional

La dimensión emocional del 7°A registra el promedio 2,58, el más bajo del curso ubicándose en un signo negativo con magnitud moderada a alta. Por otro lado, el 7°B presenta un promedio de 2,82, correspondiente a un signo negativo de magnitud moderada. Estos resultados evidencian la presencia de ansiedad matemática, inseguridad y baja motivación positiva frente a la asignatura. Algunos Ítems como “Las matemáticas me asustan mucho” (Ítem 3) y “Me siento tranquilo cuando tengo que realizar tareas de matemáticas” (Ítem 12) muestran que, si bien la ansiedad matemática no desaparece, se manifiesta con menor intensidad.

De la misma forma, el ítem “Estudiar matemática me hace sentir con mucha energía” (Ítem 13) refuerza la idea de una baja relación positiva con la asignatura, lo que limita la disposición a involucrarse de manera activa con el aprendizaje.

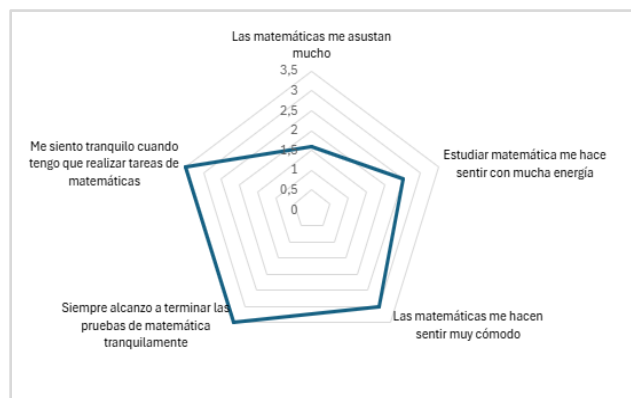


Figura 12: Resultados dimensión emocional 7ºB.

c) Dimensión procedimental

En la dimensión procedimental el curso 7ºA obtiene un promedio de 3.17. Por otro lado el 7ºB alcanza un promedio de 3.16, considerando que esta dimensión abarca el 90% con los reactivos negativos, quedando los dos cursos ubicados en un signo negativo de magnitud moderada. Este resultado evidencia dificultades en la aplicación de estrategias de resolución, especialmente cuando las tareas exigen perseverancia, además de dificultades en la autonomía.

Para ejemplificar, ítems como “Cuando surge un problema matemático que no puedo resolver de inmediato, lo intento hasta que obtengo la solución” (Ítem 14) y “Ante un problema complicado suelo darme por vencido fácilmente” (Ítem 19) ambos con resultados que permiten observar una tendencia al abandono temprano de la tarea si esta aumenta la dificultad y exige mayor persistencia.

Estos resultados sugieren un aprendizaje centrado en la reproducción de procedimientos ya conocidos por los estudiantes, y con escasa disposición a enfrentar actividades que requieran mayor esfuerzo, además demuestran un alto nivel de frustración frente a la dificultad.

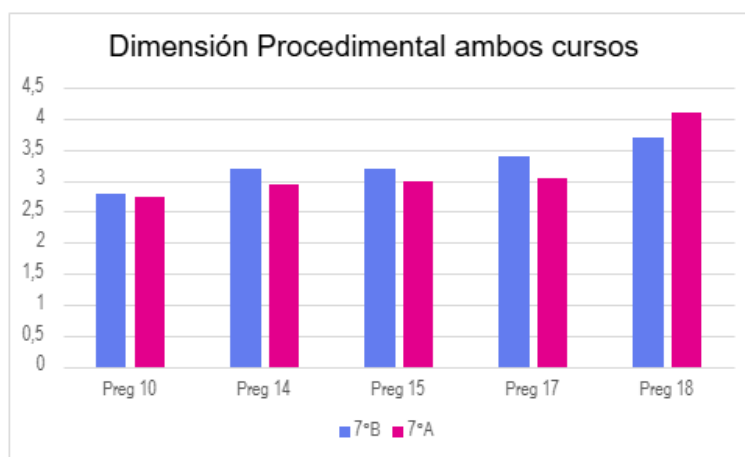


Figura 13: Promedios dimensión procedimental 7ºA y 7ºB.

d) Comparativa ambos cursos

Finalmente, por un lado está el 7°A que se caracteriza por una motivación general más bien negativa hacia la Matemática, donde las principales dificultades se concentran en la dimensión emocional. La ansiedad, la inseguridad y la baja activación positiva actúan como barreras que limitan tanto la actitud como el desempeño procedimental. Y por otro lado, está el 7° B, en este curso se observan promedios altos en los ítems que se asocian a una valoración más positiva sobre la asignatura, además de un nivel alto en la percepción de utilidad que podría generar este aprendizaje, reforzando lo observado anteriormente, sobre una actitud más favorable hacia la matemática. Estos resultados permiten comprender que las dificultades en vocabulario receptivo y la baja actitud favorable hacia la matemática no son situaciones aisladas, sino que afectan directamente en la disposición de los estudiantes frente a las tareas escolares y eventualmente en los procesos de aprendizaje.

4.4 Discusión de resultados

Esta sección tiene como propósito analizar y discutir los resultados que se obtuvieron a partir de los instrumentos aplicados en los cursos 7°A y 7°B de la Escuela Canadá, en las asignaturas de Lenguaje y Matemática. Esta sección permite comprender cómo el vocabulario receptivo y las actitudes hacia el aprendizaje, se articulan como factores clave en el desempeño escolar. Tal como señalan diversos autores, el aprendizaje no depende únicamente del dominio de contenidos, sino también de las herramientas lingüísticas, cognitivas y emocionales que los estudiantes ponen en juego en el aula (Díaz Barriga, 2006).

a) Lenguaje: vocabulario receptivo

Los resultados en la asignatura de Lenguaje, evidencian que los estudiantes presentan mayor dominio del vocabulario de uso cotidiano y dificultades significativas frente al vocabulario abstracto o académico, tendencia que se observa en ambos cursos. Este descubrimiento es coherente con lo planteado por Nation (2001), quien sostiene que el vocabulario receptivo constituye la base de la comprensión lectora, especialmente cuando se trata de palabras de baja frecuencia o con alta carga semántica. Por otra parte, esto también sigue la línea de lo que plantea el Currículum Nacional de Lengua y Literatura para Educación Básica y Media. Las Bases Curriculares del Ministerio de Educación señalan que, a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar, se enfrentan progresivamente a textos de mayor complejidad léxica y conceptual, los cuales incorporan un léxico más abstracto, técnico y disciplinar, propio de los géneros académicos y expositivos (MINEDUC, 2015). En este sentido, el currículum reconoce explícitamente que uno de los principales desafíos en el segundo ciclo básico, es el camino desde un vocabulario básico, familiar y cotidiano, hacia un vocabulario abstracto y académico transversal, ya que es necesario para comprender textos informativos, argumentativos y literarios de mayor complejidad. Este proceso no ocurre de manera

espontánea, debe ser un tipo de enseñanza que transite por todos los niveles escolares, que sea intencionado y además contextualizado para que resulte significativo en los estudiantes.

Analizando esto desde la perspectiva del aula, se observa que en su gran mayoría los estudiantes logran comprender textos narrativos simples, pero enseguida genera dificultades si el mismo texto incorpora algunos términos más abstractos o propios del lenguaje que corresponde al nivel escolar que cursan. Esto también se ve reflejado en actividades vinculadas a la escritura, ya que tienden a ser limitados en cuanto a vocabulario, además de ser generalmente textos breves y vagos. Desde una perspectiva investigativa, se estima que un estudiante de 7° **básico** debiera manejar aproximadamente:

Vocabulario de uso cotidiano (alta frecuencia)	Vocabulario académico y de baja frecuencia
Entre 5.000 y 6.000 familias léxicas , correspondientes a palabras frecuentes del lenguaje oral y escrito común.	Entre 1.500 y 2.000 familias léxicas , vinculadas a conceptos abstractos, términos disciplinares y palabras propias del lenguaje escolar formal.

Para el vocabulario de uso cotidiano surgen palabras como: casa, comer, grande, todas palabras que son parte de la comunicación diaria y que generalmente no necesitan mayores definiciones, sin embargo en la escuela estos términos se refuerzan. Para el vocabulario académico o de baja frecuencia surgen palabras como: infractor, persistencia, incongruente, fortuito, todas esenciales para comprender textos más complejos, participar en discusiones formales o debates y profundizar en el aprendizaje de otras asignaturas. Nation (2001) plantea que para lograr niveles adecuados de comprensión en textos más complejos o académicos, se necesita que los estudiantes conozcan al menos un 95% de palabras incluidas en el texto, si se busca una comprensión más profunda este número aumenta a un 98%. Si los estudiantes no dominan este paso del léxico, la comprensión se verá inevitablemente afectada, sobre todo en textos que son de tipo informativo o explicativos, que predominan en los niveles más altos de la etapa escolar. Desde esta perspectiva, es que el dominio del vocabulario receptivo es fundamental para la comprensión lectora de los estudiantes, para inferir información y reconocer las ideas centrales de cualquier texto. Si este se ve limitado, la lectura se fragmenta, es decir, se centra en el proceso de decodificación y se vuelve un proceso automático que dificulta la construcción del aprendizaje.

En la documentación oficial, el currículum nacional pone especial énfasis en que el proceso de lectura y escritura no es sólo decodificar, sino también interpretar, reflexionar y evaluar, todas estas habilidades que dependen totalmente del conocimiento léxico de los estudiantes. Bajo estos lineamientos, las dificultades observadas en el aula en el reconocimiento de palabras con un nivel

mayor de dificultad, explican, al menos en gran parte, los niveles deficientes que presentan los estudiantes en cuanto a la comprensión, la crítica y la propia evaluación. Durante las clases observadas, en actividades de lectura compartida, queda en evidencia cómo los estudiantes tienden a detenerse en palabras que no conocen, esto interrumpe la lectura, y finalmente las preguntas de inferencia no resultan, ya que no hubo comprensión del texto en general. Finalmente, otro aspecto que dificulta esta limitación de vocabulario, es la producción escrita, ya que no potencia la capacidad de los estudiantes, y se ve afectada la expresión de las ideas, la claridad y la coherencia de lo que quieren comunicar. Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura en 7° básico, destacan que escribir textos coherentes y adecuados a distintos propósitos comunicativos requiere un manejo progresivo del vocabulario académico, lo que aumenta esta necesidad de abordar el desarrollo del vocabulario de manera transversal en las prácticas pedagógicas.

En conclusión, los resultados obtenidos mediante la observación y aplicación de instrumentos en el área de Lenguaje, no solo explican dificultades en la comprensión lectora, sino que también evidencias otras posibles limitaciones como en la producción escrita, especialmente en tareas que exigen argumentar, explicar o reflexionar. Finalmente, se consideró que estas dificultades no responden a una falta de capacidad de los estudiantes, sino al escaso uso de estrategias que busquen el trabajo progresivo y el desarrollo sistemático del vocabulario académico.

b) Matemática: actitudes, ansiedad y desempeño procedimental.

En el área de Matemática, los resultados evidencian diferencias relevantes entre ambos cursos, particularmente en el aspecto actitudinal. En este sentido, el curso 7°B presenta un mayor porcentaje de actitudes favorables hacia la asignatura con un 64%, en comparación con el curso 7°A que alcanza un 57%, lo que da cuenta de una disposición más positiva y estable de los estudiantes del 7°B frente al aprendizaje matemático. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Tapia (2005), quien señala que la motivación académica influye directamente en la disposición de los estudiantes a enfrentar tareas desafiantes, persistir frente a la dificultad y comprometerse activamente con el aprendizaje. Con respecto a la ansiedad frente a la matemática, los resultados evidencian que ambos cursos presentan niveles similares, lo que indica que una proporción significativa de los estudiantes experimenta inseguridad y tensión emocional al enfrentarse a tareas matemáticas. Esta situación se vincula con lo descrito por Ashcraft y Krause (2007), quienes sostienen que la ansiedad matemática interfiere con los procesos cognitivos necesarios para la resolución de problemas, especialmente aquellos que requieren altos niveles de concentración, razonamiento y control del error, afectando directamente el desempeño y la confianza de los estudiantes. Desde el punto de vista procedimental, ambos cursos tienen una tendencia a abandonar las tareas si no las comprenden, o a realizar pasos en

automático sin realmente comprender lo que realizan o para qué lo realizan. En esta línea, Santos-Trigo (2024) plantea que la resolución de problemas matemáticos debe entenderse como un proceso de construcción de significado, en el que los estudiantes interpretan, representan y exploran diversas estrategias, superando la mera aplicación de procedimientos aprendidos de forma mecánica. En conjunto con la experiencia en aula, esto confirma que cuando los estudiantes no comprenden el sentido de lo que están realizando, difícilmente los procedimientos tendrán un significado para ellos, por lo tanto generan acciones automáticas que producirán dificultades en los nuevos aprendizajes. Durante las clases de observación, en muchas ocasiones al consultar a los estudiantes, efectivamente todos conocen lo que deben hacer, sin embargo no logran explicar por qué lo realizan, o por qué ciertos pasos son necesarios para lograr un resultado, por lo tanto si la actividad sufre cambios o modificaciones, todo se traduce en errores constantes y frustración general durante una clase.

Estos resultados en el área de Matemática, permiten afirmar que las dificultades observadas en ambos cursos, no solo responden al dominio de los contenidos, sino que están fuertemente relacionadas con otros factores que influyen como actitudinales y/o procedimentales. La presencia de ansiedad ante la asignatura, la poca disposición frente a la misma y la automatización de procesos, terminan finalmente afectando la forma en que los estudiantes se enfrentan a las actividades y dificultades que se presentan. Desde un punto de vista pedagógico, estos resultados refuerzan la necesidad de enseñar la matemática no solo desde el contenido que se aborda, sino también el cómo y el para qué se realizan los procedimientos en dichos contenidos.

Tal como en la experiencia de aula, cuando los estudiantes no logran explicar sus acciones ni justificar o razonar sobre los pasos que ejecutan, se genera frustración general, inseguridades y una sensación negativa hacia la asignatura, lo que termina haciendo aún mayores las dificultades iniciales. Es en este sentido, que promover instancias que favorezcan las habilidades como la comprensión, la comunicación, la argumentación y la reflexión sobre los procesos matemáticos, resultan clave para fortalecer el aprendizaje y la confianza de los estudiantes frente a la asignatura.

c) Lenguaje y Matemática: una mirada integrada del aprendizaje

Al articular los resultados de ambas asignaturas y en ambos cursos, es posible afirmar que las dificultades en vocabulario receptivo y las actitudes desfavorables hacia el aprendizaje no funcionan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente. Díaz Barriga (2006) señala que el aprendizaje significativo requiere que los estudiantes comprendan el lenguaje en el que se presentan los contenidos y se sientan capaces de enfrentar los desafíos cognitivos que estos implican.

Bajo esta perspectiva, es que la limitada comprensión del vocabulario afecta directamente la lectura de textos en Lenguaje, como la interpretación de problemas matemáticos, mientras que la ansiedad y la baja persistencia reduce significativamente las oportunidades de un aprendizaje profundo. Frente a

estos resultados, es que se refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que trabajen de forma integrada y que consideren el lenguaje como una herramienta importante para otras disciplinas y que la motivación es un factor central del aprendizaje en general.

Desde la experiencia de práctica profesional en aula, se considera fundamental abordar estas dificultades de forma preventiva, es decir, integrar el trabajo del vocabulario y el fortalecimiento en la confianza de los estudiantes, y que sean parte del quehacer pedagógico diario. Los resultados obtenidos permiten confirmar las problemáticas identificadas en el diagnóstico inicial y dialogan directamente con los referentes teóricos revisados, evidenciando que tanto el vocabulario receptivo como la motivación hacia la Matemática constituyen factores clave en el aprendizaje escolar.

5.- PROPUESTA DE PME

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se elabora una propuesta de Plan de Mejoramiento Educativo (PME) orientada a dar respuesta a las principales necesidades pedagógicas identificadas en el contexto escolar analizado. Esta propuesta surge a partir del proceso de diagnóstico desarrollado, con el propósito de traducir los resultados obtenidos en acciones concretas de mejora, que se ajusten a los distintos niveles educativos y las necesidades particulares del contexto escolar en específico.

El PME que se propone se construye como una herramienta que sirva de apoyo a toda la gestión pedagógica, cuyo principal enfoque es fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias bien planificadas, sistemáticas y por sobre todo contextualizadas. Por lo tanto, en este sentido la propuesta no responde a una intervención aislada o que se concrete en un plazo de tiempo mínimo, sino que busca ser un aporte de mejora progresiva y sostenible, ya que considera la continuidad de los contenidos y las decisiones pedagógicas que se basan en la evidencia.

Es así, como esta propuesta de PME se basa en la necesidad de abordar las dificultades detectadas en ambas asignaturas, desde una mirada preventiva y además formativa, promoviendo prácticas pedagógicas que buscan el desarrollo de las habilidades fundamentales para el desarrollo escolar de los estudiantes. Así también, es que este plan de mejora se articula con los principios de mejora continua, fortaleciendo el trabajo colaborativo entre docentes y finalmente lograr aprendizajes significativos.

Propuesta Lenguaje

Propuesta Matemática

6.- CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

6.1 Conclusiones

El desarrollo de este estudio, permitió desde una perspectiva situada y pedagógica, comprender cómo ciertas dificultades que se presentan en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, afectan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en este caso los estudiantes de 7° básico

de la Escuela N°88 Canadá. Desde el diagnóstico inicial hasta los resultados obtenidos, es posible evidenciar que el bajo nivel de vocabulario receptivo en Lenguaje y las desfavorables actitudes hacia la asignatura de matemática, no funcionan de manera aislada, sino que se relacionan entre ellas, interactuando en las situaciones dadas en aulas, las estrategias utilizadas para la enseñanza de ambas asignaturas y de forma fundamental el contexto donde se desarrollen todos estos aspectos. De esta forma, es que los resultados obtenidos responden confirmando el diagnóstico inicial, ya que se evidencia que gran parte de los estudiantes, presentan dificultades en la comprensión y conocimiento de vocabulario de mayor complejidad, como también las inseguridades y la desmotivación en la asignatura de matemáticas. Situaciones que por supuesto afectan e impactan negativamente en su desempeño académico, la participación y la disposición por aprender, dado el nivel donde se evidencian estas situaciones, es que es importante abordar estas necesidades desde un enfoque preventivo y trabajado de manera integral, especialmente en cursos de niveles más bajos, que están comenzando con su trayectoria escolar. Finalmente, este estudio no solo permitió identificar dificultades, sino también generar reflexiones y orientaciones que aportan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en Lenguaje y Matemática. Dentro de este contexto, es que las conclusiones que se presentan a continuación se organizan debido a los objetivos específicos planteados, permitiendo dar cuenta de los principales hallazgos y aprendizajes pedagógicos derivados del estudio.

Conclusión 1: Dificultades asociadas al vocabulario receptivo en Lenguaje

“Analizar las dificultades asociadas al vocabulario receptivo en estudiantes de 7° básico, a partir de la observación de aula en la asignatura de Lenguaje.”

En relación al primer objetivo específico, la investigación permitió confirmar que los estudiantes de 7° básico presentan dificultades significativas en el desarrollo del vocabulario receptivo, especialmente en la comprensión de palabras de uso menos frecuente o de mayor complejidad. Si bien los estudiantes logran reconocer palabras a partir de imágenes, si se evidencian mayores obstáculos cuando deben definirlas, o seleccionirlas de manera consciente, como también identificar aquellas que no reconocen, lo que da cuenta de un aprendizaje más mecánico que profundo y comprensivo. Si bien también existe un buen porcentaje de estudiantes que reconocen palabras de mayor dificultad, esto se ve afectado en las producciones escritas observadas en aula, ya que no saben cómo ubicarlas al momento de darles un contexto. Estas situaciones, reflejan la necesidad de trabajar el aspecto del vocabulario, como un aprendizaje transversal, y que sea importante en todas las asignaturas, no solo en el área de lenguaje, ya que si este factor se ve debilitado, afecta directamente en las demás asignaturas.

Conclusión 2: Actitudes y disposición frente al aprendizaje de la Matemática

“Analizar cómo los estudiantes de 7° básico se sienten y se enfrentan al aprendizaje de las matemáticas en el contexto de aula”

Con respecto al segundo objetivo específico, los resultados obtenidos permitieron comprender cómo los estudiantes enfrentan, desde un punto de vista emocional, las matemáticas. Evidenciando que frente a las actividades, evaluaciones o el simple aprendizaje de la asignatura se produce inseguridad, desmotivación y frustración, las cuales se vinculan con experiencias de aprendizaje que se centran en repetir procedimientos, en limitar las estrategias, muy poco uso de material concreto, la escasa consideración por conocer los distintos ritmos de aprendizaje y las necesidades individuales de cada estudiante. Es por esto, que se puede confirmar que las dificultades presentadas en el área de matemáticas, no responden solo a los contenidos y las habilidades asociadas a ello, sino también a factores actitudinales y emocionales que afectan de forma directa la disposición de los estudiantes frente a esta asignatura en específico.

Conclusión 3: Análisis pedagógico y proyección de un plan de mejora educativa

“Elaborar una propuesta de mejora educativa para Lenguaje y Matemáticas que permita mejorar el vocabulario receptivo y la motivación hacia las matemáticas en estudiantes de 7° básico”

Durante la duración de este estudio, no solo se permitió identificar y analizar las dificultades asociadas al vocabulario receptivo y a la motivación hacia la matemática en estudiantes de 7° básico, sino también construir una propuesta de intervención fundamentada, coherente con las Bases Curriculares y situada en la realidad del establecimiento. En este sentido, este diseño de propuesta de mejora educativa se da como una respuesta directa a lo que se encontró en el diagnóstico inicial y de los resultados, realizando una mirada preventiva, progresiva y sostenida en el tiempo.

En el área de Lenguaje, los resultados dejaron como evidencia que las dificultades en vocabulario receptivo no son un problema aislado que se da puntualmente en 7° básico, sino que corresponde a un proceso acumulativo que necesita ser desarrollado desde los primeros años de escuela. A partir de esto, el plan de mejora propone una progresión que comienza en 2° y finaliza en 7° básico, incluyendo el desarrollo del vocabulario cotidiano, académico y disciplinar con una comprensión lectora más literal, inferencial y reflexiva. Esta propuesta se fundamenta en la necesidad de dar continuidad pedagógica, monitoreo sistemático constante y toma de decisiones que se base en evidencia concreta, evitando que se vea alterado el aprendizaje y que finalmente se vea fortalecido el impacto del vocabulario en el desempeño escolar general.

Por otro lado, en el área de Matemática, el estudio confirmó que las dificultades observadas en 7° básico se relacionan con aspectos actitudinales, emocionales y metodológicos que provienen desde el

primer ciclo de enseñanza básica. En respuesta a este diagnóstico, el plan que se propone plantea intervenciones focalizadas y tempranas que buscan trabajar en paralelo a lo que proponen las Bases Curriculares y que se centran en la resolución de problemas, el uso de material concreto, la metodología COPISI y la dimensión emocional del aprendizaje. Esta propuesta se basa en la evidencia de que la motivación y la confianza matemática se construyen progresivamente, y que una intervención preventiva permite que la instalación de creencias negativas y ansiedad matemática en los primeros niveles escolares, sean atendidos justo a tiempo y de la forma más adecuada para el estudiante. En conjunto, ambas propuestas de intervención son diseñadas integrando instrumentos de evaluación, monitoreo y articulación pedagógica que permiten asegurar la coherencia y continuidad del proceso de enseñanza de esta asignatura entre ciclos, promoviendo la reflexión y el trabajo colaborativo entre docentes, como herramientas fundamentales para lograr cambios significativos en los estudiantes.

Es así, que esta propuesta de mejora, no solo responde a esta investigación, sino que se proyecta como una herramienta concreta para fortalecer los aprendizajes en Lenguaje y Matemática de la Escuela N°88 Canadá, contribuyendo a una mejora sostenida y contextualizada en la trayectoria escolar de los estudiantes.

6.2 Proyecciones

A partir de los resultados obtenidos y del análisis realizado de forma general, este estudio propone diversas proyecciones pedagógicas que pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Lenguaje y Matemática en el nivel de 7° básico. En primer lugar, se proyecta la implementación sistemática del plan propuesto, incorporando estrategias que fortalezcan el vocabulario receptivo de manera transversal, contextualizada y por sobre todo preventiva, favoreciendo su uso en actividades de lectura, escritura y resolución de problemas matemáticos, de esta manera trabajar con una visión integradora.

Asimismo, se visualiza la necesidad de promover prácticas pedagógicas que abordan la motivación hacia la matemática desde una mirada más significativa, es decir, contextualizando las problemáticas para que sean cercanas a la realidad de los estudiantes, fomentar el uso de material concreto como parte fundamental del aprendizaje y finalmente, generar espacios de reflexión y retroalimentación con los estudiantes para lograr una comprensión más profunda del contenido. Dichas acciones van a permitir que se genere un ambiente de aula más seguro, auténtico y participativo, y así favorecer a que la relación de los estudiantes con esta asignatura sea más positiva y se desarrolle de manera progresiva y exitosa para todos quienes interactúan en la sala de clases. Finalmente, este estudio proyecta y promueve la importancia de la reflexión y el constante monitoreo como herramientas permanente para el docente, ya que dichos factores permiten ajustar las estrategias de enseñanza en

función de las necesidades reales de los estudiantes y en el tiempo adecuado a su nivel y ritmo de aprendizaje.

6.3 Limitaciones

Si bien el presente estudio permitió obtener información importante para comprender las dificultades en vocabulario receptivo y la motivación hacia la matemática en estudiantes de 7° básico, es importante reconocer ciertas limitaciones que influyeron en su desarrollo. Una de ellas corresponde al tiempo disponible para la observación de aula, propio del contexto de práctica profesional, lo que disminuye la posibilidad de realizar un seguimiento más prolongado y profundo de los estudiantes. Otra limitación se relaciona con el tamaño y características de la muestra, basada en solo dos cursos del mismo nivel de un mismo establecimiento, ya que los profesores encargados de las asignaturas son los mismos para ambos cursos y el ritmo de la enseñanza tiende a ser la misma, es decir las estrategias y actividades eran exactamente iguales entre un curso y otro. Si bien los resultados son viables y válidos para el contexto donde se realizó el estudio, estos no pueden ser generalizados a otros niveles del mismo establecimiento o en otras realidades educativas sin que se consideren sus particularidades.

Un tercer aspecto, es sobre los instrumentos utilizados para el diagnóstico, ya que para medir vocabulario receptivo no existe mucha variedad, y la existente solicita permisos y compras internacionales, por lo tanto con revisiones de variadas lecturas, el instrumento fue de creación propia. Y con el de matemática, fue facilitado por un profesor de la universidad, quien había realizado un estudio similar y ya tenía un instrumento validado y listo para utilizar. Como acotación, estos instrumentos no abarcan en su totalidad las variables que podrían afectar los resultados. Por último considerar el tiempo del estudio, si bien la investigadora tuvo acceso a varios niveles en el período de práctica profesional, uno o dos semestres no son suficientes para medir u observar en detalle factores transversales o causales de las problemáticas, tampoco se puede considerar la aplicación del plan de mejora.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo Cotrina, K. L. (2023). *Motivación y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de educación básica* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/106418>
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Bravo-Valdivieso, L. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura. *Lecturas: Educación y Cambio Social*. Recuperado de https://scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342006000100001&script=sci_arttext

- Cáceres Zúñiga, M. F. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación Educativa*, 18(78). Calle Chacón, L. P., García-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). La motivación en el aprendizaje de la matemática: Perspectiva de estudiantes de básica superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 488–507.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1997). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Casis, M. (2019). *Resolución de problemas en matemática: Un enfoque para el aula escolar*. Concepción, Chile: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículo: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Corredor-García, M. S., & Bailey-Moreno, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127–141. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>
- Cuetos, F., & Defior, S. (2005). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid, España: Editorial EOS.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Figueroa Sepúlveda, S., & Gallego Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106). Recuperado de <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/216>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares: Educación básica*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Pezoa, J. P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo (estudio con estudiantes chilenos). *Revista Ocnos*. Recuperado de <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/182>
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, M., & Alvira, R. (2017). El desarrollo del vocabulario y su influencia en la competencia comunicativa en educación básica. *Revista de Educación y Lenguaje*, 12(2), 45–62. <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638693012.pdf>
- Santos-Trigo, M. (2024). *La resolución de problemas como eje de la enseñanza de las matemáticas*. Ciudad de México, México: Editorial SM.
- Tapia, J. A. (2005). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, España: Santillana.
- Uribe-Moreno, M. E., Medina-Arboleda, I. F., & Mejía-Vélez, B. S. (2022). Factores no cognitivos en el contexto educativo: Una revisión de estudios en Latinoamérica. En S. Ochoa-Angrino (Comp.), *Estudios sobre motivación en contextos educativos* (pp. 19–47). Cali, Colombia: Sello Editorial Javeriano.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.