



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

Departamento de Ciencias para la Educación

Magíster en Pedagogía para la Educación Superior

**FACTORES DETERMINANTES DE LA COMPRESION LECTORA:
Motivación Intrínseca, Autoestima, Rendimiento académico; Un
Estudio Con Estudiantes del Área de La Salud y Humanidades**

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER
EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

AUTOR: Edwin Julian Espitia Bello

Director de Tesis: Dr. Enrique Blanco Hadi

Chillán, Diciembre de 2014

DEDICATORIA

A Dios porque su promesa sigue firme en mi vida;

A mis hijos y esposa por la paciencia y apoyo en estos dos años de estudio y el poco tiempo dedicado a compartir con ellos;

A mis padres, hermanos y familia en Colombia pues a pesar de la distancia siempre han creído en mí...

A mis amigos acá en Chile pues son un apoyo en los momentos difíciles.

“Así que no nos cansemos de hacer el bien. A su debido tiempo, cosecharemos numerosas bendiciones si no nos damos por vencidos.”

Gálatas 6:9.

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos.

A los estudiantes de las tres carreras que hicieron parte de este estudio,

A todos los profesores del Magíster en Pedagogía para la Educación Superior, versión 2012-2013, infinitas gracias por compartir sus conocimientos y compromiso con la educación y pedagogía.

A los compañeros del magister gracias por la linda y sincera amistad...

INDICE

Índice de Figuras.....	8
Índice de Tablas.....	9
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPITULO 1.....	14
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.1.1. Antecedentes del problema.....	15
1.1.2. El problema y su importancia.....	18
1.2. Pregunta de investigación.....	21
1.3. Objetivos de la investigación.....	21
1.3.1. Objetivo general.....	21
1.3.2. Objetivos específicos.....	21
1.4. Hipótesis.....	22
1.5. Variables.....	23
1.5.1. Dimensiones.....	23
1.6. Definiciones conceptuales.....	24
1.7. Definiciones operacionales.....	25
CAPITULO 2 MARCO TEÓRICO	29
2.1. MARCO TEORICO.....	30

2.1.1. Estado del arte de la lecto-escritura.....	30
2.2. Competencia lectora y competencia curricular.....	38
2.3. La importancia de la comprensión lectora.....	40
2.4. Paradigmas y modelos teóricos para la comprensión lectora.....	41
2.4.1. Paradigma conductista: Teoría lineal de la comprensión.....	42
2.4.2. Paradigma cognitivo: Modelo generativista y modelo interactivo.....	42
2.4.2. Paradigma socio-comunicativo.....	45
2.5. La comprensión lectora desde la teoría interaccionista.....	46
2.6. Texto y discurso.....	47
2.6.1. Los niveles semánticos del texto.....	48
2.6.1.1. Microestructura del texto.....	48
2.6.1.2. Macroestructura del texto.....	49
2.6.1.3. Superestructura del texto.....	49
2.7. Problemas en la comprensión lectora.....	50
2.7.1. Problema con la memoria de trabajo.....	50
2.7.2. Problema de conocimiento: estructura de los textos.....	51
2.7.3. Problema de estrategias específicas.....	52
2.7.5. Problema de metaestrategia.....	52
2.8. Problemas básicos en la comprensión lectora.....	52
2.9. Tareas de comprensión que enfrentan los estudiantes.....	53
2.9.1 Extraer Información.....	54

2.9.2. Interpretar y relacionar un texto.....	54
2.9.3 Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.....	55
2.10 Aprendizajes claves en la comprensión lectora.....	56
2.10.1. Extracción de información.....	56
2.10.2. Construcción de significado.....	57
2.10.3 Evaluación.....	58
2.10.4. Incremento de vocabulario.....	59
2.11. Motivación, conceptualización y tipos.....	60
2.11.1. Evolución del concepto de motivación.....	61
2.11.2. Tipos de Motivación.....	62
2.11.3. Motivación intrínseca.....	63
2.11.4. Aspectos de la motivación implicados en el aprendizaje.....	67
2.11.5. Interacciones entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión lectora.....	68
2.12. Autoestima.....	69
2.12.1. La autoestima y el contexto educativo.....	73
2.13. Rendimiento académico.....	74
2.13.1. La investigación sobre el rendimiento académico.....	78
CAPITULO 3 MARCO METODOLÓGICO.....	83
3.1. Enfoque del Estudio.....	84
3.2. Tipo y Diseño de Estudio.....	84
3.3. Población y muestra.....	85

3.4. Instrumentos.....	86
3.5. Mecanismo de recolección de la información.....	90
3.6 Procesamiento y análisis de los datos.....	91
3.6.1. Procesamiento de los datos.....	91
3.6.2. Análisis de la información.....	92
3.6.2.1. Análisis descriptivo.....	92
3.6.2.2. Resultados parciales por carrera.....	93
3.6.2.2.1. Psicología.....	93
3.6.2.2.2. Enfermería.....	94
3.6.2.2.3. Fonoaudiología.....	95
3.6.2.3. Comparación de promedios de cada variable por carreras.....	96
3.6.2.4. Análisis inferencial.....	100
CONCLUSIONES.....	104
CAPITULO 4 PROPUESTA DE INTERVENCION PEDAGOGICA.....	109
4.1. Justificación.....	110
4.1.1. Objetivo general.....	110
4.1.2. Objetivos específicos.....	111
4.2. Desarrollo.....	111
4.2.1. Comprensión lectora.....	112
4.2.2. Habilidades para la comprensión lectora.....	113
4.2.3. Diferencias entre leer y comprender.....	115

4.2.4. El perfil del buen lector.....	117
4.2.5. Estrategias de la comprensión lectora.....	118
4.2.6. Metacognición y metacomprensión lectora.....	119
4.2.7. Fases de la metacomprensión lectora.....	122
4.2.8. Sugerencias para mejorar la comprensión lectora.....	123
4.2.9. Fundamentos didácticos generales.....	124
4.2.9.1. La planificación curricular y la planificación didáctica.....	127
4.2.9.1.1. La planificación curricular.....	127
4.2.9.1.2. La planificación didáctica.....	128
4.2.10. Módulos de aprendizaje: una herramienta didáctica innovadora.....	131
4.2.10.1. Conceptualización.....	131
4.2.10.2. Tipo de aprendizaje.....	136
4.2.10.3. Características de los módulos de aprendizaje.....	138
4.2.10.4. Tipos de textos.....	144
4.2.10.5. Presencia de textos continuos y discontinuos en las pruebas de evaluación.....	148
4.2.10.6. Módulo de aprendizaje de tipo multimedial: Nuevo recurso didáctico.....	149
4.2.11. Planificación de los módulos de aprendizaje en comprensión lectora.....	150
4.2.11.1. Programa de asignatura en donde se implementara los módulos de aprendizaje en comprensión lectora.....	151
4.2.11.2. Implementación de los módulos.....	156

4.2.11.3. Ejemplo de planificación didáctica del módulo de aprendizaje tipo de texto.....	164
4.3. Plan de validación de la propuesta.....	166
4.3.1. Carta Gantt de validación de la propuesta.....	167
4.4. Aportes de la propuesta.....	168
BIBLIOGRAFIA.....	170
ANEXOS.....	184

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1. Distribución de la muestra.....	86
Figura N°2. Planificación y Desarrollo de la Enseñanza.....	128
Figura N° 3. Método.....	133
Figura N° 4. Método.....	133
Figura N° 5. Método.....	133
Figura N° 6. Técnicas.....	135

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Variables y dimensiones.....	23
Tabla N° 2. Síntesis de las teorías implícitas según la noción de comprensión lectora y texto.....	46
Tabla N° 3. Tipos de inferencias.....	58
Tabla N° 4. Motivación.....	62
Tabla N° 5. Representación de la muestra.....	86
Tabla N° 6. Resultados globales de la muestra total en cada una de las variables.....	92
Tabla N° 7. Resultados parciales por carrera (Psicología).....	93
Tabla N° 8. Resultados parciales por carrera (Enfermería).....	94
Tabla N° 9. Resultados parciales por carrera (Fonoaudiología).....	95
Tabla N° 10. Comparación de media de la variable Comprensión Lectora....	96
Tabla N° 11. Comparación de media de la variable Autoestima.....	97
Tabla N° 12. Comparación de media de la variable Motivación Intrínseca....	98
Tabla N° 13. Comparación de media de la variable Rendimiento Académica.....	99
Tabla N° 14. Correlaciones de la muestra global.....	101
Tabla N° 15. Tabla de coeficiente de correlación r^2	102
Tabla N° 16. Evaluación módulos.....	140
Tabla N° 17. Textos continuos y discontinuos.....	147
Tabla N° 18. Implementación de la propuesta.....	151
Tabla N° 19. Ejemplo de planificación didáctica.....	165
Tabla N° 20. Carta Gantt.....	167

RESUMEN

El presente estudio investiga la incidencia de la comprensión lectora en la motivación intrínseca, autoestima y rendimiento académico en estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades de la Universidad del Bío Bío. El estudio es de un diseño de tipo no experimental, transaccional, descriptivo y correlacional, la muestra es razonada y conformada por 143 estudiantes de primer año, la medición de las variables se realizó con instrumentos validados para cada una de las variables en estudio. Los resultados descriptivos e inferenciales obtenidos en la medición de las variables de la muestra de 143 estudiantes son de un nivel medio-bajo y las correlaciones que se obtuvieron fueron muy débiles. El estudio pone en evidencia los bajos niveles de comprensión lectora, motivación intrínseca y autoestima de los 143 estudiantes; permitiendo generalizar que los estudiantes de primer año que ingresan a la educación superior egresan de la educación media con bajas competencias en comprensión lectora. Se propone para intentar dar solución a esto; diseñar e implementar dentro de las asignaturas propias de la carrera módulos de aprendizaje de arquitectura funcional haciendo uso de estrategias metacognitivas en comprensión lectora como ayuda didáctica para los docentes y estudiantes.

ABSTRACT

The present study investigates the incidence of reading comprehension on intrinsic motivation, self-esteem and academic achievement in freshmen's three-run health sciences and humanities at the University of Bio Bio. The study is not experimental design, transactional, descriptive, correlational, the sample is reasoned and consists of 143 freshmen, the measurement of the variables was performed using validated for each of the variables under study instruments. Descriptive and inferential results of measuring the variables of the sample of 143 students are of a medium-low and correlations obtained were very weak. The study shows low levels of reading comprehension, intrinsic motivation and self-esteem of the 143 students; allowing generalize the freshmen who enter higher education graduate from high school with low skills in reading comprehension. It is proposed to try to solve this; design and implement within their own race of learning modules functional architecture making use of metacognitive strategies in reading comprehension as a teaching aid for teachers and students subjects.

INTRODUCCION

Hoy día vivimos en un mundo globalizado habitado por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO, (2002) solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias.

A este respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000) ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. Al hacer referencia a este aspecto, la OCDE ha señalado recientemente que “El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen”.

En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, para desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

Asimismo, al referirse a la importancia de la lectura y escritura en el contexto de los nuevos paradigmas mundiales este organismo multilateral ha especificado que *“Las actuales circunstancias están obligando a los individuos en todo el planeta a reflexionar sobre el contenido de un texto conectando la información encontrada en dicha fuente con el conocimiento obtenido de otros textos, de tal suerte que los lectores deben evaluar las afirmaciones realizadas en el texto frente a su propio conocimiento del mundo... Los lectores deben en los nuevos contextos, ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, además sobre la base de información encontrada en otros textos, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto”.* (OCDE, 2000).

Por todo lo anterior, surge el interés de investigar la variable de comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento académico, motivación intrínseca y autoestima en estudiantes de primer año ya que en distintas investigaciones han hecho diagnósticos pero nadie se hace cargo de como potenciar esta competencia y además no han tenido en cuenta las variables que pueden estar involucradas en el aprendizaje lector de materia o disciplinas específicas que están involucradas estrechamente con esta competencia

El estudio se dividió en 4 capítulos. El primero de ellos, **Planteamiento del problema**, integra el problema a investigar y la importancia de éste para la Educación y la sociedad. Define además, la pregunta de investigación, las hipótesis de investigación y el objetivo general y específicos que permitieron orientar el estudio. Se especifican las cuatro variables a investigar: comprensión lectora, Motivación Intrínseca, autoestima y rendimiento académico, con las definiciones conceptuales y operacionales correspondientes con cada variable.

El segundo capítulo corresponde al **Marco Teórico Referencial**, se inicia con una breve reseña de cómo se construye el concepto de lectoescritura y después se va avanzando en como el concepto de comprensión lectora es visto desde los distintos paradigmas de abordarla, además damos algunos de los principios teóricos

desde donde el presente estudio pretende abordarla y dar un diagnóstico de la influencia de esta competencia en las variables de estudio.

En el tercer capítulo, **Metodología y Presentación de resultados** se da a conocer el análisis de los resultados en función de las hipótesis planteadas, Los datos se encuentran organizados de la siguiente manera: en primer lugar se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo globales y después por carreras y por último las correlaciones globales de la muestra entre las variables.

Como resultado del análisis, se presentan las **Conclusiones** procediendo a fundamentar la aceptación o rechazo de cada una de las hipótesis planteadas, en congruencias con el análisis de los resultados.

Finalmente, se presenta como cuarto capítulo la **Propuesta pedagógica** para dar respuesta o solución a los resultados y conclusiones de la investigación.

CAPITULO 1

PLANTEAMIENTO DEL

PROBLEMA

1. INVESTIGACION DIAGNOSTICA

1.1. Planteamiento del problema.

1.1.1. Antecedentes del problema.

Estudios realizados en las últimas décadas han demostrado que tanto la lectura como la escritura son un excelente medio para que los estudiantes adquieran habilidades de pensamiento que van mucho más allá del manejo correcto de la lengua y de las convenciones lingüísticas. La habilidad para hacer conexiones lógicas, para comparar y contrastar, para resolver problemas y para argumentar son sólo algunas de ellas. Estos hallazgos se han visto reflejados en las modificaciones curriculares, los enfoques pedagógicos y las formas de evaluación que se practican en algunos países, en donde las prácticas docentes y las actividades de aprendizaje incluyen la comprensión, discusión y producción de textos académicos en la mayoría de las materias tanto de educación básica, como de educación media y educación superior (Brand, 1992), y el rendimiento académico es evaluado no sólo a partir de exámenes estandarizados, sino con exámenes de ejecución más acordes con los principios del aprendizaje significativo (Shepard, 2000). En estos casos, los enfoques didácticos conciben la enseñanza de la escritura como un proceso, más que como un producto y por lo general, los ejercicios y tareas de escritura van ligados a la práctica de la lectura de textos variados, que a su vez sirven como modelo y como objeto de estudio.

La capacidad de leer y escribir implica la habilidad para pensar y razonar como un ser letrado (Langer, 1987). Bajo esta perspectiva, la lectura y la escritura no se limitan a la codificación y decodificación de textos, ya que permiten al sujeto ponderar y ampliar su propio conocimiento para comunicarse con otros, presentar un punto de vista y en última instancia, entender y hacerse entender (Langer, 1987). De ahí la importancia de asumir una postura que contemple tanto el método –cómo enseñar a leer y escribir–, como las metas de la enseñanza.

Actualmente las universidades en general confrontan el problema de la formación de los estudiantes en las habilidades comunicativas de lectura y escritura que, si bien son básicas e innegablemente fundamentales para construir el conocimiento, cada vez son menos cultivadas. El manejo correcto del lenguaje pareciera haber “pasado de moda”, para decirlo de alguna manera, ante el impacto de la televisión, del cine y también del fácil acceso a la información resumida, entretenida y matizada con imágenes que se ofrece hoy en Internet. Indudablemente toda esta tecnología tiene grandes posibilidades de servir como estímulo para desarrollar las habilidades de lectura y escritura; sin embargo, lo que hasta el momento ha producido —y lo seguirá haciendo si no intervenimos en fomentar el espíritu creativo y crítico— es la pasividad y el hábito del copiar y pegar en los jóvenes.

Puesto que la universidad es un espacio en el que circulan, justamente, textos académicos y científicos cuya comprensión y elaboración se hace absolutamente necesaria para la formación misma de los estudiantes, este problema resulta cada vez más acuciante y enfrentarlo es urgente. Así, resulta ahora muy común que en las universidades o instituciones implementen cursos básicos de Lectura Comprensiva y de Escritura (*Reading Comprehension & Writing*), y, en algunos casos, la exigencia de exámenes a media carrera para que los estudiantes demuestren suficiente dominio de la lengua para poder seguir los estudios.

Cabe realizarse la siguiente inquietud quien debe ocuparse de la enseñanza y evaluación de la lectura y escritura en la universidad. Este razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resultara ser contundente. Se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de modo específico con cada disciplina (Russell, 1990). Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y

consulta de textos propios de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que se vienen ofreciendo al inicio de los cursos universitarios (Adelstein y otros, 1998; Arnoux y otros, 1998 y 1999; Bas y otros, 1999; di Stefano, Pereira y Reale, 1988), pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos y problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia (Kiefer, 2000; Radloff y de la Harpe, 2000). Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999).

Cabe precisar el importante estudio de la argentina Paula Carlino especialista del tema, quien en sus investigaciones del año 1998 indagó en varios ciclos, sobre culturas académicas (lectura-escritura) contrastantes en Australia, Estados Unidos y Argentina. La autora plantea que los antecedentes de su trabajo nacen de las investigaciones que se venían haciendo como diagnósticos de dificultades en lectoescritura y algunas respuestas regladas y catálogos que no solucionan para nada el problema. En América latina los estudiantes leen y escriben para ser evaluados y no para corregírseles y motivarlos a la relectura y reescritura.

En dicho estudio explora las formas de enseñanza de la lectura y escritura académica y las representaciones institucionales que las sostienen, para ello, consultó los sitios de Internet de 103 universidades canadienses y norteamericanas.

Así mismo tuvo como muestra 10 Universidades argentinas, 12 australianas, 79 norteamericanas y 24 canadienses. Los materiales de estudio fueron impresos virtuales, programas de lectura y escritura y extensión. Según los resultados de éste proyecto, las universidades extranjeras desarrollan programas de lectura y escritura que tienen por objetivo alentar el aprendizaje de la lectoescritura a través del currículum, es decir en todas las cátedras. Para ello, han implementado tres modalidades de reforzamiento a la lectoescritura: «tutores de lectoescritura», «compañeros de lectoescritura en las materias» y «materias de lectoescritura intensiva». Se pone de manifiesto que el desarrollo de la lectoescritura como una herramienta cognitiva, es decir productora de nuevos conocimientos, no existe como objetivo, al menos institucional, en Argentina y que contrariamente, en las universidades estadounidenses y australianas conceden a la cuestión una importancia explícita (en los programas) además de práctica, con procedimientos específicos. (Carlino, 2002)

Con lo anterior se constata que el tema de la lectura y escritura a nivel internacional se encuentra en la agenda investigativa de las instituciones de educación superior y tiende cada vez más a profundizarse.

1.1.2. El problema y su importancia.

“Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen.” Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.” (Carlino P, 2001)

Las dificultades de los estudiantes para acceder a los textos académicos y a las tareas de redacción suelen atribuirse a las falencias de la educación básica y secundaria y a la subsecuente carencia de conocimientos básicos para enfrentar las

nuevas tareas, propia del estudiante (Carlino, 2007; Marucco, 2005; Leay Street, 1998). La representación de esta problemática en el imaginario de los docentes universitarios, junto con la cómoda posición según la cual estas “carencias” debe suplirlas el propio estudiante -pues ya debe asumir la responsabilidad de su proceso, crea una compleja red de aspectos problemáticos.

Es posible que si esta posición fuera válida, estuviéramos condenando al estudiante a una eterna condición de adolescencia (Skliar, 2007), en el sentido pleno del término, pues cada nivel educativo y cada disciplina comportan códigos, requerimientos y formas de hacer particulares que serían difíciles de conocer plenamente y para siempre en algún momento. De la misma forma, la alfabetización “es un proceso y no un estado” (Marucco, 2005).

Desde esta perspectiva, el acto de leer y escribir se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que se comprometen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído y de este modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.(Lopez B, Rodriguez L, 2001)

La acción de leer y escribir ocurre siempre en un contexto cultural o disciplinar determinado y el hecho mismo de que los conocimientos y experiencias de alfabetización sean incondicionalmente transferibles es motivo de indagación. Según June Bode (2001), se entiende la alfabetización como la habilidad para usar recursivamente el sistema del lenguaje verbal en situaciones específicas, a través de lo cual el conocimiento es mucho más accesible para nuestra propia sociedad. Por tanto, difícilmente se podría aceptar que la responsabilidad de escribir y leer adecuadamente en la universidad es de dominio exclusivo del estudiante. Antes bien, parece urgente asumir la cuota de incluir al recién ingresado en las conductas letradas de la academia (Chanock, 2001) para evitar que estas terminen por relegarlo. La pregunta es cómo hacerlo, cómo reconocer que requerimientos de nuestro espacio educativo se necesitan al punto de no universalizar estrategias y terminar, de nuevo, en ejercicios remediales (Hirst et al., 2004).

Desde luego, sería más que problemático aseverar que las dificultades en relación con la lectura y la escritura son el factor determinante en el tema de la deserción o el bajo rendimiento académico. Pero sí es claro que la urgencia de una política de alfabetización en cada institución educativa supera el hecho de que el ámbito universitario exija el dominio de nuevas siluetas textuales y se relaciona con aspectos tan sensibles para la vida universitaria como el fortalecimiento de la investigación, la producción de conocimiento y con un problema mucho más sofisticado y fundamental: la exclusión. Miles de estudiantes pueden estar impedidos para ingresar a una universidad o avanzar en el currículo que esta propone por dificultades emparentadas con el proceso de leer y escribir. (Carlino P, 2009).

En la universidad, re aprender a leer implica aprender a interpretar textos específicos y a utilizar la información interpretada para plantear, analizar y resolver problemas referidos a las prácticas profesionales; aprender a escribir alude a la producción de determinado tipo de texto que se adecue al destinatario y responda a propósitos comunicativos definidos.

En el ámbito universitario, un porcentaje elevado de alumnos no dispone de habilidades suficientes para la comprensión y producción de las formas de lenguaje requeridas específicamente en el ámbito académico. La falta de habilidad para encarar un género conceptual implica dificultades en el plano comunicativo y *cognitivo*. Desde el punto de vista *comunicativo*, obstaculiza al receptor la comprensión del texto; desde el punto de vista *cognitivo* revela que el alumno no ha elaborado aún una representación correcta de los objetos de conocimiento.

Es por ello que antes de pretender formarlos para un futuro profesional, tenemos que darles herramientas para que puedan seguir siendo alumnos, es decir, para que puedan desempeñarse en los escritos que la vida como estudiantes les requiere. Los alumnos manifiestan grandes dificultades para abordar la lectura de la bibliografía -diversa y de diferentes grados de complejidad- que se les solicita, como también para producir satisfactoriamente los tipos de escrito de demanda más frecuente, como lo son los textos expositivos y argumentativos (exámenes, informes, monografías, ensayos, tesinas, etc.).

Partiendo de estas ideas, considero que resulta fundamental, entonces, para los alumnos universitarios, la comprensión acerca del funcionamiento de los discursos en la vida social contemporánea y de las estrategias que pone en juego cada uno de ellos para provocar determinados efectos; comprensión que implica, por un lado, la necesidad de un acercamiento sistemático al análisis del discurso como disciplina y, por otro, la posesión de complejas competencias comunicativas para su interpretación y producción.

Tratando de dar respuesta a estas interrogantes, se ha articulado el presente trabajo al a luz de la siguiente pregunta de investigación.

1.2. Pregunta de investigación.

¿En qué medida Incide la comprensión lectora en el rendimiento académico, la motivación intrínseca y la autoestima en estudiantes de primer año de tres carreras de la universidad del Bio Bio?

1.3. Objetivos de la Investigación.

1.3.1. Objetivo general.

Determinar el nivel de incidencia de la comprensión lectora en la motivación intrínseca y la autoestima y el rendimiento académico, en los estudiantes de primer año de tres carreras del área de las ciencias de la salud y humanidades de la Universidad del Bio Bio.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades.

- Determinar el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades.
- Determinar el grado de motivación intrínseca de los estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades
- Determinar el nivel de autoestima de los estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades.
- Establecer si existe relación entre la comprensión lectora sobre el rendimiento académico.
- Establecer si existe relación entre la comprensión lectora y la motivación intrínseca.
- Establecer si existe relación entre la comprensión lectora y la autoestima.

1.4. Hipótesis.

- H_1 La comprensión lectora incide en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades de la universidad del Bio Bio.
- H_2 La comprensión lectora incide en mayor proporción en rendimiento académico que en la motivación intrínseca y la autoestima de los estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades de la Universidad del Bio Bio
- H_0 La comprensión lectora no incide en el rendimiento académico, motivación intrínseca y autoestima de los estudiantes de primer año de tres carreras de ciencias de la salud y humanidades de la Universidad del Bio Bio.
- Se aceptaran las hipótesis cuando se obtenga un $R= 0.05$ o mayor y se rechazara la hipótesis cuando se obtenga un resultado inferior a un $R=0.05$.

1.5. Variables.

- X= Comprensión lectora
- Y^1 = Rendimiento académico.
- Y^2 = Motivación intrínseca.
- Y^3 = Autoestima.

1.5.1. Dimensiones e indicadores de las variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Comprensión lectora	Extracción de información	Extrae información explícita
		Extrae información implícita
	Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)
	Evaluación	Evalúa lo leído
	Incremento de vocabulario	Aumento de vocabulario

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Autoestima	Autoestima general	General
	Autoestima social	Social
	Autoestima en el hogar	Hogar
	Autoestima escolar o laboral	Escolar
	Mentira	Mentira

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Motivación intrínseca	Metas intrínsecas	Frecuentemente
	Estrategias de procesamiento de la información	A veces

TABLA N° 1. VARIABLES Y DIMENSIONES

1.6. Definiciones conceptuales.

Comprensión lectora

- Se entenderá por comprensión lectora al proceso constructivo, interactivo e integrador que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. (Pinzas, 1995; Alliende y Condemarín, 2002). Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Tébar, 1995)

Rendimiento académico

- Se entenderá por rendimiento académico como el concepto de Nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba evaluación. "Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la universidad, en el trabajo, etc." En el Rendimiento Académico intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad...) y motivacionales, cuya relación con el Rendimiento Académico no siempre es lineal, sino que esta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud. (Cortez Bohigas, Ma del Mar. Diccionario de las Ciencias de La Educación, 1996).

Motivación intrínseca

- Se entenderá por la variable Motivación Intrínseca, “aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no”. (Allejo, 2003 citado en Naranjo, 2009:166).

Autoestima

- Se entenderá por autoestima como el concepto que tenemos de nuestro valer, basado en los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos recogido a lo largo de nuestra vida (Marellach, 1999 en milicic, 2002).

1.7. Definiciones operacionales.

Comprensión lectora

- Existirá un nivel de comprensión lectora Alta cuando aplicado el instrumento de evaluación final en comprensión lectora de 4° año de educación media, los alumnos obtengan un puntaje entre 21 - 25 puntos.
- Existirá un nivel de comprensión lectora Media-Alta cuando aplicado el instrumento de evaluación final en comprensión lectora de 4° año de educación media, los alumnos obtengan un puntaje entre 13 - 20 puntos.

- Existirá un **nivel de comprensión lectora Media-Baja** cuando aplicado el instrumento de evaluación final en comprensión lectora de 4° año de educación media, los alumnos obtengan un puntaje entre 6 - 12 puntos.
- Existirá un **nivel de comprensión lectora Baja** cuando aplicado el instrumento de evaluación final en comprensión lectora de 4° año de educación media, los alumnos obtengan un puntaje entre 0 - 5 puntos.

Rendimiento académico

- Nota promedio, lograda al concluir el instrumento que se diseñara; según la escala de 1 a 7, donde la calificación mínima de aprobación deberá ser de 4.0
- Para los fines de este estudio, una vez aplicado el instrumento de evaluación; la notas o puntuaciones obtenidas al finalizar el estudio serán interpretadas de acuerdo a la normativa del MINEDUC y la universidad de la siguiente manera:
 - ✓ Nota de 1.0 a 3.9 = Insuficiente.
 - ✓ Nota de 4.0 a 4.9 = Suficiente.
 - ✓ Nota de 5.0 a 5.9 = Bueno.
 - ✓ Nota de 6.0 a 7.0 = Muy bueno.

Motivación intrínseca

- Existirá **un excelente grado demotivación intrínseca** cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 92,5 y 100.
- Existirá un **muy buen grado de motivación intrínseca** cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 82,5 y 90.

- Existirá un buen grado de **motivación intrínseca** cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 72,5 y 80 puntos.
- Existirá **motivación intrínseca** regular cuando aplicado el test de motivación intrínseca los alumnos obtengan un puntaje entre 62,5 y 70.
- Existirá **Motivación intrínseca** insuficiente cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 52,5 y 60.
- Existirá **Motivación intrínseca** deficiente cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 37,5 y 50
- Existirá **Motivación intrínseca** muy deficiente cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 22,5 y 35.
- Existirá **Motivación intrínseca** nula cuando aplicado el test de motivación intrínseca, los alumnos obtengan un puntaje entre 2,5 y 20.

Autoestima

- Existirá un nivel de **Autoestima alta** cuando se observe que, aplicada la encuesta de cooperSmith, los estudiantes alcanzan un puntaje que va desde los 69 hasta los 80 puntos.
- Existirá un nivel de **Autoestima media-alta** cuando se observe que aplicado el mismo instrumento, los estudiantes alcanzan un puntaje que va desde los 57 a los 68 puntos.
- Existirá un nivel de **Autoestima media** cuando se observe que aplicado el mismo instrumento, los estudiantes alcanzan un puntaje que va desde los 45 a los 56 puntos.
- Existirá un nivel de **Autoestima media-baja** cuando se observe que aplicado el mismo instrumento, los estudiantes alcanzan un puntaje que va desde los 33 a los 44 puntos.

- Existirá un nivel de **Autoestima baja** cuando se observe que aplicado el mismo instrumento, los estudiantes alcanzan un puntaje que va desde los 20 a los 32 puntos.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

2.1 MARCO TEORICO

2.1.1. Estado del arte de la lecto-escritura.

A fin de revalidar la capacidad de la lectura y escritura en el desarrollo de los seres humanos en el contexto mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico recientemente ha emprendido una amplia investigación para diagnosticar la problemática de la lectura y escritura entre los estudiantes de sus países miembros. Las conclusiones de estas investigaciones han sido publicadas en el documento denominado “Programme for International Student Assessment. Sample tasks from the PISA 2000. Assessment of reading, mathematical and scientific literacy”. (PISA, 2001)

Otro país altamente desarrollado donde está vigente esta misma problemática es los Estados Unidos de Norteamérica, donde estudios recientes ponen de manifiesto que “Más de una tercera parte de la población norteamericana tiene problemas de lectura, a tal grado que se estima que 60 millones de norteamericanos son analfabetos funcionales. De acuerdo a un informe confidencial presentado conjuntamente entre the U.S. Department of Education and the U.S. Department of Labor se advierte que los norteamericanos en edad de trabajar no podrán competir en el mercado por carecer de las habilidades básicas de la lectura y de la escritura.

Otro dato revelador de esta problemática de la sociedad norteamericana señala que las puntuaciones de comprensión lectora, sobre todo las habilidades de interpretar y sintetizar muestran una disminución notable entre los estudiantes de todos los niveles educativos, lo mismo sucede con el tiempo que los estudiantes le dedican a la lectura, que se ha visto reducido en más de un 6 % cada año durante un día normal en todos los niveles educativos” (PISA, 2001)

A fin de contar con una mayor información confiable sobre la problemática lectora a nivel mundial y poder revertir esta tendencia a mediano y largo plazo, la UNESCO ha realizado por su parte diversas investigaciones al respecto entre sus

países miembros. Estos estudios han demostrado que Japón tiene el primer lugar mundial con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, seguido por Alemania con un 67% y Corea con un 65% de su población que tiene hábitos de lectura.”

La lectoescritura como eje didáctico transversal y transdisciplinario para cualquier universitario, permite evidenciar el proceso de aprendizaje, las reflexiones, los cuestionamientos y las nuevas propuestas que plantean los discentes a la hora de manifestar sus avances en el conocimiento; en el momento de organizar las ideas y plasmarlas en un papel o una pantalla. Así, la escritura entra a formar parte de la triada lectura – escritura - educación y se urde de manera inseparable al sistema de formación de los estudiantes; porque sin negar el papel que cumplen y deben cumplir, hoy en día, los medios audiovisuales e informáticos en el proceso educativo, la lectura y la escritura, todavía son los recursos didácticos más utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Podemos identificar cuatro tendencias o líneas de investigación que abordan en mayor o menor la problemática de la lectura y escritura a nivel de educación superior: La primera y la más desarrollada es la de estudios sobre didácticas prácticas e intervenciones pedagógicas en los estudiantes para mejorar procesos de lectura y escritura. Es decir, es evidente el deseo de los investigadores de buscar salidas metodológicas al problema. Se destaca que hay más investigaciones sobre la lectura que sobre la escritura. La segunda se refiere a estudios sobre la evaluación del desempeño de los estudiantes en el campo escritural y la comprensión de lectura. En un intento quizás de diagnosticar para implementar programas o propuestas que permitan contribuir a la solución del problema. La tercera relacionada con la sintomatología del lector. Sus hábitos y destrezas a la hora de leer y escribir, y la cuarta, ya en menor grado, están las temáticas relacionadas con investigaciones que apuntan a propuestas para posibles políticas académicas en las universidades; y ambientes virtuales y tecno culturales para la lectura y escritura. Las cuales denotan que hay una apertura a la inclusión de la

universidad como agente propositivo para generar políticas que soporten el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

“Podría pensarse que los estudiantes que ingresan a la universidad escapan a este común denominador, pues alcanzaron un rendimiento satisfactorio en una prueba de aplicación nacional que evalúa comprensión de textos breves y extensos. Sin embargo, es común escuchar comentarios de los profesores que trabajan en primer año acerca del bajo nivel de comprensión evidenciado por los alumnos y que se traduce en un rendimiento deficitario, especialmente en las asignaturas base de la formación inicial. Esta situación es aún más crítica en carreras que no pertenecen al área de las ciencias humanas y en que la lectura no está tan validada social y afectivamente y en que los textos son vistos como una fuente de información para memorizar, más que como contenidos proposicionales que deben ser comprendidos analíticamente. A modo de ejemplo, varios profesores que enseñan Matemáticas y Física para las distintas Ingenierías perciben que los estudiantes evidencian problemas en la resolución de los ejercicios que se proponen, debido a que no entienden lo que se está preguntando en ellos y no porque desconozcan la operatoria para resolverlos. De igual modo, profesores que enseñan Química, Fonética o Semántica comentan las dificultades que evidencian los estudiantes para comprender textos escritos.”(Carlino, 2009)

La importancia de la comprensión lectora en este nivel resulta fundamental, pues esta actividad cognitiva es la que posibilita un sinnúmero de aprendizajes que tienen que ver tanto con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades cognitivas. Oliveira y Santos (2006), en un estudio llevado a cabo en una universidad de São Paulo, llegaron a la conclusión de que existe una correlación positiva entre nivel de comprensión lectora y rendimiento académico.

Claro que en este caso el instrumento que utilizaron las autoras de dicho estudio para evaluar la comprensión de textos escritos (test de Cloze) apunta más a un reconocimiento léxico y/o morfológico que a la comprensión inferencial desde una perspectiva social, interactiva y situada como se propone en un modelo psicopsicolingüístico discursivo.

Abarzúa (2005), en un estudio exploratorio acerca de la correlación entre comprensión lectora, metacompreensión y rendimiento académico en estudiantes de primer año de pedagogía en la Universidad Católica de Temuco, llegó a la conclusión que no existen correlaciones entre el nivel de comprensión lectora y la metacompreensión y entre lectura comprensiva y rendimiento académico. Esta autora reflexiona en torno a los bajos resultados obtenidos por los sujetos en tareas de comprensión lectora y a que, sin embargo, el rendimiento de los mismos sujetos en los cursos iniciales de Pedagogía, Psicología, Filosofía y Curriculum es satisfactorio. Esta situación hace suponer que la lectura de textos especializados se enfoca sólo a la reproducción de ideas.

Martínez (1997) y Stone Wiske (1999) plantean que, en el caso de la educación universitaria, la comprensión lectora está relacionada con tres aspectos fundamentales:

a) el proceso acelerado de renovación y diversificación de saberes, b) la revalorización de otras formas de aprender y de contextos de aprendizaje distintos a los tradicionales y c) la exigencia de un comportamiento flexible e intelectualmente propicio a nuevos aprendizajes de los egresados universitarios. La relación entre estos tres aspectos y un nivel de competencia lectora satisfactorio es innegable. Comprender grandes volúmenes de información, discriminar entre información apropiada y no apropiada, distinguir entre información relevante y aquella que es secundaria, captar la intención del autor del texto son habilidades fundamentales para los profesionales del siglo XXI.

Martínez (1997), a partir de su vasta experiencia como docente universitaria en Colombia, señala que las principales dificultades que evidencian los sujetos en tareas de comprensión lectora son las siguientes:

- 1) Pérdida de los referentes, lo que indica una lectura localizada en las formas del lenguaje, pero no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica.

- 2) Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, lo que evidencia una lectura basada únicamente en los esquemas del lector.
- 3) Dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica determinada.
- 4) Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector (convencer, informar, persuadir, seducir, etc.)
- 5) Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión (Martínez 1997).

A partir de la descripción anterior se puede suponer que los estudiantes universitarios no desarrollaron, durante su escolaridad básica o media, estrategias que les permitan comprender textos de índole general, académicos y especializados según su disciplina de estudio. Conscientes de esta situación y de la necesidad de reparar las deficiencias, más que buscar causas, en muchas universidades chilenas y latinoamericanas (Riestra, 2006) se han implementado programas remediales de lectura comprensiva para estudiantes que ingresan a las aulas de educación superior.

Martínez (2002), en estudios posteriores, agrega que en el caso de los estudiantes universitarios, el logro de altos niveles de comprensión ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que, a su vez, permitiría mejorar su competencia para comprender información mucho más compleja. Puntualiza, además, que las exigencias que la sociedad hace actualmente a la educación universitaria son cada vez mayores no sólo por el vertiginoso cambio del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino sobre todo por la exposición de los estudiantes a nuevos géneros, específicos de las comunidades discursivas en las que tendrán que desenvolverse como lectores y escritores (Parodi, 1999; Parodi, 2005; Gómez, 2005).

Narvaja, Di Stefano y Pereira (2003) en un trabajo realizado en la Universidad de Buenos Aires concluyen que es muy común que los estudiantes universitarios lean de un modo distinto del que piensan sus profesores que deben leer. Estas autoras señalan que esto suele ocurrir porque no se les ha explicitado a) el modo en que deben leer; b) la tarea de lectura que se espera que cumplan después y c) no se les ha entrenado en estrategias de comprensión lectora, pues se supone que las han desarrollado durante la Educación Secundaria. Por estas razones, las autoras plantean que los estudiantes universitarios suelen reproducir las formas como han leído en sus experiencias previas de lectura.

Además, agregan que, en general, en ellos se puede apreciar una marcada tendencia hacia la lectura de fragmentos en forma descontextualizada y la mayoría de las veces atienden casi exclusivamente al tema del texto y no prestan atención a la relación del enunciador con su enunciado. Así, la finalidad de la lectura suele centrarse en un acopio indiscriminado de datos y no en prestar atención, por ejemplo, a la intención que tiene el autor cuando escribe el texto y que se manifiesta en ciertos rasgos lingüísticos, semánticos o paraverbales. La identificación de la intención del autor es fundamental y depende, ante todo, de que el lector crea que debe identificarla y trate activamente de conseguirlo, creencia que se traduce en un propósito de lectura determinado. La identificación de la intención del autor está asociada al grado de comprensión del texto y a las variables que influyen en esta. Por lo tanto, no sólo es fundamental que el lector entienda lo que *dice* el autor/enunciador del texto, sino *para qué lo dice*. A menudo, la propia estructura del texto permite identificar esta intención, pero además el lector necesita frecuentemente echar mano a otros tipos de conocimientos, por ejemplo, el tipo de documento en que aparece el texto. No es lo mismo, por cierto, la descripción de la sabana africana en un libro de geografía que en un folleto de una agencia de viajes.

Si los estudiantes comprenden sólo a nivel del contenido proposicional del texto, resulta sumamente difícil lograr un aprendizaje profundo, pues el modo de lectura centrado casi exclusivamente en el contenido no favorece la lectura reflexiva,

sino que, por el contrario, tiende a mecanizarla, promoviendo un aprendizaje superficial (González y Romero, 2000; Narvaja, Di Stefano y Pereira 2003).

Si se considera la universidad como el espacio en que se ejercita una lectura crítica y reflexiva, es decir, una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y sus condiciones de producción, obviamente una lectura fragmentada y un aprendizaje superficial no son suficientes y ni siquiera útiles (García-Sánchez 2000). Es necesario que el estudiante universitario perciba la construcción discursiva, que se disponga a encarar la consulta de distintas fuentes para estudiar un tema y que despliegue sobre el conjunto de los textos, operaciones interpretativas de complementación y de confrontación de información y/o de posturas. Por esta razón, se espera que el alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos y entre el texto y sus conocimientos previos. Todo lo anterior requiere que no complemente información entre fuentes cuando esta debería ser confrontada y que no obvие el conflicto entre fuentes diversas sobre un tema, sino que justamente tome ese dato como eje organizador de su lectura (Johnston 1989).

La exigencia de que el alumno, al leer, despliegue estas operaciones cognitivas está relacionada con la finalidad que se le otorga a la lectura en este ámbito específico que es la universidad y a la vez con la función que la sociedad le atribuye a este espacio de producción y distribución del saber. Se ha llegado a un consenso parcial en relación al reconocimiento de cuatro tipologías textuales: la narrativa – cuya función es contar un hecho– y en que predomina la función del lenguaje denominada referencial; la descriptiva –cuya función es entregar características de un objeto, situación o individuo– y en la cual la función lingüística mayormente predominante es la atributiva; la argumentativa –cuya función es convencer con argumentos válidos– y en que cobra mayor fuerza la función apelativa del lenguaje y el expositivo –cuya función es informar acerca de un suceso o evento– y en que predomina la función comunicativa (Van Dijk & Kintsch 1983). Si bien esta clasificación es sumamente útil en términos metodológicos, en la variedad de los

textos que circulan en las distintas comunidades discursivas no se aprecia tan claramente esta distinción.

Más bien, los textos “reales” (informes científicos, artículos de divulgación, manuales, etc.) que leen los estudiantes universitarios están conformados por secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas y expositivas, aunque siempre una de ellas aparece como predominante (Adam 1992). Por ejemplo, en un artículo de divulgación acerca de las características, etiología y tratamiento de la afasia postraumática que es leído por los estudiantes de Fonoaudiología en la asignatura *Patología del Lenguaje* prima la función comunicativa, es decir, la tipología expositiva, aunque se reconoce la existencia, por lo menos, de la narrativa en la presentación de un caso y la descriptiva en el desarrollo de las características.

De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

La Comprensión Lectora, como una Competencia Básica Transversal del currículum, se ha considerado como elemento clave en el trabajo intencionado desde el MINEDUC, para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo en ejecución en establecimientos educacionales de Enseñanza Media a partir de año 2009. Su enseñanza se constituye en una de las tareas más relevantes que deben desarrollar todos los actores, para que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

En este contexto, la Comprensión Lectora se ubica en la base del sistema escolar, porque a partir de ella se desarrollan y se construyen todos los aprendizajes disciplinarios y, desde esta perspectiva, se transforma en una Competencia Básica Transversal, que requiere para su desarrollo del aporte de todos los Sectores de Aprendizaje definidos en el Marco Curricular vigente, situación reflejada en los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo e implementación.

La primacía del Sector de Lenguaje y Comunicación en relación a esta competencia es fundamental, sin embargo, el aporte de los otros Sectores de Aprendizaje es muy significativo, porque las distintas disciplinas necesitan de esta Competencia, para desarrollar sus particulares aprendizajes.

En este punto se desarrollará la conceptualización teórica sobre la Competencia Básica Transversal de la Comprensión Lectora y su relación con la matriz de Aprendizajes Clave e Indicadores de Aprendizajes, que permita a los actores del proceso profundizar aspecto teóricos dispuestos en la literatura.

2.2. Competencia lectora y competencia curricular

La globalización del mundo actual y la irrupción constante de nuevas tecnologías y los consiguientes cambios en las esferas de la vida económica, social y política, han llevado a la sociedad y, por ende, a las personas a reconocer que su bienestar futuro depende de conocimientos, destrezas y competencias que poseen o han adquirido. Lo que ha provocado que tanto los gobiernos como la sociedad contemporánea en su conjunto, reflexionen y enfoquen su mirada en los procesos y resultados de la Educación, en especial en el ámbito de la Competencia Lectora y su lugar e importancia dentro de las Competencias Curriculares.

La OCDE se refiere a las *“Competencias Curriculares Transversales (CCC) como un dominio de competencias que incluye conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica de la vida.”* (Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, 1999, p. 14).

A través del proyecto DeSeCO, la OCDE destaca tres bloques de competencias clave, siendo uno de ellos las competencias que posibilitan manejar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, la habilidad para utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente.

Estas competencias son detalladas con mayor especificidad en el año 2006 en el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente a desarrollar en el ámbito escolar*. De ahí la importancia de que se comprenda que los contenidos no son el eje del aprendizaje a lograr, sino que están al servicio de las competencias, es decir, funcionan como estímulo que propician el desarrollo de las competencias.

Las pruebas internacionales plantean un enfoque centrado en las competencias clave y prestan una especial atención a la lectura. En este contexto, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y PISA (Programme for International Student Assessment) se han convertido en dos referentes fundamentales de evaluación de la lectura.

Los informes de la prueba internacional PISA se han transformado en el referente mundial en la valoración de las competencias. Esta prueba considera como relevante el saber aplicar lo aprendido en la vida cotidiana. La competencia lectora en el Proyecto PISA se define como “La comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.” (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, INCE. Madrid, 2001*).

Respecto a las competencias lingüísticas de los estudiantes chilenos, el debate, en la actualidad, se centra en los resultados de las distintas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales (PISA y SIMCE). De acuerdo a estos resultados surge la preocupación al comprobar que nuestros estudiantes poseen serias dificultades para entender lo que leen.

El currículo nacional se actualiza con los requerimientos propuestos por distintos actores educativos, generando así los fundamentos para el Ajuste Curricular 2009-2010. En este contexto, el sector de Lenguaje y Comunicación se centra en el enfoque comunicativo funcional, considerado como una herramienta eficaz de comunicación e interacción, apuntando, de esta manera, hacia el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para la construcción de un sujeto integral. Esto provocó que los ejes curriculares se integrasen en tres

dimensiones o competencias a lograr, a saber, Comunicación oral, Lectura y Escritura.

La competencia lingüística en el ajuste curricular se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral, lectura y escritura, como de aprendizaje y regulación de conductas de socialización. El aporte de la competencia de comprensión lectora es fundamental, ya que se instala como una herramienta necesaria para el desarrollo de otras competencias y, por ende, para el desarrollo personal y social de los individuos.

2.3. La importancia de la Comprensión Lectora

El propósito fundamental de la lectura de un texto es la Comprensión, esto es, que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que lee. Si tuviéramos que establecer una jerarquía de las capacidades que tienen particular importancia en la vida de los seres humanos, el proceso de comprender un texto estaría seguramente entre los más importantes.

Según Pisa, la lectura ya no consiste solo en decodificar el texto, sino que implica la comprensión de los textos y la reflexión sobre los mismos. Desde este punto de vista, la alfabetización lectora consistirá *“en la capacidad para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean ,resuelven e interpretan problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, algo fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida.”* (Feito Alonso, R. Abril del 2008.)

Estas ideas deben considerarse en el trabajo de aula, pues nos ayudan a observar las potencialidades de los estudiantes y la necesidad de enseñar la lectura como instrumento de aprendizaje y a cuestionarnos la creencia de que una vez que el estudiante aprende a leer, puede ya leerlo todo y puede también leer para aprender. Ambas consideraciones nos hacen ver que: “si enseñamos a un

estudiante a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones”. (Solé, 1996).

La mayoría de los estudiosos coinciden en que la lectura es un proceso, cuyo principal objetivo es la búsqueda del significado de lo que leemos. El lector siempre busca el sentido de lo que lee, porque saber leer implica saber de qué se nos habla y comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que decidamos leer y comprender.

Para entrar en la lectura, los estudiantes deben poseer:

- Capacidad Cognitiva
- Competencia Lingüística

La **Capacidad Cognitiva** le permite conocer el texto y, para ello, necesita un conocimiento general del mundo o universo, saber del tema u tópico del que se trate para lograr comprender.

La **Competencia Lingüística** le permite acceder a los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua, es decir, la designación y la forma de construcción de los significados.

2.4. Paradigmas y modelos teóricos para la comprensión lectora:

A partir de la década de los 70, se han producido cambios fundamentales en relación a las metodologías sobre enseñanza y aprendizaje. El foco de estos cambios se produjo en el interés del aprendizaje basado en la conducta hacia el aprendizaje centrado en el conocimiento.

Entre las teorías que se enmarcan con esta mirada se encuentran la Teoría Socio Cultural (Vygotsky y Brunner) y la Teoría de la Cognición Situada (Collins, Brown, Newman, entre otros).

Necesariamente estos cambios que se han producido en la enseñanza y el aprendizaje, han influido en la manera de enseñar la lectura y en la forma de considerar (entender) a los estudiantes.

Al realizar un barrido bibliográfico entorno a las concepciones teóricas para la enseñanza de la lectura, surgen tres paradigmas: conductista, cognitivo y socio comunicativo. De acuerdo a Makuc (2008), estos paradigmas se expresan en cuatro teorías sobre la comprensión de textos: lineal, cognitiva, interactiva y transaccional.

2.4.1. Paradigma Conductista: Teoría Lineal de la comprensión

Teoría Lineal de la comprensión

Se entiende como lineal, ya que la lectura se concibe como un proceso conceptual directo, es decir, se concibe a los lectores como decodificadores de símbolos gráficos. De acuerdo a esto, leer consistiría básicamente en transformar los signos gráficos en significado, poniendo el énfasis en los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.

2.4.2. Paradigma Cognitivo: Modelo Generativista y Modelo Interactivo

Modelo Generativista

Desde un enfoque cognitivo, la lectura es entendida como un proceso complejo a través del cual los individuos construyen significados. Esta nueva mirada se debe al cambio de paradigma en torno al proceso mental humano.

Cambio que involucró y permitió la superación del conductismo y el centrar la discusión en torno al funcionamiento interno de la mente. De esta forma, la lectura es concebida como una posibilidad de acceder a los procesos internos y focalizar la

investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo del lector.

Modelo Interactivo

Esta propuesta teórica se diferencia de la anterior, ya que recibe aportes de la psicología, de la inteligencia artificial y de la ciencia computacional. El modelo interactivo supera el nivel oracional propuesto por Chomsky e integra la preocupación por el discurso y su procesamiento cognitivo. De ahí que para el modelo interactivo, la comprensión se explique desde la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector. En cuanto a la lectura, plantea que los lectores realizan simultáneamente un proceso de identificación y de comprensión. De esta manera, la lectura no podría desvincularse de la comprensión, ya que los lectores espontáneamente buscarían el sentido de los textos.

Según Solé, (1999) el modelo interactivo de la lectura, en cierto sentido es una síntesis e integración de los modelos bottom-up y top-down, superando sus defectos e integrando sus aspectos positivos:

El modelo bottom-up considera la lectura como un proceso que se inicia con la identificación de los grafemas (letras) y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias. El lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (el grafema) hasta llegar a lo que se considera más complejo (el texto en su globalidad). En este modelo es fundamental la habilidad de decodificación y se da prioridad al texto sobre el lector. Según esta teoría, es suficiente con decodificar, para comprender lo que se está leyendo.

El modelo top-down, considera que el proceso de lectura se inicia en el lector que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (reconocimiento de palabras o decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. También el proceso es unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido

descendente, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. En este modelo, la figura más importante es el lector, y es más relevante para la comprensión la información que este aporta al texto (sus experiencias y conocimientos previos) que lo que el texto le aporta a él.

Para Solé, (1999) el modelo interactivo concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimientos, frutos de experiencias y aprendizajes previos, con el propósito de poder integrar los nuevos datos que el texto le propone. En este proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. De esta manera, se prioriza el aporte del lector en la construcción del significado, pero se sitúa la importancia del texto y la importancia de poder manipularlo con habilidad.

Una concepción de esta naturaleza debe poseer varias implicaciones en el ámbito de la educación, ya que un aspecto esencial, desde el punto de vista interactivo, radica en la necesidad de diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo sea promover estrategias de comprensión en los alumnos (Solé, 1999).

En la actualidad existe una serie de modelos de la comprensión textual que sostienen una concepción interactiva, entre ellos se destaca la propuesta de van Dijk y Kintsh (1983).

2.4.3. Paradigma Socio-Comunicativo:

Modelo Transaccional

Este modelo (Rosenblat, 1996) integra diversas perspectivas como la historia, literatura, semiología, filosofía, sociología y antropología. Sostiene que la lectura es un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particular en circunstancias también particulares. Señala que no hay un sentido previo en el acto de leer ni en el texto ni en el lector, sino que es en el momento mismo del encuentro entre el lector y el texto que se hace la transacción de sentido, y es el lector quien elige lo que para él tiene sentido en ese momento. Para esta teoría, el texto es un sistema abierto y, por lo tanto, la variación en la interpretación es la respuesta esperada

	Teoría Lineal	Teoría Interactiva	Teoría Transaccional	Teoría Literaria
Noción de comprensión	Comprender es reproducir el significado del texto con la mayor fidelidad.	Comprender es interactuar con el texto, construir el significado del Texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias.	Comprender es ser capaz de compartir el significado del texto a través de la comunicación con otros.	Comprender es imaginar, disfrutar y valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes e identificar características asociadas a esos personajes.
Noción de lector	El lector debe extraer el significado del texto.	El lector es activo, a través de la lectura integra los significados del texto Con su experiencia y conocimientos.	El lector en la interacción con los otros construye el significado del texto.	El lector disfruta con la lectura; se compromete; es un lector empático.

<p>Noción de texto</p>	<p>El texto entrega toda la información necesaria para la comprensión. El vocabulario del texto es fundamental para su comprensión.</p>	<p>El texto es un aparte importante, pero su significado se completa con el que el lector es capaz de asignarle. El vocabulario no es tan relevante. Aspectos como la coherencia y la cohesión facilitan la comprensión.</p>	<p>El texto debe ser reestructurado, transformado y comunicado en otras formas orales o escritas.</p>	<p>El texto debe ser capaz de emocionar; debe tratar temas de interés del lector; debe motivar y provocar cambios en el lector; debe provocar placer y entusiasmo en el lector; debe invitar a la lectura.</p>
-------------------------------	---	--	---	--

Tabla N° 2. Síntesis de las teorías implícitas según la noción de comprensión lectora y texto (Makue, 2004, p. 208).

2.5. La comprensión lectora desde la teoría interaccionista

Abordar la comprensión lectora desde la **teoría interaccionista** y desde una perspectiva **psicolingüística** implica, preferentemente, focalizar el estudio de la comprensión a partir de los mecanismos cognitivos y, en especial, de los **procesos inferenciales**.

En este contexto, la lectura comprensiva es considerada un proceso eminentemente **estratégico**, en que el estudiante debe elaborar un plan determinado para resolver las tareas específicas a las que se ve enfrentado.

Esta habilidad de la comprensión se desarrolla a lo largo del tiempo, y no es un proceso mecánico basado preferentemente en los datos del texto escrito. El texto se convierte en un vehículo para que el estudiante construya significados.

Surge la importancia de trabajar y activar los conocimientos previos, con los cuales el estudiante debe ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales.

Esta perspectiva interaccionista destaca el **rol activo y participativo** del estudiante, hecho que se evidencia al concebir la coherencia textual como una característica propia no preexistente en el texto verbal, sino como producto del proceso de comprensión. Y evidencia la importancia del rol del docente en la didáctica de los procesos y estrategias de la comprensión lectora.

2.6. Texto y Discurso.

En su mayoría, los conceptos de texto y discurso se emplean indistintamente como si fuesen sinónimos, sin embargo, existen diferentes posiciones entre diversos autores.

Un texto se transforma en discurso cuando es expresado en una situación o cuando se puede identificar en él sus “condiciones de producción y recepción”.

Un discurso es la emisión concreta de un texto, por un enunciador determinado, en una situación de comunicación determinada. (Álvarez, 1996: 4).

Si bien se entiende que texto sería en última instancia “todo sistema conformado por un conjunto de signos que signifiquen algo”, en este documento nos referiremos a texto, considerándolo como un constructo verbal, es decir, la estructura formal gramatical, de un discurso, como una configuración lingüística (palabras, oraciones) organizados según reglas estrictas de construcción.” (Álvarez, 1996:4).

2.6.1. Los niveles semánticos del texto.

Existen diversos modelos de la comprensión lectora que coinciden en la consideración de esta como un proceso multinivel, esto significa que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo.

Estos modelos difieren en la forma de explicar cómo estos niveles se relacionan, en el caso de las teorías interactivas, defienden un procesamiento en paralelo en los distintos niveles.

Los estudiosos van Dijk y Kintsch (1983) defienden 3 tipos de niveles que denominan *Microestructura*, *Macroestructura* y *Superestructura*:

“En el plano semántico todo texto se estructura en tres niveles que se superponen: microestructural, macroestructural y superestructural. El primer nivel (microestructural) constituye la base proposicional del texto, se compone de una secuencia de proposiciones interconectadas, cuyos vínculos son determinados por relaciones de referencialidad. El segundo nivel estructural (macroestructural), más abstracto aún, se constituye de aquellas proposiciones de la base que representan el asunto o tema del texto. En general, tales proposiciones se diferencian de aquellas de la base en que sus vínculos de referencialidad son más frecuentes. El tercer nivel estructural (superestructural) constituye y determina la naturaleza arquitectónica de cada texto. Este nivel orienta el montaje de la base textual y el desarrollo temático del texto en esquemas globales y canónicos de organización.”
Perilla (2004, pág. 161)

2.6.1.1. Microestructura del texto.

La microestructura del texto se refiere a las unidades semánticas menores que lo componen, la forma de enlace entre proposiciones u oraciones, el uso de deícticos, pronombres, tiempos verbales, orden y relación entre palabras, entre

otros. La microestructura, según van Dijk, denota la estructura local de un texto, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de cohesión y coherencia entre ellas.

La microestructura de un texto está constituida por la sucesión ordenada de las distintas ideas que contiene. Dichas ideas, también llamadas proposiciones, se refieren al procesamiento cognitivo implicado y no necesariamente a la estructura gramatical.

2.6.1.2. Macroestructura del texto.

Los estudiosos Van Dijk y Kintsch (1983) establecen que la macroestructura, a diferencia de la microestructura, es de nivel más global. La macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel del *tema o asunto*, es decir, lo que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo. Para poder relacionar la microestructura con la macroestructura, y así poder comprender mejor, estos autores han distinguido *tres operaciones* (macro reglas) diferentes y fundamentales que permiten a un buen estudiante extraer el significado global, además cumplen la función de transformar, reducir y organizar las grandes cantidades de la información semántica presente en el texto, pero en el proceso de lectura no todos los estudiantes las aplicarán en el mismo orden o con la misma frecuencia.

2.6.1.3. Superestructura del texto.

La superestructura, de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), corresponde al “esqueleto” de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de texto. La superestructura es la que permite hablar de tipologías discursivas, aunque no todos los textos presentan una superestructura nítida. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Es una especie de esquema básico al que se adapta un texto, por

ejemplo, un texto argumentativo tiene una superestructura compuesta por introducción, tesis, desarrollo y conclusión; un cuento posee una superestructura formada por un inicio, una acción, una reacción y una solución o desenlace y un texto expositivo tiene una superestructura constituida por una introducción, un desarrollo y una conclusión.

Los estudiantes competentes se enfrentan a los textos conociendo cómo estos se organizan convencionalmente, lo que facilita su comprensión y procesamiento textual.

2.7. Problemas en la comprensión lectora

La propuesta teórica interaccionista destaca la importancia de las estrategias que debe usar el estudiante para comprender un texto y la necesidad de abordar la lectura a través de diversos niveles.

De acuerdo a Sánchez, (2008), existen diversos datos que muestran la existencia de importantes diferencias entre estudiantes con baja y estudiantes con alta capacidad de comprensión, y estas diferencias se dan justamente en diversos niveles de lectura, en ámbitos como: memoria de trabajo, conocimientos sobre las regularidades del texto, estrategias específicas y metaestrategias.

Para Sánchez, (2008) los estudiantes con baja comprensión lectora son estudiantes que *“han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo.”* Los alumnos pueden comprender un texto, pero no siempre podrán aprender del texto.

Algunos problemas que tienen los estudiantes son:

2.7.1. Problema con la memoria de trabajo

Diversos estudios demuestran que uno de los problemas que tienen los estudiantes con baja comprensión lectora es el trabajo con la memoria operativa, es

decir, la capacidad para retener datos mientras la tarea se está realizando. Una capacidad que es esencial para conectar ideas entre sí, construir las *macroestructuras* o hacer inferencias relevantes para conectar proposiciones.

2.7.2. Problema de Conocimiento: Estructura de los textos

Otro problema detectado en estudiantes de baja comprensión lectora está relacionado con los conocimientos. Muchos estudiantes no conocen ciertas características propias de los textos que son necesarias para desentrañar las relaciones entre las ideas.

Por ejemplo, un estudiantes que se enfrenta a la lectura y comprensión de un texto argumentativo, si conoce la estructura y la intención comunicativa que subyace en este tipo de texto, podrá relacionar las funciones de las ideas presentes, se focalizará en la tesis del autor, podrá diferenciar los argumentos y como estos se articulan para apoyarla, identificará los recursos usados por el autor para lograr el propósito comunicativo que es convencer al estudiante.

En este caso, ellos no saben aprovechar las claves que el propio texto sugiere. Al parecer los estudiantes capacitados reconocen la organización subyacente de los textos y la usan para ordenar e interrelacionar la información en la memoria.

De acuerdo a Sánchez, (2008) los resultados de diversos estudios parecen comprobar que este problema se va solucionando a medida que avanza la etapa escolar, lo que lleva a la conclusión de que la experiencia con la lectura es determinante para que el estudiante vaya acercándose a reconocer el patrón organizativo de los textos *“si alguien lee poco, entonces tendrá menos posibilidades de aumentar su competencia, lo que le llevará a leer menos, es decir, se presenta un círculo donde la causa y la consecuencia se confunden al igual que lo que pasa con la relación entre la comprensión lectora y el fracaso escolar, donde la mala comprensión lectora sería un efecto del fracaso escolar, aunque también su causa.”* Pág. 63.

2.7.3. Problema de Estrategias Específicas

Parece demostrado que los estudiantes de pobre comprensión lectora cuentan con menos recursos (estrategias) para operar con la información de los textos. Encuentran dificultades para realizar paráfrasis, es decir, transformar las palabras del texto en sus propias palabras, para identificar el tema específico de un párrafo o para imponer por sí mismos orden en las ideas. Esto se puede relacionar también con la falta de familiaridad de los estudiantes con la lectura.

2.7.4. Problema de Metaestrategia

Este problema tiene que ver con la capacidad de autorregular el proceso de comprensión (metacognición), para planificar su contacto con el texto, detectar incoherencias semánticas, interrogar al texto con preguntas relevantes, proceso antes y durante la lectura de lo buscado en el texto.

2.8. Problemas Básicos en la Comprensión Lectora.

Sánchez en su libro *Comprensión y redacción de textos*, a través de múltiples investigaciones en aula, identifica cinco problemas básicos que podrían surgir en la comprensión de los textos escritos y los fundamenta por medio de la teoría de van Dijk y Kintsch. Señala la importancia de manejar un lenguaje común entre docente y estudiante para poder abordar de mejor manera la enseñanza de los mecanismos de comprensión lectora:

1. Inferir significados de palabras que no conocían (cuando no se conoce el significado de las palabras).
2. Interconectar oraciones y reconocer relaciones de significados entre ellas, como causa y consecuencia, finalidad (cuando se pierde la secuencia de la lectura).

3. Determinar el tema o asunto de lo que trata el texto (cuando no se sabe lo que se quiere decir).
4. Integrar las ideas en un esquema general, identificar el propósito comunicativo del texto (cuando se observa los detalles y no la globalidad textual).
5. Realizar procesos de control en la lectura, desarrollar la metacognición (cuando no se sabe lo que se supone que debería saberse).

Esta falta de estrategias conduce a los estudiantes a tener niveles superficiales de lectura y no lograr una representación mental global del texto.

2.9. Tareas de comprensión que enfrentan los estudiantes

Al leer, los estudiantes se enfrentan a diversas tareas con el fin de construir una representación mental que confiera un sentido a lo que leen. De acuerdo a diversas investigaciones sobre las habilidades involucradas en el proceso de comprensión de un texto, las pruebas estandarizadas internacionales focalizan estos procesos de comprensión en grandes dimensiones, que son equivalentes a las dimensiones expresadas en los Mapas de Progreso.

PISA define la alfabetización como la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos. Esta definición supera el concepto tradicional, concebida como decodificación y comprensión literal. Entendida así, la alfabetización involucra la comprensión, la utilización y reflexión de la información para diversos propósitos.

Una de las dimensiones que considera esta prueba, se refiere a las tareas de lectura que son el proceso específico que debe realizar el estudiante frente al texto.

Los tres tipos de tarea, que considera PISA, son:

2.9.1. Extraer Información.

En diversas actividades o situaciones de la vida cotidiana, los estudiantes necesitan cierta información específica, es decir, obtener información aislada dentro de un conjunto de datos. Para lograrlo deben revisar, buscar, ubicar y seleccionar información relevante. De esta manera, *extraer información* es la localización de uno o más fragmentos de información en un texto. Algunos indicadores que evidenciarán la realización de esta tarea son:

1. Identificar elementos, como hechos, fechas, lugares o una situación precisa descrita en el texto.
2. Cotejar la información proporcionada en la pregunta con aquella que se encuentra de modo literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la información que se les pide.

2.9.2. Interpretar y relacionar un texto

Otra tarea a la que se enfrentan los estudiantes, es considerar el texto como un todo. Al realizar esto, podrán ser capaces de:

1. Identificar el tema o asunto.
2. Explicar el propósito de elementos complementarios o de un texto discontinuo (mapas, gráficos, esquemas, otros).
3. Relacionar un fragmento del texto con una pregunta acerca de la intención global del texto.
4. Centrarse en más de una referencia específica del texto para deducir el tema central a partir de la repetición de una categoría.

5. Seleccionar la idea principal, implica ser capaz de establecer una jerarquía entre las ideas y elegir las más generales y predominantes.
6. Reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe.
7. Comparar y contrastar información, integrar dos o más fragmentos de información del texto.
8. Hacer deducciones acerca de la relación entre distintas fuentes de información.
9. Identificar y enumerar las fuentes de evidencia, con el fin de deducir la intención del autor.

2.9.3. Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.

Para desarrollar esta tarea, el estudiante necesita relacionar la información presente en el texto con la información presente en otras fuentes y/o sus experiencias y conocimientos previos. La eficacia de esta tarea dependerá de los conocimientos que tenga el estudiante sobre la estructura del texto, su género y registro o nivel de habla. PISA distingue entre evaluar y reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto.

Los estudiantes deberían ser capaces de:

1. Evaluar las opiniones planteadas en el texto y contrastarlas con su propio conocimiento del mundo.
2. Juzgar la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia.
3. En cuanto a la reflexión y evaluación de la forma de un texto, el estudiante debe alejarse del texto, considerarlo de acuerdo a distintos criterios, evaluando su calidad y adecuación al propósito como al contexto en el cual se usa.
4. Definición de la utilidad de un texto concreto para conseguir un propósito.

5. Valoración que hace un autor de determinadas estructuras textuales para conseguir un objetivo preciso.
6. Identificación o comentario del estilo personal del autor y de sus propósitos o actitudes.

2.10. Aprendizajes clave en la comprensión lectora.

2.10.1. Extracción de información.

Algunos autores relacionan este aprendizaje con la microestructura de van Dijk y los procesos locales de Sánchez Miguel. El estudiante se centra en las ideas que están claramente expuestas en el texto, identifica nombres, datos, ordenamiento de las acciones, lugares, reconoce palabras, relaciona oraciones y tiene que ver con todo el trabajo que realiza el estudiante con las unidades semánticas menores que componen un texto.

Este Aprendizaje Clave reconoce en su base tres tipos de Indicadores de Aprendizaje:

Dependiendo de los procesos de lectura que realiza el estudiante en este aprendizaje clave, podemos hablar de dos tipos de tareas:

La que implica el uso de la memoria para identificar una información presente en el texto (extraer información explícita).

La tarea que implica un nivel de mayor profundidad que involucra procesos (extraer información implícita), como establecer relaciones de significado, causa y consecuencia, identificar correferencias, razones de ciertos sucesos o acciones que no se encuentran literalmente en el texto, sin embargo, son comprobables en él y relacionar información a un nivel local.

2.10.2. Construcción de significado.

En el aprendizaje clave de Construcción de significado se reconoce un nivel que establece relaciones que van más allá del sentido literal del texto, esto es, interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas presentes en el texto y se realizan inferencias globales.

De acuerdo a van Dijk, este aprendizaje clave tiene relación con la macroestructura del texto. Esto tiene directa relación con la capacidad de identificar el tema o asunto del texto. En este nivel se trabaja con macroestrategias, como la síntesis, la generalización y la construcción.

Para la construcción de significado tiene una gran relevancia los procesos inferenciales. Sin embargo, es bueno aclarar que la inferencia es una facultad cognitiva enormemente sofisticada y universal, y está presente en la mayoría de los procesos de comprensión lectora, tanto a nivel local como global. Brunner (1957) identifica la mente humana como una máquina de inferencias y la define como una destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante a través de complejas relaciones abstractas. Hoy se asume que todos los procesos de comprensión tienen un fuerte componente inferencial, tanto en el dominio local (de procesamiento de oraciones) como en el más global o situacional. Precisamente el conocimiento de que dispone el lector y su relación con lo que lee, el motor que induce a la realización de inferencias. De aquí se explica la enorme variedad de inferencias que pueden ser producidas mientras se lee (Just y Carpenter, 1987).

Si bien en la actualidad muchos autores reconocen la importancia de las inferencias, dada la espontaneidad y rapidez con que la mente trabaja, detectar el tipo, número y momento en que sucede una inferencia es una tarea muy compleja. De acuerdo a los tipos de inferencia, existen distintas clasificaciones, y no existe un acuerdo por parte de los distintos investigadores del área de la cognición y educación.

La teoría constructorista (Graesser, Singer y Trabasso, 1994), identifica dos tipos de inferencias, las que se realizan durante la lectura y después de la lectura.

Otro criterio para diferenciar las inferencias, tiene que ver con el nivel de procesamiento, pudiendo ser este de carácter local o global.

Tipo de inferencia	Explicación	Referencias	Ejemplo
<p style="text-align: center;">Puente</p>	<p>Son inferencias necesarias para conectar o integrar diversas fases del texto.</p>	<p>Haviland y Lark, 1977.</p>	<p>Un avaro enterró en la tierra una pieza de oro. Todos los días iba a mirar el sitio. Uno de sus trabajadores observó sus frecuentes visitas, decidió averiguar y pronto descubrió el secreto del tesoro escondido. El avaro en su siguiente visita encontró el hueco vacío.</p>
<p style="text-align: center;">Referenciales</p>	<p>Una palabra (por ejemplo, un pronombre o una frase) se une referencialmente a un elemento previo del texto.</p>	<p>Graesser y Kreuz, 1993.</p>	<p><i>Autoridades del zoológico metropolitano comunicaron la fuga de un león. Según funcionarios del recinto, El animal habría escapado producto de una puerta mal cerrada.</i></p>
<p style="text-align: center;">Elaborativas</p>	<p>Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.</p>	<p>Swinney y Osterhout, 1990.</p>	<p><i>¿Qué sucedería en la historia si el león hiere a un transeúnte?</i> Construcción de Hipótesis</p>

Tablas N°3. Tipos de inferencias.

2.10.3. Evaluación.

El aprendizaje clave de **Evaluación** se sitúa en el **Nivel Crítico o Intertextual**, considerando los mecanismos que relacionan los datos concretos con las abstracciones y generalizaciones.

En un primer análisis, se reflexiona y se emiten juicios sobre el texto leído, comparando su postura con la de otros. Los juicios pueden ser de realidad o fantasía, de adecuación y validez.

En un segundo análisis, los juicios son de apropiación, los que requieren evaluación relativa, dependientes del código moral y del sistema de valores del estudiante. Los estudiantes establecen relaciones analógicas de diferente índole y emiten juicios de valor acerca de lo leído o evalúan con argumentos sólidos.

Si bien en la Evaluación el estudiante alcanza el logro máximo, siendo capaz de reparar y resolver posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto o entre varios textos, en los Aprendizajes Clave la evaluación se refiere a la capacidad que tiene un estudiante de explicitar un juicio sobre un tema determinado y fundamentarlo con información presente en el texto y sus experiencias y conocimientos previos.

2.10.4. Incremento de vocabulario

El Aprendizaje Clave de Incremento de Vocabulario se refiere al diccionario mental o lexicón que proporciona para cada palabra, los usos aceptables, las relaciones con otras palabras, las clasificaciones posibles, el comportamiento sintáctico y hasta la pronunciación. Las palabras adquieren un sentido según el contexto.

El vocabulario es el conjunto de palabras o vocablos que constituyen la lengua, y el conjunto de palabras que conoce una persona es su *vocabulario*.

El aprendizaje esperado; incremento de vocabulario tiene relación con la capacidad del estudiante de inferir un significado de una palabra a partir de claves contextuales, es decir, debe usar como estrategia para poder captar el sentido de la palabra u otras palabras conocidas por él y que conforman la proposición en la que aparece u otras referencias del texto.

En síntesis, el léxico exige trabajar con múltiples ejes convergentes que conduzcan al estudiante, por un lado, a reconocer que las palabras pueden tener múltiples significados y, por otro, identificar el adecuado sentido en cada situación.

2.11. Motivación, conceptualización, evolución y tipos.

La motivación es un aspecto de mucha relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas se encuentra la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. (Naranjo, 2009)

Según Wollfolk “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta.”(Ospina, 2006)

Santrock (2002) plantea que “la motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p.432)

Ajello (2003) sostiene que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

De acuerdo con Bisquerra (2000) “La motivación es un constructo hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.” (p.165)

Por otra parte, se puede concebir a la motivación según Robbins (2004) como “aquellos procesos que dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo para conseguir una meta.” (p.155)

Autores como Herrera, Ramírez, y Roa Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos autores, luego de recopilar las opiniones de muchos otros, formulan la siguiente definición de motivación: “proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar. (p.5) (Naranjo, 2009).

2.11.1. Evolución del concepto de motivación

La evolución histórica de la motivación se sintetiza en la siguiente tabla:

PERIODO	MOTIVACIÓN (INTERPRETACIÓN)
<p>Década de 1920 hasta mediados de la década 1960</p>	<p>La motivación estaba asociada a la investigación experimental sobre temas como la conducta motora, el instinto, el impulso.</p> <p>Se pretendía determinar qué es lo que conduce a un organismo a restaurar su estado de equilibrio y homeostasis con base en factores externos determinantes de la motivación como los refuerzos.</p>
<p>Después de la década del 60</p>	<p>Aparecen las teorías cognitivas de la motivación centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento, junto con los logros en la vida personal.</p>

<p>Década del 70 hasta la actualidad</p>	<p>-La tendencia está marcada por las teorías cognitivas y se destacan elementos constitutivos como el autoconcepto, elemento central de las teorías motivacionales</p> <p>- Varios estudios señalan el papel de la atribución causal, la percepción de control, creencias sobre capacidad y autoeficacia y la indefensión aprendida entre otros.</p>
--	---

Tabla Nº 4. Motivación. Fuente: Naranjo, 2009

Es importante destacar que las teorías de motivación con base cognitiva tienen un gran valor para la educación porque facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar y permiten determinar estrategias para reforzar la motivación del estudiantado (Naranjo, 2009).

Existen distintas perspectivas teóricas sobre la motivación, según Santrock (2002), existen tres perspectivas fundamentales respecto de la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La primera, subraya el papel de las recompensas en la motivación, la segunda se centra en las capacidades del ser humano para desarrollarse y la última enfatiza en el poder del pensamiento.

Esta investigación no abordará las distintas perspectivas sobre motivación pues lo que interesa en la misma es la motivación intrínseca propiamente tal que se sustenta en las perspectivas humanista y cognitiva.

2.11.2. Tipos de motivación

Existen diversas clasificaciones y tipologías de las motivaciones, sin embargo, se considerará la clásica distinción de motivación interna/externa en el estudiante. Podemos, por tanto, considerar en el alumno dos tipos de motivaciones: la motivación intrínseca y la extrínseca.

La motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. (Allejo, 2003). Se expresan en:

- Gusto o interés por la materia
- Competividad
- Satisfacción derivada del éxito
- Deseo de aprobar
- Gusto por el trabajo en grupo

La motivación extrínseca obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa. (Naranjo, 2009).

La perspectiva conductual enfatiza la importancia de la motivación extrínseca (Santrock, 2002); esta motivación incluye incentivos externos, tales como las recompensas y los castigos. A diferencia de este tipo de motivación, las perspectivas humanista y cognitiva enfatizan la importancia de la motivación intrínseca en el logro. La motivación intrínseca se fundamenta en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. Respecto de estos tipos de motivación, se puede observar que ciertas personas se aplican en sus estudios, porque desean obtener buenas calificaciones o para evitar la desaprobación de la madre o el padre; es decir están motivadas extrínsecamente. Otras lo hacen porque están motivadas internamente a obtener niveles altos de desempeño académico. (Naranjo, 2009).

2.11.3. Motivación intrínseca

La motivación intrínseca proviene del interior, de uno mismo. Es el tipo de motivación que aparece cuando realizamos algo que disfrutamos: cuando la tarea en

sí misma es la recompensa. “Bandura llama a este tipo de motivación el interés intrínseco (citado por Reeve, 1994), que emerge espontáneamente por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta en ausencia de recompensas extrínsecas (citado por Reeve, 1994). Así cuando las personas realizan actividades para satisfacer necesidades de causación personal (autodeterminación), efectividad o curiosidad entonces actúan por motivación intrínseca” (p.130); en otras palabras, cuando la conducta está autorregulada y surge de los intereses, curiosidades, necesidades y reacciones personales.” (Bedodo y Giglio, 2006:19)

En este orden de ideas, las necesidades psicológicas adquieren un papel principal aquí, en especial cuando se comprende al ser humano como un organismo que busca dominar su entorno y actuar en consecuencia con competencia y autodeterminación, sintiendo emociones positivas como el interés y el placer. (Bedodo y Giglio, 2006)

Es importante cuestionarse que hace que una actividad sea intrínsecamente motivadora, “se han delimitado dos elementos de análisis: el primero, se refiere a la naturaleza de las actividades intrínsecamente motivantes y, el segundo, a las autopercepciones que ocurren durante la actividad y que facilitan la aparición de la motivación intrínseca.” (Bedodo y Giglio, 2006:19)

Reeve (1994) determinó que las actividades intrínsecamente motivantes suelen ser complejas, novedosas e imprevisibles. Esto conlleva a que los estímulos y acontecimientos nuevos provoquen en la persona curiosidad y tendencia a la exploración.

Al respecto, Berlyne (1960) afirma que “la complejidad, la novedad y la imprevisibilidad son propiedades que conducen a la exploración, la investigación, la manipulación y, en definitiva, a la motivación personal” (Reeve, 1994 citado en Bedodo y Giglio, 2006:19)

MihaiCsikszentmihalyi (1975) ha denominado flujo “al estado de concentración en el que se da una implicación absoluta en la actividad” .Durante el flujo, la acción

de la persona se da sin esfuerzo alguno, es una sensación donde la persona siente el control total sobre sus habilidades y la interacción con la actividad. Una de las principales condiciones durante las cuales se da el flujo es la confrontación con lo que se denomina reto óptimo que se define como “situación en la que el nivel de habilidad de la persona es igual al nivel de dificultad de la tarea” (Reeve, 1994; 141 citado en Bedodo y Giglio: 20). Por lo tanto, es importante que el nivel de la tarea esté en concordancia con las habilidades de la persona, puesto que si la actividad es altamente exigente, entonces el reto será en extremo difícil y provocará preocupación o ansiedad. Por el contrario, si la tarea es sencilla, entonces el reto será percibido fácil y por tanto, falta de motivación, por lo que la persona probablemente sentirá aburrimiento.

“La motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear como alcanzarlas y monitorear su progreso. Por otra parte, cuando sus habilidades son altas, pero las actividades no son desafiantes el resultado es el aburrimiento. Cuando el desafío y los niveles de habilidad son bajos, se experimenta apatía y cuando se enfrenta una tarea desafiante para lo que no se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad”. (Naranjo, 2009:166)

Esta propuesta teórica posee importantes aplicaciones prácticas pues permite disminuir la ansiedad, la preocupación y el aburrimiento ajustando dos variables: dificultad de la tarea y las habilidades personales. Desde este punto de vista, cualquier actividad puede ser placentera y facilitar la motivación.

Independiente de la actividad que se realice, existen autopercepciones durante el acto de participación que facilitan la motivación. Las personas que se encuentran en una búsqueda constante de oportunidades para reafirmar sus habilidades y conocimientos, de manera activa e intencionada. Si las personas “se auto-perciben como competentes, autodeterminantes y/o curiosas, tienden a querer reengancharse con la misma actividad porque la competencia, la autodeterminación y la ilusión son

experiencia inherentemente satisfactorias” (Reeve, 1994; 139 citado en Bedodo y Giglio, 2006:20).

Los enfoques de auto-percepción se desarrollaron a partir de la tesis de White, (citado en Reeve, 1994) quien afirmó que “las conductas intrínsecamente motivadas son aquellas en que la persona participa para poder evaluarse como competente y auto-determinante con relación al entorno” (p.144). La retroalimentación que obtiene la persona acerca de sus acciones impacta en su percepción de competencia y en su capacidad de iniciar y regular nuevos actos. Reafirmando la idea anterior, Deci y Ryan (citados por Reeve, 1994) sostienen que las actividades que provoquen percepciones de competencia aumentarán la motivación intrínseca, mientras que las actividades que provoquen percepción de incompetencia o falta de habilidad la reducirán. (p.140).

Posterior a la tesis de White, otro autor decidió abordar el tema de la autodeterminación o causación personal. Charms, en 1968, postuló que los sujetos se esfuerzan por ser agentes causales de su propia conducta, es decir, ser iniciadores y mantenedores de su propia acción. El control externo o motivación extrínseca, puede ser menos efectivo que aquel que da pie a la autodeterminación conductual. Las personas auto-determinadas se perciben a sí misma iniciando acciones, seleccionando los resultados deseados y seleccionando una línea de acción determinada que los conduzca a los resultados deseados. (Reeve, 1994).

La competencia y la autodeterminación están estrechamente vinculadas debido a que no es posible que se generen competencias en contextos que no faciliten autodeterminación. De esta forma, se podrá esperar que la competencia aumente la motivación intrínseca cuando esté presente la responsabilidad personal. Fisher (1975 citado por Reeve) sostiene que a través de sus estudios ha podido comprobar que no es únicamente la competencia o la autodeterminación lo que aumenta la motivación intrínseca, sino la presencia de ambas potenciándose mutuamente. (Bedodo y Giglio, 2006)

“Es importante señalar que cuando hay un cambio tanto en el interés como el esfuerzo de un estudiante hacia una actividad o trabajo en particular o bien no saben cómo aprender, se produce desmotivación. La atención a una explicación o realización de una tarea viene inicialmente determinada por la curiosidad que despierta y por la percepción de su relevancia. Ante una dificultad, las personas no abandonamos inmediatamente la tarea. Solemos intentar de nuevo resolver el problema. Si la dificultad persiste entonces se abandona, después si el alumno está orientado y antes si está orientado al resultado de la realización”. (Coletto, 2009:5).

2.10.4. Aspectos de la motivación implicados en el aprendizaje

La mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la actividad, dirección y persistencia de la conducta (McClelland, 1989; Beltrán, 1993; Montico, 2004). Según Valenzuela González (1999), la motivación es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto implica que un alumno motivado: (1) convierte su interés por estudiar en acciones concretas; (2) dirige sus estudios hacia metas determinadas; y (3) sostiene sus estudios en una forma tal que con esfuerzo y persistencia alcanza las metas.

Creencias de autoeficacia. Pintrich y García (1993) indican que las creencias sobre la autoeficacia encierran las percepciones que tienen los alumnos sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Huertas (1997) señala que la idea que tienen los alumnos sobre sus propias capacidades influye en las tareas que eligen, las metas que se proponen, la planificación, el esfuerzo y la persistencia de las acciones encaminadas hacia esta meta.

Meta de orientación intrínseca. Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y, por tanto, sobre el aprendizaje. Así pues, el alumno motivado sabe seleccionar y realizar actividades por el interés, curiosidad y desafío que estas le provocan personalmente. Del mismo modo, es posible también que el alumno esté más dispuesto a hacer un esfuerzo mental significativo

durante la realización de la tarea y en el empleo de estrategias para la comprensión (Lepper, 1988).

Valoración de la tarea. Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1989) argumentan que una valoración positiva de las tareas podría conducir al alumno a participar más en el propio aprendizaje, y a utilizar estrategias con más frecuencia. Si las tareas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, el alumno podría estar más dispuesto a aprender y obtener así mejores resultados.

Ansiedad. Según Pintrich et al. (1989), este concepto se refiere al componente afectivo, pero esta vez relacionado con pensamientos negativos. Postulan que la ansiedad y la excesiva preocupación por el examen pueden impedir el uso de una estrategia y afectar también la confianza que el alumno tiene frente a la lectura.

2.10.5. Interacciones entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión lectora

Varios estudios muestran que existen relaciones positivas entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión lectora (Gagné, 1974; Shunk, 1987; Pintrich y De Groot, 1990). Mc-Combs (1988) señala que motivarse implica buscar satisfacción en el estudio por medio del uso de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. La ventaja de aplicar las estrategias en la lectura implica que el lector integra efectivamente los conocimientos que ha conseguido (Pressley, Johnson, Symons, McGoldricky Kurita, 1989; Barnett, 1989; Kern, 1988).

Biggs (1978) señala que la motivación afecta al uso de estrategias y este, por consecuencia, afecta a la comprensión. Según Frederekson (1981), los alumnos eficaces en la comprensión saben aprovechar no solo la estructura textual para recordar más de lo que han leído, sino que también utilizan más estrategias, tales como hacer resúmenes, subrayar los puntos principales del texto y preguntarse frecuentemente a sí mismos si han comprendido o no. Es decir, saben controlar mejor el proceso de lectura.

2.12. Autoestima

La autoestima ha sido tema central de diversos estudios y aproximaciones teóricas; autores tales como H. S. Sullivan, K. Horney, E. Fromm y C. Rogers, entre otros, han abordado el tema de la autoestima y sus orígenes. Sin embargo, el término a menudo se da por entendido, aun cuando los autores puedan no estar refiriéndose a lo mismo. Así, W. James indica que la autoestima está determinada por la relación entre las aspiraciones y los logros de una persona; M. Mead menciona que ésta deriva de la evaluación de los otros, y A. Maslow la categoriza como una necesidad.

Coopersmith (1967) define la autoestima como "el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta" (pág. 5).

La baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía, aislamiento, poca capacidad de amar y pasividad, mientras que la alta autoestima se relaciona con personas que se encuentran involucradas en vidas más activas, con sentimientos de control sobre las circunstancias, menos ansiosas y con mejores capacidades para tolerar el estrés interno o externo, son menos sensibles a las críticas, suelen tener mejor salud física, disfrutan de sus relaciones interpersonales y valoran su independencia (Rosenberg, 1962; Lundgren, 1978).

Exponer argumentaciones sobre la autoestima conduce a transitar por un conjunto de conceptos con ella relacionada. Es así como al referirnos a ella se piensa en autoconcepto, autovaloración, auto percepción, imagen de sí mismo.

En relación a lo expuesto, Fleming y Courtney (1984) afirman que ha existido una confusión conceptual por la proliferación de tales términos, todos ellos empleados como sinónimos por diferentes autores para referirse al autoconcepto.

Por su parte, Gorostegui y Dörr (2005) aseveran que la falta de una definición precisa, acotada y unívoca en torno al uso de términos como autoestima o

autoconcepto, autovaloración, persiste hasta la fecha usándose como sinónimos términos que en rigor, no lo son.

Briceño (2004) por su parte, asegura que el autoconcepto, como tema de investigación, ha sido objeto de estudio en diferentes ámbitos de las ciencias que estudian al ser humano, de ahí su diversidad y complejidad de significados. En líneas generales, se acepta que el autoconcepto y la autoestima son partes del Yo en cada persona.

En ese mismo orden de ideas, Palacios (2000) expone que el autoconcepto remite a la dimensión cognitiva y descriptiva del yo: ¿Quién soy?, ¿Cómo me describo y me defino?, ¿A quién me parezco? o ¿A qué grupo pertenezco? Necesita para complementarse una dimensión valorativa: ¿Qué siento respecto a cómo soy?, ¿En qué medida valoro mis características?, ¿Hasta qué punto estoy orgulloso de mis capacidades? Continúa afirmando que a ese conjunto de sentimientos y valoraciones con respecto a uno mismo es lo que se llama autoestima.

Gamargo (1997), la define como una energía; la considera como un proceso más que un estado permanente que reflejan la visión general de nuestra valía personal la cual es una representación, de naturaleza individual, que nos hacemos de nosotros mismos. Puede ser concebida como una fuerza propulsora que permite utilizar, de la mejor manera posible, los recursos psicológicos con los que se cuenta para crear, afrontar las dificultades, buscar nuevas alternativas de solución ante situaciones problemáticas, expresar actitudes de aprobación o desaprobación; indica el grado en que la persona se considera así misma como capaz, destacada, próspera y meritoria.

Existe otra visión acerca del concepto de autoestima relacionado con el reconocimiento de las propias capacidades; es decir basado en resultados y visto como dinamizador del ciclo de crecimiento psicológico (Romero, 2005). Afirma, asimismo, que existen un conjunto de competencias asociadas al crecimiento psicológico las cuales permitirían alcanzar sueños y desarrollar proyectos personales. Entre ellas se mencionan: autodeterminación, esperanza activa,

motivación al logro, asertividad, manejo de la incertidumbre y del fracaso y la autoestima basada en resultados.

Según el autor, la autodeterminación le permite al individuo establecer el control de su propia conducta; la esperanza activa implica la aplicación de un conjunto de estrategias conductuales que aseguran el logro de los resultados. Por su parte la motivación de logro conduce al individuo a concentrarse en la obtención de metas con significado personal; la asertividad le permite expresar y defender opiniones, emprender acciones basadas en el respeto a sí mismo y hacia los demás.

Seguidamente menciona el manejo de la incertidumbre y el fracaso. Con la primera se da orden al caos exterior a través de un conjunto de acciones que aseguran los resultados buscados, mientras que la segunda implica un proceso de identificación de acciones ineficientes, para ser sustituidas por otras eficientes, que permitan la obtención de los objetivos perseguidos.

Finalizando el ciclo, se menciona la autoestima basada en resultados, la misma constituiría un motor dinamizador, una síntesis de todo el ciclo de crecimiento psicológico expresada en un conjunto de pensamientos y sentimientos de valoración personal los cuales emergen de los resultados obtenidos.

«Cuando la autoestima está basada en resultados ella contribuye a disparar nuevas conductas autodeterminadas mantiene vivo el ciclo de crecimiento psicológico» (Romero, 2005. p.6).

La autoestima puede ser considerada como un producto psicológico que a veces se acompaña de un signo positivo (+) y en otros momentos negativo (-). Cuando la distancia entre los datos de la realidad y las aspiraciones y deseos es corto o inexistente, la evaluación de sí mismo es favorable entonces nos sentimos exitosos y motivados a proseguir proyectos y conseguir metas; por el contrario, cuando percibimos que lo que hemos conseguido o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones, la evaluación es desfavorable y en consecuencia detenemos nuestra persistencia en la búsqueda del éxito o la excelencia (Palacios, 2000).

En esta investigación se define la autoestima como el conjunto de vivencias y sentimientos generados en el individuo a partir de las experiencias que comparte con personas significativas de su entorno (padres, maestros, hermanos, amigos) y de la autoobservación de sus propias habilidades, a través de las cuales elabora su seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo, grado de aceptación y percepción de ser competente ante las actividades que se le plantean.

Desde un punto de vista evolutivo, puede decirse que en las edades más tempranas hay una cierta dificultad para tener una visión realista de uno mismo. Durante los primeros años escolares, la valoración y exactitud de sí mismo es típicamente positivo. Hasta los 8 años se encuentra una tendencia a valorarse a sí mismo de forma idealizada y no siempre ello coincide con los datos de la realidad.

Es así como el perfil de la autoestima presenta oscilaciones normativas:

1. Se muestra elevada de manera irreal en las edades tempranas.
2. Se sitúa de manera real en torno a los 8 años; edad a partir de la cual tiende a bajar.
3. Poco después aumenta pero al llegar a los 11-13 años tiende a bajar coincidiendo ello con las transformaciones de la pubertad.
4. Durante la adolescencia tiende a mejorar, con un nuevo descenso alrededor de la 2ª década (Palacios, 2000).

La autoestima está también sujeta a oscilaciones circunstanciales, relacionadas con experiencias concretas que cada quien tenga en un momento determinado y que sean para él o ella significativas.

Al respecto Padrón (1992) manifiesta que la autoestima se desarrolla en forma continua a lo largo de todo el ciclo evolutivo influenciada por el contexto sociocultural en donde el individuo se desarrolla; tiene un carácter relativamente permanente, cambia, evoluciona, se transforma guardando un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo, en relación con las interacciones que se establecen con los integrantes del entorno.

La autoestima se puede desarrollar mejor cuando se experimentan positivamente cuatro aspectos:

1. Vinculación: el reconocimiento de ser importante para otros.
2. Singularidad: conocimiento y respeto que sienten por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente.
3. Poder: consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidades y de capacidades para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.
4. Modelos o pautas los cuales le sirven de referencia para proyectarse ante los demás (Gamargo, 1997).

2.11.1. La Autoestima y el Contexto Educativo

La autoestima es un constructo importante en el ámbito educativo porque lo atraviesa horizontalmente. Se relaciona con el rendimiento académico, con la motivación para aprender, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo de los niños y niñas consigo mismo (Hausller & Milicic, 1996).

Hausller y Milicic, (1996) plantean que por lo general los jóvenes con buen rendimiento escolar, tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Reportan que la autoeficacia académica, es decir cómo ellos o ellas se perciben a sí mismo en su actuación académica, tiene un peso importante dentro de la autoestima global.

Durante la etapa educativa los y las estudiantes que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, puesto que dados sus logros académicos y la importancia de éstos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos.

Por el contrario, los y las estudiantes con bajo rendimiento académico, tienden a presentar baja motivación para aprender, a esforzarse poco para alcanzar sus metas, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y evitar los desafíos académicos ya que parten de la creencia errada de que no les irá bien.

Es por ello por lo que Miranda y Andrade (2000), aseveran que en el contexto educativo, la autoestima es considerada una fuerza que impulsa hacia el éxito académico y favorece la conformación de entornos educativos orientados hacia la excelencia.

2.13. Rendimiento Académico

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como inicio su abordaje.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. La vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. La simple medición y/o evaluación de los rendimientos destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo.

En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado `Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género´ refieren que se necesita conocer qué variables inciden ó explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que:

“las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”.

Probablemente una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares ; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como `predictivo´ del rendimiento académico aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas ó metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

Sin embargo, en su estudio *“análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico”*, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

“1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica total de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000: 1–11).

En contraste, el citado autor, en su estudio denominado ‘predictores del rendimiento académico’ concluye que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”.

La cantidad de variables se incrementa, la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual.

Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación reciente de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que *“la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar ó evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test*

cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente“.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

En su investigación sobre *‘Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes’*, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que:

“la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Un estudio reciente titulado *‘Crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México’* (Omar y Colbs., 2002) se abordaron la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. El marco teórico fue provisto por las formulaciones de Weiner y Osgood. La verificación se realizó sobre muestras de estudiantes brasileños (N = 492), argentinos (N = 541) y mexicanos (N = 561); alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Cada alumno fue seleccionado por sus propios profesores de matemáticas y ciencias sociales en función de su rendimiento escolar. En primer lugar se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas típicamente adscriptas al rendimiento escolar según la importancia que le atribuían y, posteriormente, que completaran una adaptación del diferencial semántico integrada por tres conceptos-estímulo (dimensiones de estabilidad, controlabilidad y externalidad) y las diez causas específicas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más

importantes sobre su rendimiento escolar. En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Como se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

2.13.1. La investigación sobre el rendimiento académico.

En la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos; si bien es cierto que resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan ó expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar una investigación de ésta naturaleza resulta enriquecedor; por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

Bricklin y Bricklin (1988) realizaron investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son

factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Por otra parte, Maclure y Davies (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarestadas”. Finalmente el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable” (Glasser, 1985).

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70's y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

Cabe destacar tres estudios realizados en la Universidad Iberoamericana (U.I.A.) en México y que se relacionan con el rendimiento académico y algunas de sus variables predictivas, en primera instancia, destaca el realizado por Celis (1986) quien abordó la investigación sobre los subtest de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones especiales del D.A.T., como elementos predictivos de rendimiento académico de la U.I.A., en alumnos que ingresaron en otoño de 1981 y primavera de 1982. Para el estudio de la validez predictiva del éxito académico que presentaron los subtest del D.A.T., utilizados en la Universidad Iberoamericana como parámetros de selección de alumnos, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, entre cada uno de los subtest (razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales) y los criterios de rendimiento académico (considerado como el puntaje de materias significativas de la licenciatura y el puntaje global de la Universidad), lo anterior para muestras fraccionadas por edad, sexo, edad – sexo, licenciatura, división y toda la Universidad. El supuesto de que mayores puntajes obtenidos en los subtest del D.A.T., corresponderán a mejores puntajes académicos, se revisó para los 2145 alumnos que ingresaron a la U.I.A. en 1981 y 1982, comparándose también, con la validez predictiva del examen de conocimientos utilizados con el mismo propósito.

Algunas de las conclusiones del estudio anterior fueron:

1. Entre los candidatos a ingresar a la U.I.A., con 20 años ó más, que presentaron el examen de admisión, apareció una disminución significativa en el puntaje bruto obtenido en la prueba de razonamiento abstracto.
2. El puntaje bruto promedio, obtenido por los aspirantes a las licenciaturas de la División de Arte, en el test de relaciones espaciales, es significativamente superior al que obtuvieron los alumnos de las carreras de la División de Ciencias e Ingeniería.
3. En los tres subtest del D.A.T., los hombres obtuvieron puntajes promedio más altos que las mujeres, pero sólo en el caso de la prueba de razonamiento abstracto, ésta diferencia fue significativa.

4. En contraposición del fenómeno observado de que los hombres obtienen puntajes brutos promedio más altos en los subtest del D.A.T., las mujeres obtienen puntajes académicos significativamente mayores que los hombres.
5. Ninguno de los parámetros utilizados para la selección y admisión de alumnos a la U.I.A., tiene una validez predictiva confiable o generalizable, presentándose correlación sólo en casos sumamente aislados, que pueden atribuirse, más a errores en la distribución probabilística y estadística de la muestra, que a patrones de comportamiento factibles de ser extrapolados.
6. A mayor edad de ingreso a la U.I.A., disminuye el puntaje global académico obtenido por el alumno.

Por su parte, Muñoz (1993) llevó a cabo un estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior, el objetivo general de la investigación fue conocer la correlación entre algunos factores de naturaleza psicológica y el rendimiento académico en una población de alumnos becados. Con el propósito de conocer algunos de estos factores se eligieron 3 áreas: intelectual, rasgos de personalidad e integración familiar.

Dentro del área intelectual se trabajaron 10 indicadores, el 1º fue el cociente intelectual del test de Raven y los nueve restantes se extrajeron del cuestionario de habilidades para el estudio que comprendió: la actitud ante el estudio, aceptación alumno – maestro, organización para el estudio, concentración, memoria, toma de apuntes, manejo de libros de texto, realización de trabajos escritos y la presentación de exámenes.

Respecto a los rasgos de personalidad, los indicadores estudiados fueron las 10 escalas clínicas del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI).

El área familiar constó de un solo indicador que fue el de la integración familiar.

Del análisis estadístico de los indicadores, Muñoz (1993) encontró que 6 de ellos fueron significativos: 1. actitud ante el estudio del cuestionario de habilidades

para el estudio, 2, 3 y 4. La triada neurótica formada por las escalas Hs., D, Hi. junto con la escala Pt., 5. la escala MF y 6. La escala Ma. del inventario de personalidad.

Asimismo encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico por lo cual se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre los alumnos becados de alto rendimiento académico y los alumnos becados de bajo rendimiento académico, así como que si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en los factores intelectuales como en los rasgos de personalidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Dichos resultados apoyaron la postura teórica que sustentó el estudio respecto a la participación simultánea de factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje de contenidos intelectuales que se modifican en un determinado nivel de rendimiento académico.

Finalmente la principal aportación de Frutos (1997) en su estudio ` El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la U.I.A. consistió en la realización de un estudio sistemático global de la validez predictiva de los dos criterios que sustentan el proceso de selección estudiantil en la U.I.A., es decir, se analizó estadísticamente el instrumento completo, junto con el promedio de preparatoria considerando todas las licenciaturas que se imparten en la U.I.A.

Algunas de las conclusiones de Frutos (1997) fueron:

1. Se infirió que aunque la variable más predictiva fuera el promedio de preparatoria, en muchos casos (no se precisa cantidad), alguna sección del examen aumenta ésta validez, como sucedió con las secciones de filosofía, matemáticas (con y sin cálculo) y razonamiento numérico.

Por todo lo anterior expuesto se consideró pertinente emprender esta investigación de como la competencia de comprensión lectora incide en la motivación intrínseca, autoestima y rendimiento académico.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLOGICO

3.1. Enfoque del estudio

La presente investigación tiene su sustento en el paradigma epistemológico Positivista, el enfoque derivado del paradigma positivista es el Cuantitativo, “en los estudios cuantitativos en general, se establece una o varias hipótesis (suposiciones acerca de una realidad), se diseña un plan para someter a las mismas a prueba, se miden los conceptos incluidos en la (as) hipótesis (variables) y se transforman las mediciones en valores numéricos (datos cuantificables), para analizarse posteriormente con técnicas estadísticas y extender los resultados a un universo más amplio, o para consolidar las creencias (formuladas en forma lógica en una teoría o un esquema teórico). Hay que agregar que los estudios cuantitativos se asocian con los experimentos, las encuestas con preguntas cerradas o los estudios que emplean instrumentos de medición estandarizados. (Hernández, et al, 2010).

3.2. Tipo y diseño del estudio.

La presente investigación obedece a un paradigma positivista - cuantitativo, su diseño corresponde a uno de tipo **no experimental**. Una investigación no experimental consiste en observar fenómenos tal y cómo se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

En cuanto a su dimensión temporal, la investigación es de tipo **transeccional o transversal** donde se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único”. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado o describir comunidades, eventos, fenómenos o contextos.(Hernández et al, 2010); es **descriptivo** por que “tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan en una o más variables o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación“ (Hernández et al, 2010); y **correlacional** pues se pretende describir relaciones entre dos o más variables, con el propósito de determinar la asociación entre ellas en un tiempo dado “los diseños correlacionales,

describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (Hernández et al, 2010).

3.3. Población y muestra.

La investigación define un universo constituido por los estudiantes de tres carreras; dos pertenecientes a la Facultad de ciencias de la salud y de los alimentos y una carrera de la Facultad Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad del Bio Bio Sede Chillan.

De estas 3 carreras, dos corresponden a ciencias de la salud y los alimentos (Enfermería, Fonoaudiología,) y la otra corresponde a la facultad de ciencias de la educación y humanidades, (Psicología). Las tres tienen una duración de cinco años.

La muestra se organizó en tres grupos correspondientes a los primeros años de cada carrera lo que da un total de tres cursos.

La muestra es por tanto, una muestra razonada.

El tamaño de la muestra es tal que:

Permite el establecimiento de relaciones de incidencia entre variables.

Permite juicios probabilísticos de inferencia.

Los criterios de inclusión de la muestra están referidos a todas las carreras de las ciencias de la salud y humanas en las cuáles se pudiera realizar la aplicación instrumental específicamente en los primeros años que estuviesen disponibles. Se excluyeron de la muestra las carreras donde no hubo autorización por parte de los directores de carrera a ejecutar el estudio y todos aquellos estudiantes que no estuviesen en condiciones de querer colaborar con la aplicación de los instrumentos en relación a las variables investigadas.

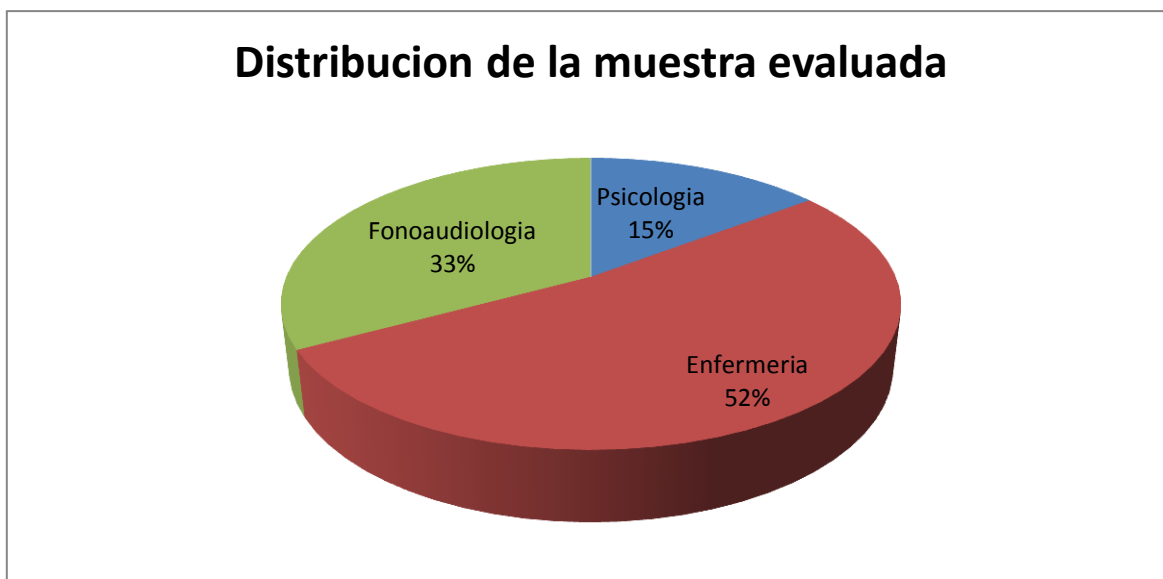


Figura N°1. Distribución de la muestra.

Finalmente la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Carreras	N° alumnos	Muestra Evaluada
Psicología 1 año 2013	63	21
Enfermería 1 año 2013	78	75
Fonoaudiología 1 año 2013	60	47
Total	201	143

Tabla N° 5. Representación de la muestra evaluada.

3.4. Instrumentos.

Para recoger la información se seleccionaron y utilizaron los siguientes instrumentos o técnicas de relevamiento de la información:

Instrumentos estandarizados.

Para medir la variable **comprensión lectora** se utilizó el instrumento de evaluación final que hace parte del documento utilizado por el Ministerio de Educación Nacional de Chile “*Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en comprensión lectora 4° año de educación media*” (ver anexos), consta de cinco preguntas abiertas y quince preguntas cerradas para 4o año de EM, las que los estudiantes deben responder previa motivación del Docente, de manera que los resultados constituyan una información real del Nivel de Aprendizaje alcanzado de la Comprensión Lectora de cada uno de los estudiantes. Es importante explicitar que las preguntas y textos seleccionados para los instrumentos de Comprensión Lectora recogen las orientaciones didácticas de los Programas de Estudio que cursan durante el 4 medio.

Este instrumento se divide en tres partes; una referida al monitoreo, seguimiento y evaluación de los aprendizajes clave y sus indicadores. Los que contienen los siguientes apartados:

Cada parte del instrumento contiene preguntas abiertas y de selección múltiple, que posibilitan evaluar el nivel de logro de los estudiantes, en relación a los Aprendizajes Clave e Indicadores que sustentan la presente Competencia, los cuales fueron validados con estudiantes del sistema escolar, incorporando además los criterios de evaluación de cada uno de los siguientes instrumentos de:

- Evaluación Diagnóstica, que posibilita evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, en relación a los Aprendizajes Clave y sus respectivos indicadores de la competencia básica transversal en el Nivel Educativo en que se encuentra el estudiante, instrumento que debe aplicarse al inicio del año escolar.

- Evaluación Intermedia, para monitorear y realizar el seguimiento al avance de los estudiantes en los Aprendizajes Clave y sus indicadores, asociados a la competencia básica transversal, instrumento que debe aplicarse al término del primer semestre escolar.

- Evaluación Final, que permite evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en los Aprendizajes Clave y sus indicadores, asociados a la competencia básica transversal, instrumento que debe aplicarse al término del año escolar; Para efectos de esta investigación fue utilizado solo la 3 parte “evaluación final”. Antes definida.

Para medir la variable **Rendimiento académico** se consultó las bases de datos de registro académico con previo permiso dado por la universidad del Bio Bio.

Para medir la variable **Motivación Intrínseca** se utilizó el **Test de Motivación Intrínseca** construido por Mg. Alfredo Vilchez Ortíz (Lambayeque- Perú, 2008), este test busca determinar el Grado de Motivación Intrínseca, con relación a los diferentes aspectos del que hacer educativo de los alumnos de la Educación superior de las Universidades e Institutos Superiores que así lo estimen pertinente, puesto que su oportuna aplicación, tendrá implicancia en el proceso enseñanza aprendizaje, por estar orientado a descubrir y lograr metas intrínsecas en los estudiantes, quienes de esta manera se abocarán al empleo de estrategias que les permitan procesar su información, y así, lograr aprendizajes significativos y relevantes, los que serán traducidos en calificativos, sean éstos cuantitativos o cualitativo. Este instrumento, fue sometido al Juicio de diez profesionales expertos, especialistas en Psicología y sus opiniones fueron tomadas en cuenta. En consecuencia de 50 ítems propuestos, fueron descartados 10, quedando finalmente 40 ítems validados. El puntaje máximo esperado (respuestas positivas) es de 100 de acuerdo al número de ítems aprobados del test. La evaluación de este instrumento se sustenta en las valoraciones sugeridas por la Escala de Likert. Siendo así, el Test Psicométrico para medir Motivación Intrínseca, es aplicable para establecer la relación de ésta, con aspectos o Variables que en Trabajos de Investigación, a criterio del autor ayudará al Docente en su tarea educativa. El test tiene un puntaje máximo de 100 puntos, cada ítem respondido en “frecuentemente” se valora en 2,5 puntos, ítem respondido en “a veces” se valora con 1,0 puntos. El resto de ítems no reciben puntuación alguna, pero sí se puede utilizar para el diagnóstico personal del estudiante. El tiempo para responder el test es de 20 minutos. (Ver anexos)

Para medir la variable **Autoestima** se utilizó el instrumento encuesta de coopersmith. Elaborado por Stanley coopersmith desde los años cincuenta, fue modificándose con el correr de los años, llegando a su versión definitiva, forma A, en 1967. Validada para Chile por Hellmut Brikmann, Teresa Segure y M. Ines Solar, en 1989, continuando su aplicación hasta hoy. Puede ser aplicada a personas desde 14 a 18 años, tanto de forma individual como colectiva.

Tomando como base el trabajo realizado por Prewitt-Díaz, se hizo una adaptación del instrumento para Chile, que fue luego probada en una muestra de más de 1300 estudiantes de 1 y 2 año de enseñanza media, representativa para la comuna de Concepción. Sobre la base de los resultados obtenidos se elaboraron luego normas de puntaje T para cada una de las escalas del inventario, y se hicieron los estudios de confiabilidad y validez. En estos se obtuvieron coeficientes con valores entre 0,81 y 0,93 para las diferentes escalas. En relación al sexo, no se encontraron diferencias significativas.

La encuesta está constituida por 58 afirmaciones, con respuestas dicotómicas (SI (Igual que yo) – NO (distinto de mí), que brindan información acerca de las características de la autoestima a través de la evaluación de 4 sub tests más un sub test de mentira. Estos son:

1. Autoestima General: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas. Es el conjunto de todas las autoestimas específicas que llevan al sujeto a crear una autoimagen de si mismo, permitiéndole así considerarse satisfecho o insatisfecho de su persona (evaluada con 26 ítemes).
2. Autoestima Social: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación a sus pares. Es como se siente el sujeto consigo mismo al relacionarse con el medio social donde está inmerso (evaluada con 8 ítemes).
3. Autoestima Familiar: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus familiares directos (evaluada con 8 ítemes).

4. Autoestima Escolar: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus condiscípulos y profesores. Se refiere a la satisfacción o insatisfacción que el sujeto posee de sí mismo de acuerdo a sus capacidades como estudiante, alumno, compañero y todos los roles que debe jugar en su comunidad escolar (evaluada con 8 ítems).
5. Ítems de Mentira: Valora si las respuestas del sujeto son confiables o no (presenta 8 ítems). Este elemento, permite evaluar la validez de las respuestas emitidas por un sujeto ya que si el individuo, obtiene un resultado que sea igual o superior a los 67 puntos en puntaje T, esa prueba es invalida, ya que supone incoherencia en las respuestas, debiendo eliminarse del estudio.

Las respuestas obtenidas deben ser comparadas con una pauta de corrección que tiene esta encuesta. A cada respuesta que coincide con la pauta de corrección se le asigna 1 punto. Posteriormente, se suman los puntajes obtenidos por **cada área**, denominado Puntaje Bruto (**PB**), este es transformado según las normas del inventario Encuesta de Coopersmith y pasa a denominarse Puntaje Transformado (**PT**), para obtener el puntaje total se suman todos los Puntajes Brutos y posteriormente se pasan a Puntaje Transformado. Lo que queda expresado de la siguiente manera:

$$\text{Autoestima Total} = \text{Sumatoria [PB (S + G + E + F)]}$$

3.5. Mecanismo de recolección de la información

Para llevar a cabo las aplicaciones instrumentales, se solicitó autorización previa a cada director de carrera por medio de una carta de presentación dada por el director de magister explicando la naturaleza del estudio y uso de información relevante manteniendo la reserva y confidencialidad de los datos e información a recoger para la aplicación masiva de los instrumentos en el tiempo que ellos tuvieran disponibilidad y disposición que no fuese de entorpecimiento de sus responsabilidades académicas y curriculares y algunos de los docentes disponibles en cada carrera dieran su previa autorización.

Por su parte, se les entrego a los estudiantes una carta de consentimiento informado (ver anexos), finalmente la recolección de datos se llevó a cabo con una administración de tipo colectivo, mediante la aplicación del instrumento a los estudiantes de la muestra durante 50 minutos, a fines del primer semestre del año 2013.

Se realizó en horario diurno durante la jornada de la mañana; y en las aulas de clase magistral donde los estudiantes se encontraban en condiciones de buena iluminación y ambiente agradable y confort para la aplicación y estimulación de las respuestas de los tres instrumentos con una duración de 50 minutos en total.

En primer lugar los estudiantes tuvieron que diligenciar la carta de consentimiento informado y después continuar con el instrumento de comprensión lectora que requería de más tiempo y concentración por su naturaleza de demanda cognitiva el instrumento constaba de 20 ítems en donde los estudiantes debían responder preguntas de tipo de selección múltiple, desarrollo e inferencia; después continuaban con el test de motivación intrínseca de 40 ítems y finalmente con el de autoestima de coopersmith.

3.6. Procesamiento y análisis de datos.

3.6.1 Procesamiento de datos

Posterior a la aplicación de los instrumentos a la muestra, se corrigió cada uno de los mismos y se procedió a tabular los datos de manera ordenada, luego de eso, los datos fueron ingresados al programa estadístico informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o cómo comúnmente se le conoce Statistical Product and Service Solutions).

En esta investigación se ha trabajado con SPSS versión 15, en el análisis de estadística descriptiva, análisis correlacional. Se utilizó para la parte descriptiva el

cálculo de medias estadísticas y en el campo de la estadística inferencial, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r) el coeficiente de determinación (r^2). Se trabajó considerando un nivel de significación del 0,05.

El objetivo principal de esta investigación consistió en determinar la existencia o no de relaciones de incidencia entre las variables “comprensión lectora” con “rendimiento académico”, “motivación intrínseca” y “autoestima”. Se ha considerado para este efecto iniciar el proceso de análisis desde los resultados descriptivos para dar cuenta del grado de presencia de cada una de las variables en los estudiantes universitarios sujetos de la investigación.

3.6.2. Análisis de la información

En el presente apartado se detallara los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos y posterior análisis realizado por el programa spss versión 15.

3.6.2.1. Análisis descriptivo

A continuación se presentan los resultados globales de la muestra (143 sujetos), posteriormente los resultados parciales por carrera.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total comprensión lectora	143	5	20	12,34	2,791
Total autoestima	143	20	80	59,65	11,990
Total de rendimiento académico	143	,0	6,3	5,146	,7709
Total de motivación intrínseca	143	1	86	46,03	22,275
N válido (según lista)	143				

Tabla N°6. Resultados globales de la muestra total en cada una de las variables.

Como se puede observar en la Tabla N°4 la media obtenida por los 143 sujetos investigados en la variable comprensión lectora es $\bar{X}=12,34$ que, de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **comprensión lectora medio-bajo**. Por su parte, la media obtenida en la variable motivación intrínseca es $\bar{X}= 46,03$ que de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **motivación intrínseca deficiente**; la media obtenida por la variable autoestima es $\bar{X}= 59,65$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **autoestima media-alta**, la media obtenida en la variable rendimiento académico es $\bar{X}= 5,146$ que de acuerdo a la escala y normativa dada por la universidad corresponde a un nivel de rendimiento Bueno.

3.6.2.2. Resultados parciales por carrera.

3.6.2.2.1. Psicología.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total comprension Lectora	21	8	19	11,52	2,562
Total Motivacion Intrinseca	21	38,5	89,5	69,071	12,3494
Total Autoestima	21	38	80	61,67	10,175
Total Rendimiento Academico	21	,0	6,3	5,323	1,2853
N válido (según lista)	21				

Tabla N°7. Resultados parciales por carrera (Psicología).

Como se puede observar en la Tabla N°5 la media obtenida por los 21 sujetos investigados en la variable comprensión lectora es $\bar{X}=11,52$ que, de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **comprensión lectora medio-bajo**. Por su parte, la media obtenida en la variable motivación intrínseca es $\bar{X}= 69,07$ que de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **motivación intrínseca regular**; la media obtenida por la variable autoestima es $\bar{X}= 61,67$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **autoestima media-alta**; la media obtenida en la variable rendimiento académico es $\bar{X}= 5,323$ que de acuerdo a la escala y normativa dada por la universidad corresponde a un nivel de **rendimiento académico Bueno**.

3.6.2.2.2. Enfermería.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total Comprension lectora	75	6	20	12,89	3,047
Total Motivacion intrinseca	75	10,0	91,0	61,533	17,5669
Total Autoestima	75	20	80	59,45	13,457
Total Rendimiento academico	75	,0	6,1	5,312	,7133
N válido (según lista)	75				

Tabla N°8. Resultados parciales por carrera (Enfermería).

Como se puede observar en la Tabla N°6 la media obtenida por los 75 sujetos investigados en la variable comprensión lectora es $\bar{X}=12,89$ que, de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **comprensión lectora medio-bajo**. Por su parte, la media obtenida en la variable motivación intrínseca es $\bar{X}=61,53$ que de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **motivación intrínseca insuficiente**; la media obtenida por la variable autoestima es $\bar{X}= 59,45$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **autoestima media-alta**; la media obtenida en la variable de rendimiento académico es $\bar{X}= 5,312$ que de acuerdo a la escala y normativa dada por la universidad corresponde a un nivel de **rendimiento académico Bueno**.

3.6.2.2.3. Fonoaudiología.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total Comprension Lectora	47	5	17	11,81	2,271
Total Motivacion Intrinseca	47	27,5	88,5	60,553	15,2002
Total Autoestima	47	33	80	59,06	10,256
Total Rendimiento Academico	47	4,1	5,6	4,802	,3433
N válido (según lista)	47				

Tabla N°9. Resultados parciales por carrera (Fonoaudiología).

Como se puede observar en la Tabla N°7 la media obtenida por los 47 sujetos investigados en la variable comprensión lectora es $\bar{X}=11,81$ que, de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **comprensión lectora medio-bajo**. Por su parte, la media obtenida en la variable motivación intrínseca es $\bar{X}= 60,55$ que de acuerdo con los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **motivación intrínseca insuficiente**; la media obtenida por la variable autoestima es $\bar{X}= 59,06$ que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento, corresponde a un nivel de **autoestima media-alta**; la media obtenida en la variable de rendimiento académico es $\bar{X}= 4,802$ que de acuerdo a la escala y normativa dada por la universidad corresponde a un nivel de **rendimiento académico suficiente**.

3.6.2.3. Comparación de los promedios de cada variable por carreras.

Carrera	Psicología	Enfermería	Fonoaudiología
Variable	1 año	1 año	1 año
Comprensión Lectora	11,52	12,89	11,81
Nivel	Media baja	Media baja	Media baja

Tabla N° 10. Comparación de media de la variable Comprensión Lectora.

De acuerdo a la Tabla N° 8 todas las carreras objeto de estudio de esta investigación presentan un nivel de Comprensión Lectora **medio-bajo**. La carrera que presenta un mayor incremento en el puntaje de **comprensión lectora** son la Carrera de Enfermería, pero este es mínimo que de acuerdo con los niveles que presenta el instrumento para medir la variable, corresponde a un nivel de comprensión lectora **medio-bajo**, es decir, que ninguna de las carreras investigadas de primer año presenta un alto nivel de comprensión lectora, que correspondería a un puntaje máximo de 25.

Es importante consignar que de los 75 estudiantes que conforman la muestra de la carrera de Enfermería sólo el 54,66% presenta un nivel **Medio-alto** de comprensión lectora y un importante 45,34% se encuentra en un **nivel medio-bajo** de comprensión lectora. Lo cual indica que no hay puntajes extremos que se destaquen en los niveles bajo y alto en comprensión lectora.

Carrera Variable	Psicología 1 año	Enfermería 1 año	Fonoaudiología 1 año
Autoestima	61,67	59,45	59,06
Nivel	Media alta	Media alta	Media alta

Tabla N° 11. Comparación de media de la variable Autoestima.

De acuerdo a la Tabla N° 9 todos las carreras objeto de estudio de esta investigación presentan un nivel de autoestima **media-alta**. La carrera que presenta un mayor incremento en el puntaje de **Autoestima** son la Carrera de Psicología, en dos puntos pero no es significativo ya que de acuerdo con los niveles que presenta el instrumento para medir la variable, corresponde a un nivel de autoestima **media-alta**, es decir, que ninguna de las carreras investigadas de primer año presenta un alto nivel de autoestima, que correspondería a un puntaje máximo de 80.

Es importante tener en cuenta que de los 21 estudiantes que conforman la muestra de la carrera de psicología sólo el 28,57% presenta un nivel **Alto** de autoestima y un importante 38,1% se encuentra en un nivel **medio-alto** de autoestima; y un 23,8% se encuentra en el nivel **medio** de autoestima y un 9,52% en el nivel **medio-bajo** de autoestima. Pero si podemos corroborar de acuerdo a los resultados que la autoestima tiene una influencia importante en el ámbito educativo y se relaciona en mayor proporción con el rendimiento académico y con la motivación (Hausller & Milicic, 1996).

Carrera Variable	Psicología 1 año	Enfermería 1 año	Fonoaudiología 1 año
Motivación Intrínseca	69,07	61,53	60,55
Nivel	Regular	Insuficiente	Insuficiente

Tabla N° 12. Comparación de media de la variable Motivación Intrínseca.

De acuerdo a la Tabla N° 9 las carreras objeto de estudio de esta investigación presentan un grado de motivación intrínseca **Insuficiente y regular**. La carrera que presenta un mayor incremento en el puntaje de **motivación intrínseca** son la Carrera de Psicología, que está 9 puntos por encima de las carreras de enfermería y fonoaudiología, que de acuerdo con los niveles que presenta el instrumento para medir la variable, corresponde a un grado de motivación intrínseca **regular**, es decir, que ninguna de las carreras investigadas de primer año presenta un alto nivel de motivación intrínseca que correspondería a un puntaje máximo de 100.

Cabe tener en cuenta que de los 21 estudiantes que conforman la muestra de la carrera de psicología sólo el 19,04% presenta un **Muy Buen** grado de motivación intrínseca y un importante 42,84% se encuentra en un **Buen** grado de motivación intrínseca; y un 19,04% se encuentra en un grado **regular** de motivación intrínseca y un 9,52% en grado **Insuficiente** de motivación y un 9,52% en grado **deficiente** de motivación intrínseca.

Carrera Variable	Psicología 1 año	Enfermería 1 año	Fonoaudiología 1 año
Rendimiento académico	5,323	5,312	4,802
Nivel	Bueno	Bueno	Suficiente

Tabla N° 13. Comparación de media de la variable Rendimiento Académica.

De acuerdo a la Tabla N° 10 las carreras objeto de estudio de esta investigación presentan un nivel de rendimiento académico **bueno y suficiente**. La carrera que presenta un mayor incremento en el puntaje de **rendimiento académico** son la Carrera de Psicología, que de acuerdo con los niveles que presenta la normativa de la universidad para medir la variable, corresponde a un nivel de rendimiento académico de **bueno**, es decir, que ninguna de las carreras investigadas de primer año presenta un alto nivel de rendimiento académico, que correspondería a un puntaje máximo de 7.0.

Cabe tener en cuenta que de los 21 estudiantes que conforman la muestra de la carrera de psicología sólo el 14,28% presenta un **muy Buen** rendimiento académico y un importante 71,4% se encuentra en un **Buen** rendimiento académico; y un 9,52% se encuentra en un **suficiente** rendimiento académico y un 4,76% en un **Insuficiente** rendimiento académica.

Realizando una confrontación entre variables **motivación intrínseca y rendimiento académico** entre las carreras estudiadas se puede decir a simple vista que las carreras con mayor motivación intrínseca obtienen mejores resultados en rendimiento académico como psicología y que las carreras con motivación

intrínseca insuficiente tienden a bajar su rendimiento académico como en la carrera de fonoaudiología. “Hausller y Milicic, (1996) *que por lo general los jóvenes con buen rendimiento escolar, tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Reportando que la autoeficacia académica, es decir cómo ellos o ellas se perciben a sí mismo en su actuación académica, tiene un peso importante dentro de la autoestima global. Por el contrario, los y las estudiantes con bajo rendimiento académico, tienden a presentar baja motivación para aprender, a esforzarse poco para alcanzar sus metas, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y evitar los desafíos académicos ya que parten de la creencia errada de que no les irá bien.*

3.6.2.4. Análisis Inferencial

A continuación se presentan los resultados del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson iniciando el análisis de las correlaciones globales de la muestra (143 sujetos) de las cuatro variables investigadas (Comprensión lectora, motivación intrínseca, autoestima y Rendimiento académico).

Correlaciones

		Total comprension lectora	Total autoestima	Total motivacion Intrinseca	Total de rendimiento academico
Total comprension lectora	Correlación de Pearson	1	,078	,162	,178*
	Sig. (bilateral)		,356	,053	,034
	Suma de cuadrados y productos cruzados	1105,888	369,783	1047,727	54,255
	Covarianza	7,788	2,604	7,378	,382
	N	143	143	143	143
Total autoestima	Correlación de Pearson	,078	1	,367**	,196*
	Sig. (bilateral)	,356		,000	,019
	Suma de cuadrados y productos cruzados	369,783	20414,517	10190,409	257,387
	Covarianza	2,604	143,764	71,763	1,813
	N	143	143	143	143
Total motivacion Intrinseca	Correlación de Pearson	,162	,367**	1	,153
	Sig. (bilateral)	,053	,000		,068
	Suma de cuadrados y productos cruzados	1047,727	10190,409	37664,773	272,850
	Covarianza	7,378	71,763	265,245	1,921
	N	143	143	143	143
Total de rendimiento academico	Correlación de Pearson	,178*	,196*	,153	1
	Sig. (bilateral)	,034	,019	,068	
	Suma de cuadrados y productos cruzados	54,255	257,387	272,850	84,398
	Covarianza	,382	1,813	1,921	,594
	N	143	143	143	143

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla N° 14. Correlaciones de la muestra global.

Medidas de asociación

	R	R cuadrado	Eta	Eta cuadrado
Total autoestima * Total comprensión lectora	,078	,006	,388	,151
Total motivación Intrínseca * Total comprensión lectora	,162	,026	,360	,130
Total de rendimiento académico * Total comprensión lectora	,178	,032	,368	,135

Tabla N° 15. Tabla de coeficiente de correlación r^2 .

Al correlacionar la variable **comprensión lectora** con **motivación intrínseca**, **autoestima** y **rendimiento académico** se puede observar en la Tabla N° 14 y 15 los siguientes resultados:

Al correlacionar la variable **Comprensión lectora** y **Rendimiento académico** el r obtenido es $r = 0,178$ que nos indica que la **correlación es muy débil** y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = **0,032**, que indica que un 0,32% de la variable **Rendimiento académico** es influenciada por la variable **comprensión lectora** lo que quiere decir hay una **muy mínima** y casi nula **incidencia entre estas variables**.

Al correlacionar la variable **comprensión lectora** con la variable **motivación intrínseca** el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,162$ considerada **una correlación muy débil** y el correspondiente coeficiente de determinación (r^2) = **0,026**, nos indica que un 0,26% de la variable **motivación intrínseca** es influenciada por la variable **comprensión lectora** lo que evidencia que las variables tienen una **mínima incidencia**.

Al correlacionar la variable **comprensión lectora** con la variable **Autoestima** el coeficiente de correlación obtenido es $r = 0,078$; lo que nos indica que no existe correlación alguna entre estas variables ya que su coeficiente de determinación (r^2)

= **0,006** esto nos permite evidenciar que no existe ninguna incidencia o explicación entre estas variables.

Se puede observar, que el peso de incidencia de la variable **comprensión lectora** en la variable **rendimiento académico** es significativamente mínimo al igual que la incidencia en la variable **motivación intrínseca** y sobre la variable **autoestima**.

También podemos observar que en la correlación entre la variable **Motivación intrínseca** y **autoestima** se presenta una **correlación media**, obteniendo un **r = 0,367** esto no demostraría que la variable motivación intrínseca es explicada en un **13%** por la variable autoestima que es un porcentaje bajo y además la variable **autoestima** y la variable **rendimiento académico** presenta una **correlación muy débil** con un **r = 0,196**.

CONCLUSIONES

Conclusiones Generales

La pregunta de investigación que permitió dar curso a este estudio estaba dirigida principalmente a determinar la existencia o no de relaciones de incidencia de la variable de comprensión lectora en las variables motivación intrínseca, autoestima y rendimiento académico de los estudiantes de primer año de tres carreras de las ciencias de la salud y humanas de la Universidad del Bío Bío. Para responder esta pregunta, se establecieron tres hipótesis de trabajo que permitieron orientar la investigación junto a una serie de objetivos que admitieron la posibilidad de combinar los aspectos descriptivos y correlacionales del diseño.

A partir del procesamiento de los datos y el análisis de los resultados se puede concluir específicamente lo siguiente:

- Se rechaza la hipótesis H_1 ; ya que está demostrado que la comprensión lectora no incide en el rendimiento académico. Poniendo en evidencia lo planteado por Jiménez (2000) que refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, por lo tanto esta hipótesis será rechazada, validando la hipótesis nula.
- Se rechaza la hipótesis H_2 ; ya que el peso de incidencia de la variable comprensión lectora es mínimo y casi nulo sobre el rendimiento académico. Esto se podría explicar por qué “La motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear como alcanzarlas y monitorear su progreso. Por otra parte, cuando sus habilidades son altas, pero las actividades no son desafiantes el resultado es el aburrimiento. Cuando el desafío y los niveles de habilidad son bajos, se experimenta apatía y cuando se enfrenta una tarea desafiante para lo que no

se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad”. (Naranjo, 2009:166)

- Se acepta la hipótesis H_0 ; quedando en evidencia que la comprensión lectora no incide significativamente en el rendimiento académico, motivación intrínseca y autoestima.
- La muestra total de 143 estudiantes el promedio obtenido en la evaluación de la variable de comprensión lectora es de 12,34; permitiéndonos afirmar que la competencia de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año está en un nivel **medio-bajo** con respecto a los datos establecidos por el instrumento esto indica que las competencias de lectura son bajas para las esperadas en el ámbito universitario, esto para responder a los objetivos planteados para el estudio.
- En la variable motivación intrínseca el promedio obtenido por la muestra es de 46,03 estableciendo un nivel de motivación intrínseca **deficiente** en relación al instrumento aplicado permitiendo afirmar que los estudiantes están poco motivados con sus actividades académicas.
- La muestra de 143 estudiantes en la variable autoestima obtuvo un promedio de 59,65 que de acuerdo a los niveles establecidos por el instrumento corresponde a un nivel de autoestima **media-alta** esto indicaría que los estudiantes tienen una estima alta de lo que son y lo que hacen.
- En la variable rendimiento académico la muestra obtuvo un promedio de 5,146 que de acuerdo a la escala normativa dada por la universidad corresponde a un nivel de rendimiento **bueno**; esto permitiendo afirmar que la gran mayoría de los estudiantes estudiados mantienen un buen rendimiento en sus actividades académicas.

Conclusiones específicas

- Se puede destacar en los resultados parciales por carreras que los estudiantes de psicología son los que presenta un mayor nivel de motivación con un promedio de 69,07 esto corresponde a un **regular** a diferencia de las otras dos carreras de enfermería y fonoaudiología que obtuvieron un nivel de motivación **insuficiente**.
- Realizando la confrontación de variables **motivación intrínseca** y **rendimiento académico** entre las carreras estudiadas se puede decir a simple vista que las carreras con mayor motivación intrínseca obtienen mejores resultados en rendimiento académico como psicología y que las carreras con motivación intrínseca insuficiente tienden a bajar su rendimiento académico como ocurre en la carrera de fonoaudiología
- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la variable comprensión lectora y su análisis podemos decir que es de vital importancia realizar una intervención y apoyo específico en estas competencias ya que son las que median transversalmente toda la vida académica universitaria de los estudiantes; y resultados como el que se evidencian en este estudio permiten afirmar o inferir que los estudiantes con bajo desempeño podrían presentar un rendimiento menor, estancarse o desertar de sus carreras y vida académica como denominan Vásquez (2005) y Carlino (2005, 2013). *“Es evidente que si un estudiante universitario no ha logrado trascender las prácticas y los procesos que exige su vinculación a una comunidad académica distinta a la que había integrado durante los niveles educativos anteriores, va a tener dificultades para abordar los textos escritos y, por ende, puede sufrir desadaptación hasta llegar a extremos como abandonar la carrera universitaria que ha iniciado.”*

Por lo anterior se hace importante y trascendente diseñar una propuesta pedagógica que de herramientas y ayude a fortalecer las competencias lectoras y escritas de estudiantes universitarios y se plantea en el siguiente capítulo.

CAPITULO 4

PROPUESTA

DE INTERVENCION

PEDAGOGICA

4.1. Justificación

La finalidad de este trabajo es contribuir a mejorar la comprensión lectora de estudiantes de primer año de la universidad del bio bio a través de los Módulos de Aprendizaje o Módulos de arquitectura funcional, dado que, constituyen una buena herramienta pedagógica para trabajar en el aula, siendo estrategias didácticas innovadoras facilitando la participación activa de los estudiantes y por ende del docente, pues éste actúa como mediador entre los alumnos y el aprendizaje. Además se generan aprendizajes significativos para el alumno, que están en concordancia con lo que exigen los Ajustes Curriculares y por ende, la educación obligatoria, Juan José Millás (2000) señala “no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas” (autor citado en el texto “Leer para entender el mundo” de Carlos Lomas).

Con respecto a lo anterior, enseñar a comprender un texto, empleando estos Módulos de Aprendizaje ayudará sin lugar a dudas a mejorar el quehacer docente en el aula, puesto que, nos encontramos inmersos en una sociedad digital, donde los alumnos nacen con la computación, los juegos electrónicos, la televisión, entre otros, vale decir, son sujetos consumidores de los Medios Masivos de Comunicación, donde el color, las tecnologías y los incentivos visuales motivan capturando su atención. Por otra parte, entrega la opción de trabajar con los conocimientos previos de los alumnos, es decir, de lo que ellos conocen cotidianamente.

4.1.1. Objetivo general:

- Diseñar una propuesta didáctica innovadora, a través de módulos de aprendizajes o módulos de arquitectura funcional con el propósito de optimizar la comprensión lectora en alumnos de primer año de la universidad del bio bio.

4.1.2. Objetivos específicos:

- Producir módulos de aprendizaje de arquitectura funcional a modo de instrumento didáctico en el aula.
- Elaborar instrumentos didácticos de acuerdo con los modelos y estrategias de comprensión lectora existentes.

4.2. Desarrollo.

Esta parte de la investigación se centrará de manera general en los sustentos teóricos y análisis de contenidos de la propuesta pedagógica, por tanto, se busca que los estudiantes interpreten, comprendan lo que van a leer, infieran, construyan nuevo significado asimilando los conceptos y la realidad que se les presenta mediante el texto, fomentando su habilidad lectora. Por otra parte, el docente juega un rol crucial en este proceso, actuando de mediador entre los estudiantes y el texto, vale decir, se vincula con él, ayudando a que los estudiantes asimilen de mejor manera el mensaje que es totalmente subjetivo, pues dependerá de las experiencias de los alumnos, como sus conocimientos previos que tengan del tema a tratar, su ideología, entre otros.

Asimismo, la investigación pretende dar a conocer los pasos o estrategias a seguir para potenciar la comprensión lectora de los alumnos, específicamente en textos de carácter expositivo y argumentativo. En consiguiente, el marco muestral al que apunta esta investigación corresponde principalmente a jóvenes de primer año de la Universidad del Bio Bio.

4.2.1. Comprensión lectora

Este término se define como la aplicación específica de destrezas de procedimientos y estrategias cognitivas de carácter más general (Flor, 1983). Actualmente, se sostiene que la información se almacena en “estructuras de conocimientos” y por ende, la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la elaboración, formación, integración y notificación de dichas estructuras de conocimiento. (Pérez Zorrilla, 2005, pp. 121-138.)

Por otro lado, Isabel Solé, 2006 p. 37 señala que “comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender”.

En este sentido, Mabel Condemarín la define como “la capacidad para extraer sentido de un texto escrito” agregando que esta capacidad no depende sólo del lector, sino que de igual manera del texto en el sentido de la extensión del mismo, lo abstracto que puede ser, en la abundancia de palabras complejas o desconocidas para el lector, siendo un factor primordial a la de enseñar, ya que los docentes son los encargados de seleccionar los escritos que leerán los estudiantes. Moena, y Orellana, (2009).

Cabe señalar que la comprensión se vincula con la visión que tiene el sujeto lector del mundo y de él mismo, por lo tanto, ante un mismo escrito no habrá una interpretación única y objetiva. Por otro lado, Solé, 2006 señala que es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el sujeto intenta satisfacer, vale decir, obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura, en otras palabras, se requiere de un sujeto activo para que logre procesar o más bien entender un texto “ Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros

objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.” (Solé, 2006 p.18) en otras palabras, lo que la autora plantea es que debemos ser capaces de relacionarnos con el texto desde nuestras experiencias y conocimientos previos, realizando predicciones e inferencias permitiendo así una mayor comprensión del mismo.

4.2.2. Habilidades para la comprensión lectora

En primer lugar, se definirá el concepto de habilidad, según (Harris y Hodges, 1981) corresponde a una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Cooper D., 1998, p.22). Si bien es difícil establecer una lista específica con todas las habilidades de comprensión Pearson, Roeler, Dole y Duffy (1992) establecen una serie de competencias necesarias para ella:

- 1) Emplear los conocimientos previos para otorgar sentido a la lectura
- 2) Monitorear la comprensión durante todo el proceso de lectura
- 3) Determinar los pasos a seguir con el fin de corregir los errores de comprensión al tomar conciencia de que se ha interpretado mal un texto
- 4) Distinguir las frases importantes
- 5) Resumir la información
- 6) Realizar inferencias durante y después de la lectura
- 7) Preguntar

Desde una perspectiva más clásica pero menos ilustrativa se ha entendido que la comprensión corresponde a un proceso mental que requiere de por lo menos cuatro aspectos fundamentales: interpretar, retener, organizar y valorar. Además cada una de éstas requiere el desarrollo de habilidades distintas tal cual como se verá a continuación:

INTERPRETAR SIGNIFICA

- 1) Formarse un juicio sobre un tema
- 2) Inferir
- 3) Otorgar importancia a la idea principal, pero sin dejar de desconocer el aporte de las secundarias.
- 4) Deducir
- 5) Relacionar antecedentes
- 6) Predecir

ES IMPORTANTE RETENER

- 1) Términos fundamentales
- 2) Datos para responder a preguntas
- 3) Detalles

ORGANIZAR CONSISTE EN

- 1) Formular hipótesis y predicciones
- 2) Establecer consecuencias

- 3) Seguir instrucciones
- 4) Secuenciar la información
- 5) Realizar esquemas
- 6) Resumir
- 7) Encontrar datos concretos en la relectura

PARA VALORAR ES NECESARIO

- 1) Captar el sentido
- 2) Establecer relaciones
- 3) Diferencias entre hechos y opiniones
- 4) Distinguir lo verdadero de lo falso
- 5) Separar lo real de lo imaginario.

(Tomado de Red de maestros [en línea] de [http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=4121&id_seccion=1375&id_portal=226]).

4.2.3. Diferencias entre leer y comprender

Si bien la lectura se encuentra presente desde los primeros años de vida incluso antes de la escolarización, dado que los niños escuchan y ven cuando en el hogar se acostumbra a realizar esta actividad, siendo considerada una herramienta fundamental del desarrollo social y humano de todo individuo. No obstante según datos de la Cámara Chilena del libro, una de cada cuatro familias chilenas no tiene ningún libro en su casa, siendo muchas veces la única alternativa de lectura para esos estudiantes de más bajos ingresos el texto escolar, lo que obviamente dificultaría su cercanía con la lectura y probablemente mucho más con la

comprensión. Por otra parte, la importancia de leer radica en que es un proceso continuo que dura toda la vida y que dependerá de los fines que persiga el lector. (Rivera, 2003).

Cabe destacar que no siempre se comprende lo que se lee, vale decir, leer no es sinónimo de comprender, puesto que existirá comprensión solo cuando exista un proceso de entendimiento y esto se producirá al existir verdadero interés por parte del lector. Por lo tanto, leer es la acción y la lectura es el resultado de esa acción (Tomado de “La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar” [en línea] de [http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_11_Nro._13/Entender,_comprender_e_interpretar]).

Del mismo modo, comprender un texto requiere de una constante interacción entre los conocimientos previos o las experiencias del lector con el texto, es decir una interacción entre el lector y el texto, en este sentido, el lector debe poseer esos conocimientos para lograr otorgar sentido al escrito. En concordancia con lo anterior, el entender se vincula con la visión de mundo que cada sujeto posee, es más bien una reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos que se justifica solo en la medida en que el lector es capaz de extraer los significados que se encuentran a su disposición, por ejemplo el leer palabra por palabra dificultará otorgar algún sentido al texto, el comprender no solo significa centrarse en lo literal, sino que además profundizar en las intenciones del autor. (Moena, y Orellana, 2009).

4.2.4. El perfil del buen lector

Para que un texto tenga sentido se requiere de la presencia de un buen lector, dado que es un sujeto activo de la comprensión, enfrentándose al texto con sus experiencias y esquemas de información previos, de acuerdo con esto, la comprensión recae en el lector, no en el texto. Por otra parte, el lector competente utiliza una serie de conocimientos específicos que hacen más eficiente la lectura, como por ejemplo, la organización del texto, las oraciones, párrafos, entre otros.

Asimismo, también emplea información que le otorga el encabezado, epígrafes, los títulos y subtítulos para obtener una organización mental del mismo. (Tomado de “La lectura en el Proyecto Pisa” [en línea] de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf]).

Por otra parte, el lector competente percibe el texto de una forma distinta y posee ciertas características (Cassany, 2002 p. 201):

- A) Lee habitualmente en silencio, sin embargo oraliza si es necesario.
- B) No cae en los defectos típicos de la lectura, tales como: oralización, regresiones, entre otros.
- C) Lee con rapidez y de manera eficiente. Además de realizar fijaciones amplias, rápidas y selectivas.
- D) No repasa el texto letra por letra

Con respecto a lo anterior, el lector competente no lee siempre de la misma manera, sino que se adapta a cada situación eligiendo las estrategias adecuadas controlando así su propio proceso de lectura.

4.2.5. Estrategias de la comprensión lectora.

Si bien se han mencionado algunas habilidades en relación a la comprensión lectora, puesto que habilidad o estrategia corresponderían a lo mismo, sin embargo aquí se profundizará en su significado y en su vinculación con los procedimientos, para que se entienda bien el concepto en primer lugar, es necesario definir a que corresponde un “procedimiento”

“Un procedimiento (regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta (Coll, 1987, autor citado en “Estrategias de lectura”, Solé, 2006, p. 58).

Cabe señalar, que las estrategias de comprensión son procedimientos de carácter elevado, que implica lo cognitivo y lo metacognitivo considerando los objetivos a cumplir, su planificación, evaluación y posible cambio. En relación con lo anterior, las estrategias cognitivas corresponden a acciones internas que utiliza cada sujeto, con el fin de conducir sus procesos de aprender, pensar, y resolver problemas, en otras palabras para procesar la información, regulando dicho proceso. Comprendiendo las estrategias de procesamiento de la información y de ejecución que son aquellas que las personas emplean normalmente en forma inconsciente para mejorar sus posibilidades de ingresar y almacenar nuevos conocimientos. Por otra parte, las estrategias de ejecución incluyen la recuperación de datos archivados y su posterior aplicación.

Por su parte, las estrategias metacognitivas permiten tomar consciencia del proceso de comprensión y de esta forma monitorear por medio de la reflexión sobre los momentos de la comprensión lectora, tales como: planificación, supervisión y evaluación.

4.2.6. Metacognición y metacompreensión lectora.

Se entiende por lectura comprensiva, a un proceso intencionado en el que el lector es un agente activo, cumpliendo un papel protagónico desarrollando una serie de habilidades cognitivas con el propósito de interpretar, comprender y jerarquizar la información con la que el sujeto se enfrenta, de acuerdo con esto la lectura

comprensiva sería concebida como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Con respecto a lo anterior, la metacomprensión es considerada uno de los procesos más relevantes de la metacognición la cual es definida como el conocimiento que posee el lector acerca de las estrategias con las que cuenta para otorgar sentido a un escrito y por ende la metacomprensión es la metacognición aplicada a la comprensión lectora.

Como ya se mencionó anteriormente, la lectura es un proceso de construcción, puesto que, requiere elaborar una interpretación de textos y sus partes. Asimismo es interactiva pues los conocimientos del lector se complementan con los entregados por el texto, dando como resultado nueva información, es estratégica porque dependerá de los objetivos del lector, de la información que maneje del tema y finalmente es metacognitiva, dado que implica manejar los procesos mentales para lograr una adecuada comprensión.

Las estrategias de metacomprensión lectora se dividen en seis:

A) Predicción y verificación: Es importante señalar que se puede predecir desde una pregunta, un título, un nombre, entre otros. Este método ayuda a que el lector comprenda, además de proporcionarle objetivos de lectura. Por otra parte, evaluar las predicciones y generar tantas como sea posible mejora la naturaleza constructivista del proceso lector. La predicción contribuye a imaginar un contexto a partir de la activación y de la utilización de la información previa, ya sea vinculándolo con el contenido del texto o con la estructura del mismo, las que se pueden realizar durante toda la lectura, es decir: antes, durante y después.

B) Lectura rápida: Esta también conocida como “lectura panorámica” se utiliza para encontrar información específica en el texto como: números, fechas, nombres, etc. Realizar una pre-lectura, es decir, una revisión rápida facilita la comprensión lectora activando los conocimientos previos del lector, ayudándolo a concentrarse en temas de su interés y por otro lado, otorga información para realizar predicciones.

C) Establecer metas y objetivos concretos: Determinar los propósitos de lectura se convierte en un factor fundamental, dado que, aparte de contribuir a la manera en que el lector se enfrentará al texto escrito además, ayudará a evaluar y controlar todo el proceso de lectura. Cabe destacar que esta estrategia promueve la lectura activa. De este modo, existirán cuatro objetivos determinados en el plano académico que serían: 1) leer para encontrar una información específica u obtener un conocimiento general 2) leer para seguir instrucciones o efectuar procedimientos 3) leer para verificar que se ha logrado comprender un texto y 4) leer comprendiendo para aprender.

D) Autopreguntas: Este tipo de destreza de comprensión activa las experiencias previas del sujeto, además de desarrollar el interés de la lectura. Es por esto que el autointerrogarse promueve la comprensión activa, proporcionando al lector objetivos de lectura. Por este motivo, es clave que los alumnos sean capaces de realizar preguntas a ellos mismos y responderlas durante y al finalizar la lectura. Del mismo modo, es de vital importancia realizar nexos con el tipo de preguntas y los objetivos de lectura.

E) Conocimientos previos: Activar la información previa contribuye a que el lector comprenda, realice inferencia y genere predicciones. Los conocimientos previos se encuentran almacenados en esquemas mentales, es más sino existen experiencias

previas, se hace imposible encontrar sentido al texto, vale decir, no se puede construir una representación mental de la información a la que se accede.

F) Sintetizar: Se ha demostrado que la elaboración de resúmenes corresponde a una habilidad que se desarrolla con la práctica y experiencia. No obstante, puede ser tomado como una condicionante dependiendo del tipo de texto con el que se trabaje.

4.2.7. Fases de la metacompreensión lectora.

A) Habilidades de planificación: Consiste en la predicción y anticipación de las propias acciones, lo que vincularía la comprensión y definición de la tarea por ejecutar, la información precisa para solucionarlos, determinar propósitos y técnicas para llegar a una meta, todo lo cual conducirá a un plan de acción.

Se pueden formular las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los conocimientos que se tienen sobre el tema?, ¿Qué propósitos persigue la lectura?, ¿Cuáles son las estrategias que se van a utilizar?

B) Habilidades de supervisión: Corresponde al proceso de comprobación, es decir, de la efectividad de los métodos de lectura que se están empleando y para esto se requiere de un lector activo que se vaya preguntando constantemente como se desarrolla su proceso de comprensión, lo que supone verificar si se cumplen con los objetivos, detectar las dificultades y saber seleccionar la estrategia adecuada para superar los problemas.

C) Habilidades de evaluación: Se refiere al balance final del proceso de lectura, evaluando cuánto se ha comprendido, cómo se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad real de las técnicas utilizadas, en otras palabras, la evaluación se refiere al contraste del producto alcanzado con las destrezas utilizadas, esto hace que el estudiante reflexione acerca de lo relevante que son los resultados. (Tomado de “Qué es y cómo desarrollar la comprensión lectora” [en línea] de

[<http://es.scribd.com/doc/19228201/Comp-Lect-WILFREDO-RIMARI-Mod-2>
Estrategias-Lectura]).

4.2.8. Sugerencias para mejorar la comprensión lectora

Incrementar la velocidad lectora contribuye a una buena comprensión del texto, dado que al parecer el cerebro humano mantiene en un mismo nivel ambos aspectos: velocidad lectora y comprensión. Es por esto que los estudiantes con bajos rendimientos académicos poseen una escasa velocidad lectora y por ende, manejan un bajo nivel comprensivo. No obstante, esta técnica será eficaz siempre y cuando se tome en cuenta la necesidad de comprender, en otras palabras, leer a una velocidad rápida con la convicción de que vamos a entender un texto. En segundo lugar, perfeccionar nuestra capacidad de retención, tales como: frases largas, párrafos, páginas, etc. Otro aspecto importante consiste en familiarizarnos con el tipo de lenguaje y contenido (Tomado de Estudiantes.info [en línea] de [http://www.estudiantes.info/tecnicas_deestudio/lectura-rapida/mejorar-la-comprension-de-lectura.htm]).

Para que la lectura sea eficiente se sugiere:

- 1) Realizar una pre-lectura: antes de la lectura:
 - a) Observar el texto: inferir información del autor, fecha de publicación, revisar el índice o contenidos.
 - b) Revisar las partes del texto: capítulos, títulos, subtítulos, autor o párrafos (lo que dependerá de la extensión del mismo).
 - c) Inferir la idea central a partir del título.

- 2) Establecer la idea central del texto: Realizar un análisis del texto, es decir, contrastar lo que hemos leído con la idea previa que hemos obtenido de la pre-lectura.

- 3) Lectura por párrafos: Se recomienda vincular la idea central del texto con los párrafos del mismo, además de las experiencias previas del lector. (Tomado de “La lectura: información y/o aprendizaje” [en línea] de [http://buenoacedo.homestead.com/files/Algunas_recomendaciones_para_la_lectura_comprendiva.htm]).

4.2.9. Fundamentos didácticos generales

Shulman afirma (1992, p.22, citado por Vaillant) en relación con el quehacer pedagógico o transposición didáctica en el aula, que *“los docentes llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es solo el conocimiento del contenido ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior y es principalmente pedagógico”*.

Cisterna (2007, pp. 43-50) en su Ensayo *“Reforma educacional, Capital Humano y desigualdad en Chile”*, en sus reflexiones finales sobre las trabas de la desigualdad, plantea que se reconocen dos hechos fundamentales a tener en cuenta, en el ámbito propiamente tal de las ciencias pedagógicas, primero, el *“currículum educacional”* (entendido éste como el campo disciplinar cuyo objeto de

estudio son los contenidos de enseñanza, que expresan una determinada selección cultural realizada por una determinada comunidad en un determinado contexto histórico) el punto de partida de la acción docente, y en segundo lugar, que es el “*tercer nivel de concreción curricular*” (el ámbito de su desarrollo en el aula) el más relevante, porque es aquí donde aparecen la didáctica y la acción evaluativa. Planteando que al admitir la importancia de estos elementos, cualquier política educacional que quiera aplicar con verdadero sentido de innovación debiera incluir entonces a quienes son los responsables de materializar en el aula las definiciones estratégicas: los profesores (Cisterna, 2007, p. 48). 88

Se entenderá, que el término currículum abarca los fines de la educación y propósitos formativos que persigue una sociedad determinada, hacia la sistematización de dichos propósitos en el quehacer cotidiano de los profesores, pasando desde luego por la determinación de contenidos, objetivos y metodologías, es decir, por el diseño curricular.

A este respecto, Coll (1992, pp. 22-29), sugiere tres niveles de concreción del diseño curricular, que se enmarcan según los propósitos y/u objetivos del Sistema Educativo, lo anteriormente expuesto, dice relación con “*las afirmaciones generales sobre las funciones que dicho sistema debe desempeñar de acuerdo con la Constitución y las leyes que la desarrollan*”.

1° Nivel: Éste considera la declaración de los objetivos generales de cada nivel educativo (Educación Superior, por ejemplo), las áreas curriculares, la formulación de objetivos terminales, así como la determinación de los bloques de contenidos (sin llegar a contenidos específicos) y las orientaciones didácticas para cada área, Coll (1992, pp. 22-29).

2° Nivel: El segundo nivel de concreción se vincula con una propuesta de secuenciación de los principales elementos incluidos en los bloques de contenido del primer nivel. En este nivel se describen solamente las características que permitirán una programación más específica tomando en cuenta las singularidades de cada contexto educativo, Coll (1992, pp. 22-29).

3° Nivel: Este nivel alude a la manera en que se utilizan los productos generados en los niveles anteriores (entendido como diseño curricular base), teniendo en cuenta aspectos tales como las necesidades educativas específicas del grupo de estudiantes; la infraestructura y organización del centro educativo; los recursos pedagógicos con que se cuenta; la competencia profesional del profesorado; así como las opciones metodológico-didácticas. En resumen, aquellos ámbitos que hacen posible la operación cotidiana del currículum, Coll (1992, pp. 22-29). 89

La presente propuesta se desarrolla en el campo de las ciencias pedagógicas, en el tercer nivel de concreción curricular específicamente en el desarrollo didáctico, de potenciar las competencias de comprensión lectora en estudiantes de primer año.

En palabras de Sandoval, (2001, p. 1-37), el tercer nivel de concreción recibe el nombre de *“planificación de aula”* la cual sería de responsabilidad de cada uno de los docentes, quienes deben *“definir los objetivos y contenidos específicos a trabajar en el aula junto con las metodologías y sistemas de evaluación a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los cursos o niveles concretos”*, su producto es el Proyecto Curricular de Aula.

En el Modelo Educativo U. del Bío-Bío se distingue los niveles de concreción curricular Macro y Micro (Vicerrectoría Académica, U. Bío-Bío 2008, p.37).

4.2.9.1. La planificación curricular y la planificación didáctica.

4.2.9.1.1. La planificación curricular

La planificación curricular es parte integrante del planeamiento educativo. Es también un proceso a través del cual se establecen los objetivos generales que los alumnos deben lograr dentro de cada nivel y modalidad del sistema educativo. En función de estos objetivos se definen los criterios para la selección y organización de los objetivos específicos, contenidos, actividades y evaluación.

El resultado de todas estas actividades se refleja, a nivel macro, en los planes educativos y al mismo nivel micro en los programas de estudio. Estos instrumentos curriculares sirven de guía, no solo a los alumnos, sino también a los docentes, ya que prevén una organización y una estructura que orienta a la planificación de la enseñanza. (Mineduc, 2011)

También se puede sostener que la Programación Curricular es un proceso que garantiza el trabajo sistemático de los procesos pedagógicos y evita la improvisación y rutina. Mediante este proceso se prevén, seleccionan y organizan las capacidades, conocimientos, actitudes, estrategias, materiales y otros elementos educativos, a fin de generar experiencias de aprendizaje y de enseñanza pertinentes.

4.2.9.1.2. La planificación didáctica.

Considerando la educación basada en competencias, en donde en el núcleo de sus objetivos está la adquisición de competencias, centrado en la actividad del aprendizaje por parte de los estudiantes, con énfasis en la “*formación personal de los profesionales*” (Rué, D., 2007, p.17) y con una visión integrada de la competencia como interrelación entre el saber, saber hacer y ser. Por otro lado, el sistema de créditos ECTS obliga a contemplar el trabajo del estudiante en número de horas requeridas para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes, contemplando otros escenarios diferentes al tradicional del aula y una diversificación de actividades prácticas que requieren de otros enfoques metodológicos que van más allá de la simple toma de apuntes (seminarios, realización de proyectos, estudios de casos, etc.).

Esto conlleva a modificar sustancialmente la programación tradicional centrada en los contenidos de la materia hacia una planificación global y coherente, todo el conjunto de elementos que entran a formar parte del proceso: objetivos de la materia (como metas que proponemos alcancen los estudiantes como consecuencia de su participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje), competencias que se pretenden desarrollar, contenidos adecuados, principios y estrategias metodológicas, tipología de actividades, criterios y sistema de evaluación.



Grafico N°2. Planificación y Desarrollo de la Enseñanza. Fuente: Adaptado de, De Miguel, D. M. (2005, p.20). 92

La planificación didáctica es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias, recursos, espacios y tiempos. Esta organización se programa para un período equivalente al año académico, curso o módulo, y requiere especificaciones para cada momento y etapa de su desarrollo a través de Unidades Didácticas.

La unidad didáctica de aprendizaje es una secuencia de actividades que se organiza en torno a un tema eje con el fin de promover y facilitar el desarrollo de las

capacidades previstas. Es un esquema integrador y globalizador. Permite la participación activa y el compromiso de los estudiantes en el desarrollo de actividades muy variadas y contextualizadas. Conduce al desarrollo de un conjunto de capacidades que les permite tener mayores competencias acerca de los temas tratados y así contribuir en el desarrollo de su comunidad.

Se identifican como estructura de la planificación didáctica los siguientes elementos (Jabif, L., (2007, p.17):

- a) Resultados de aprendizaje: Los comportamientos manifiestos, evidencias, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano, que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada, permite afirmar que aquello previsto se ha sido logrado.
- b) Contenidos: En el currículo los contenidos son un medio para el desarrollo de las competencias y se definen como:
 - b.1.) Contenidos conceptuales: Hechos, conceptos, datos y principios (Saber qué).
 - b.2.) Contenidos procedimentales: Constituyen el saber, cómo hacer y el saber hacer en la ejecución de procedimientos y estrategias, entre otros.
 - b.3.) Contenidos actitudinales: Hacen referencia al saber ser y se centran en los valores que se manifiestan por medio de las actitudes.
- c) Actividades de Enseñanza-Aprendizaje/Recursos: Secuencia ordenada de actividades y recursos que el docente utiliza en su práctica educativa, con un fin determinado, considerando su contexto real, el nivel educativo y el grado. (expositivas, experimentales, otras).

- d) Medios e Instrumentos de Evaluación: La valorización de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante el diálogo entre los participantes del hecho educativo, determina si los aprendizajes han sido significativos, tienen sentido y valor funcional. Estos se alcanzan a través de distintos instrumentos y técnicas de evaluación.

4.2.10. Módulos de aprendizaje: Una herramienta Didáctica innovadora

4.2.10.1. Conceptualización

Los Módulos de Aprendizaje de arquitectura funcional, constituyen una gran herramienta didáctica, contribuyendo a que los alumnos desarrollen una capacidad lectora, aumentando su comprensión en diversos textos, especialmente en los de carácter expositivo y argumentativo. La labor docente es primordial, a la hora de fomentar esta habilidad, dado que, tendrá que adecuar estas estrategias a la realidad de los alumnos y por ende, del contexto educativo.

Hermansen (2004, p.13), define el concepto de módulo de aprendizaje como:

Un recurso didáctico diseñado por el profesor para lograr el desarrollo de competencias de diverso orden. Integra diferentes estrategias y conocimientos a través de la participación activa del profesor y del alumno, quienes – motivados por un propósito en común - desarrollan actividades en un tiempo determinado las cuales son evaluadas y retroalimentadas permanentemente. El módulo promueve, además, la metacognición del proceso de aprendizaje.

Con respecto a lo anterior, estos módulos presentan ciertas características tales como:

- a) Las técnicas o estrategias progresan de manera analítica, vale decir, desde lo más sencillo hacia lo más complejo.
- b) Todas las actividades van dirigidas a fomentar los conocimientos o experiencias previas de los estudiantes, enfrentándolos a nuevos conflictos e información.
- c) Todo módulo de aprendizaje es interactivo, dado que, es de vital importancia la colaboración activa del profesor (como orientador del aprendizaje) y del alumno.
- d) Por último, no se garantizan nuevas o creativas actividades sino más bien un nuevo paradigma y visión con conocimientos actualizados sobre los soportes teóricos y curriculares que fundamentan las propuestas didácticas. (Tomado de revista Contextos [en línea] de [http://www.umce.cl/revistas/contextos/contextos_16.swf]).

Cabe destacar que, todo esto se vincula con el “enfoque comunicativo funcional” puesto que, concibe como agente activo al sujeto emisor capaz de codificar y decodificar la actividad verbal que protagoniza, implicando diversos procesos, tanto en la producción como en la recepción textual: planificación, aplicación de conocimientos previos, identificación de los aspectos pragmáticos, conocimiento y aplicación de estructuras gramaticales y semánticas para otorgar cohesión y coherencia al texto, entre otros.

La estructura de los módulos de aprendizaje o de arquitectura funcional es la siguiente:

- a. Propósito: Se presentan los desafíos cognitivos para los estudiantes, vale decir, se anuncian los aprendizajes esperados y por otro lado se comunica la motivación previa y la metodología del trabajo.
- b. Introducción: Se presenta el tema a los alumnos de forma cercana y creativa. Además es primordial que el tema sea abordado como un problema a resolver por medio de las diversas actividades que se presentan en el módulo.
- c. Planteamiento del problema: Se ejecuta a través de la presentación de un texto y los desafíos que genera.
- d. Resolución del problema: Por medio de las diversas actividades que el estudiante debe desarrollar, se procurará dar solución a ese problema.
- e. Aplicación práctica: Corresponde a la resolución de los problemas específicos similares a los planteados al inicio del módulo.
- f. Síntesis: Consiste en la producción de esquemas, gráficos, mapas conceptuales y resúmenes, siendo elaborados por los propios estudiantes.
- g. Evaluación: Se trata de una evaluación permanente y formativa.
- h. Metacognición: Aquí en esta etapa el alumno se hace consciente de las estrategias o técnicas, de los pasos a seguir, y las diversas operaciones cognitivas que ha utilizado para resolver problemas. (Tomado de revista Contextos [en línea] de [http://www.umce.cl/revistas/contextos/contextos_16.swf]).

Existen otros aspectos que también forman parte de la estructura de los Módulos de Aprendizaje tales como: los métodos. A continuación se describirá el concepto nombrado anteriormente.

1) Métodos: En este tipo de estrategias, predomina la concepción cognitivo-constructivista, dado que, los protagonistas del aprendizaje son los estudiantes, siendo los docentes mediadores y guías de su enseñanza.

Ahora bien, Cornejo (2007) señala que en este tipo de estrategias, pueden coincidir diversos métodos:

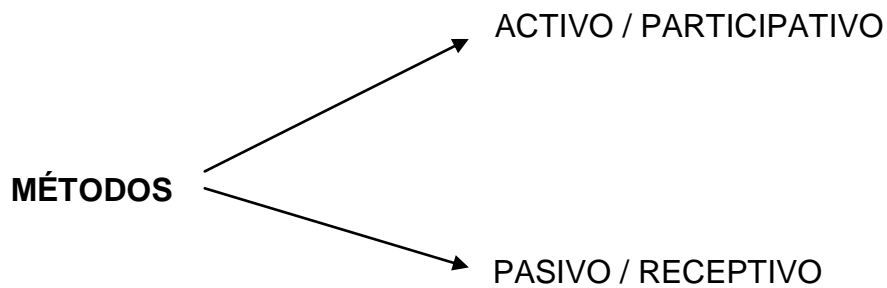


Figura N°3. Método.

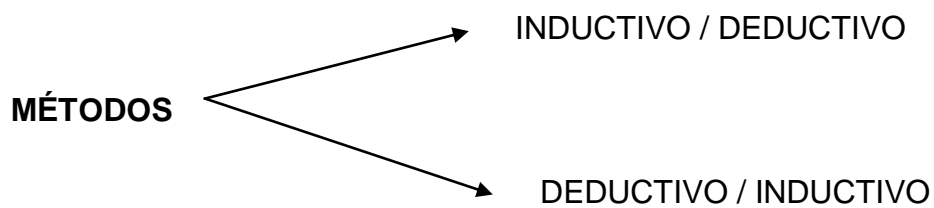


Figura N° 4. Método.

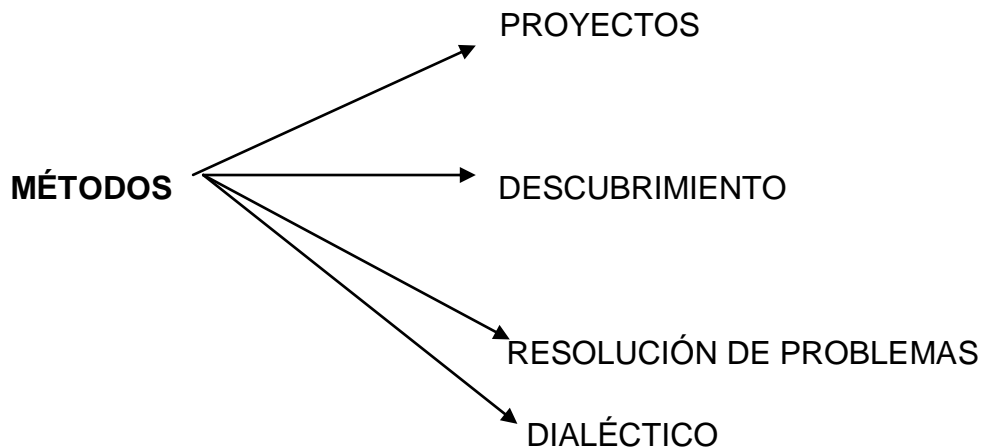


Figura N° 5. Método.

En este sentido, los métodos de enseñanza corresponden a las distintas secuencias de acciones del docente que provocan diversas acciones y modificaciones en los educandos, todo esto en función de logros de los objetivos propuestos.

Cabe destacar que para obtener una definición de métodos, se deben tomar en cuenta ciertos elementos tales como:

- Un conjunto de procedimientos de la labor docente.
- Un medio a través del cual el profesor conduce a los estudiantes del desconocimiento al conocimiento.
- Una manera del contenido de la enseñanza
- La actividad de interrelación entre el educador y el educando, con el fin de alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto cobra mucho sentido, pues se sabe no todos los alumnos aprenden de la misma manera, es por

ello que dependerá del docente encontrar los métodos apropiados para que los alumnos logren aprender, no optando siempre por el mismo camino, puesto que, dependerá del contexto educativo.

(Tomado de revista Scielo

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421411995000100002&script=sci_arttext&tlng=en]).

4.2.10.2. Tipo de aprendizaje

Esta herramienta didáctica al desarrollar habilidades de carácter cognitivo y colaborar activamente tanto por el docente -quien es el encargado de guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos- y de los estudiantes como principales protagonistas de este proceso conlleva a que el aprendizaje sea cognitivo-constructivista. De este modo las técnicas de aprendizaje cumplen un rol fundamental a la hora de elaborar o diseñar un módulo de aprendizaje, puesto que, desde la perspectiva del proceso de enseñanza corresponde a los procedimientos para alcanzar los logros de aprendizaje, desde tres perspectivas centrales: desde el educador, desde el educando y finalmente desde la situación de aprendizaje o interacción entre el estudiante y el docente (Cornejo, 2007):

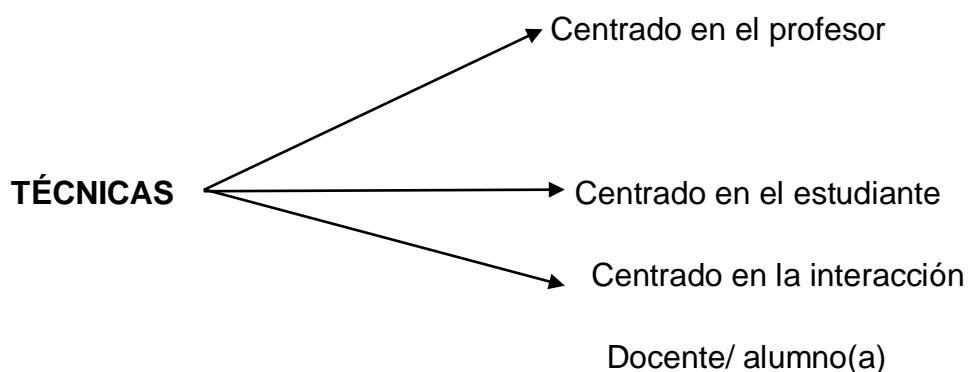


Figura N° 6. Técnicas.

En este sentido, se describirán las ventajas que trae trabajar con módulos desde la perspectiva del educando, educador y por último como favorece el aprendizaje.

A) Desde el estudiante: El módulo de aprendizaje facilita:

- Su permanente contribución activa en el proceso de aprendizaje, conlleva a que se apodere del conocimiento como suyo. Además esto ayuda a que sus esquemas mentales sean confirmados, modificados o coordinados con otros, de esta forma, “construye” redes de significado que aumentan su conocimiento del mundo, promoviendo así su desarrollo personal. Cabe destacar que por medio de la participación el alumno se compromete con la adquisición de contenidos, actitudes y valores, por cuanto el aprendizaje es interno requiriendo de una actitud alerta a los estímulos que recibe. Por otro lado, la motivación juega un papel crucial, dado que, también es interna y de carácter cognitivo, originándose entre lo que él sabe y lo que quiere aprender.
- El monitoreo de su propio avance en el proceso de aprendizaje, el cual se da mediante la autoevaluación y coevaluación retroalimentando al alumno.
- Los nuevos esquemas de conocimiento crearán en él una actitud crítica, autónoma y por supuesto creativa, por cuanto esta nueva información le permitirá reflexionar ante la realidad que enfrente.

B) Desde el docente: El diseño de módulos de aprendizaje le permiten

- 4) Guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, utilizando las estrategias adecuadas y colaborando interactivamente con el alumno.
- 5) Integrar el proceso social a la actividad didáctica, presuponiendo que el profesor conoce a cabalidad la realidad social y académica de sus alumnos.

- 6) Evaluar permanente los progresos de los estudiantes y aplicar estrategias oportunas con el fin de solucionar posibles conflictos que vayan surgiendo.
- 7) Promover la Metacognición en los alumnos con el objetivo de que después de que ellos hayan sido conscientes de su aprendizaje y estrategias aplicadas, sean capaces de responder de forma eficiente a los nuevos desafíos cognitivos, sociales y culturales que se les presenten.

C) Desde la situación de aprendizaje: El módulo promueve:

- 8) El trabajo interactivo entre el profesor y alumno, puesto que, ambos participan en el desarrollo de las competencias del estudiante.
- 9) La utilización de estrategias con el fin de activar el proceso cognitivo. Se entiende por proceso a una serie de etapas relacionadas entre si, organizadas jerárquicamente con un propósito determinado en un tiempo específico, de carácter dinámico y participativo.
- 10) La flexibilidad, pues se pueden incorporar nuevos recursos o diversas situaciones de aprendizaje. De este modo, el docente podrá reorganizar los contenidos del módulo, siempre y cuando respete el carácter de inductivo-deductivo de esta herramienta didáctica. (Tomado de revista Extramuros [en línea] de [http://www.umce.cl/revistas/extramuros/extramuros_n03_a_03.html]).

4.2.10.3. Características de los módulos de aprendizaje

Los módulos de aprendizaje poseen ciertos elementos característicos que se vinculan con su orientación cognitiva, constructivista y comunicativa funcional tales como:

- La progresión analítica en las estrategias, partiendo por lo más simple hasta llegar a lo de mayor complejidad.
- Se parte siempre desde la información previa y de las propias experiencias de los estudiantes, el cual se enfrenta con los nuevos conocimientos o desafíos. Cabe señalar que, el estudiante deberá validar o cuestionar sus ideas, en el diálogo que presuponen los procesos comunicativos o de aprendizaje.
- El proceso se basa en el rol activo del alumno o alumna, siendo el docente el encargado de orientar su aprendizaje por medio de las actividades que se le proponen, manejando las diversas variables que podrían incidir en él. Con esto se logra un aprendizaje autónomo, evitando la memorización.
- Se pueden utilizar reactivos conocidos, como por ejemplo, selección múltiple o preguntas con alternativas. No se hace necesario emplear actividades originales, sino que, lo primordial es cambiar el punto de vista, actualizando los conocimientos.

De este modo, el último aspecto se vincula con las actividades, para Cornejo (2007) corresponden a las acciones para lograr un aprendizaje en el contexto del aula, las cuales deben desarrollarse sobre la base de secuencias didácticas. Éste concepto según Vilá es entendido como “pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientadas a la producción de un género discursivo. Pretenden unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y en el proceso de planificación del discurso adquiere una especial relevancia la evaluación formativa”. (Vila, 2002).

Las secuencias didácticas poseen ciertos elementos característicos que se presentan a continuación:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.

2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades básicas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde la perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integran los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.
6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas.
8. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase. (Vila, 2002).

Es así como Cornejo (2007) señala que las actividades deben desarrollarse en función de secuencias didácticas: globales y específicas. El siguiente esquema explica las secuencias didácticas de carácter global:

EVALUACIÓN				
E V A L U A	SECUENCIAS DIDÁCTICAS GLOBALES		TIEMPO	E V A L U A
	INICIO	Activación de conocimientos previos	10 minutos	
	DESARROLLO	Presentación del problema Resolución del problema Metacognición	35 minutos	
	CIERRE	• Sistematización Teorización	15 minutos	
EVALUACIÓN				

Tabla N° 16. Evaluación módulos.

En lo que respecta a las secuencias específicas Vilá presenta sus características en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a) **Actividad oral: Integración de conocimientos y estrategias discursivas:** La planificación de la actividad oral permite practicar los procedimientos lingüísticos vinculados con cada género discursivo que se enseña. Por otro lado, las actividades orientadas a proponer a los alumnos (as) que preparen por su propia cuenta las

intervenciones orales, apoyados por pautas generales, muestran las habilidades orales que los estudiantes ya poseían antes de iniciada la actividad

- b) Revisión del discurso oral durante el proceso de planificación:** Al hablar no se puede retroceder hacia atrás o cambiar algo que se ha mencionado sin explicarlo. Sin embargo, el hecho de realizar un trabajo secuenciado con objetivos específicos, ofrece la oportunidad de realizar una revisión parcial del discurso oral, en otras palabras, este planteamiento permite reproducir en las clases de lengua oral el proceso de composición de un escrito, el cual se revisa y replanifica conforme se hacen borradores, es en este sentido que la planificación otorga a lo oral recursividad y reversibilidad, lo que sin lugar a dudas ayuda a mejorar la competencia oral del discurso.
- c) Intervención didáctica durante el proceso:** La realización de actividades breves y delimitadas que se proponen en la secuencia didáctica durante el proceso de planificación ayuda a los docentes comprobar el nivel real de los estudiantes en cada actividad, permitiendo flexibilizar y diversificar el apoyo según las necesidades generales y las características personales de los estudiantes y más los relacionados con factores psicosociales. Además les permite a los alumnos comprobar hasta qué punto logran los objetivos de aprendizaje.
- d) Focalización de estrategias discursivas concretas y limitadas:** El producir un discurso oral formal., puede generar una sobrecarga cognitiva en los estudiantes, dado que, en el momento de la producción tienen que controlar diversas variables a la vez. Sin embargo, la planificación y la intervención pedagógica puede atenuar esta situación en la medida que aísla algunas variables, trabajándoles en forma paulatina. (Vila, 2002)

2) Recursos didácticos

Corresponde a cualquier material que se ha elaborado con la intención de favorecer la labor del profesor y por ende, la del estudiante. (Tomado de

“Pedagogía” [en línea] de [<http://www.pedagogia.es/recursos-didacticos/>]. Asimismo los recursos didácticos cumplen ciertas funciones como las siguientes:

- Proporcionan información al estudiante.
- Guían los aprendizajes, ordenando la información que se quiere enseñar, permitiendo ofrecer nuevos conocimientos al alumno.
- Ayudan a desarrollar y facilitar las diversas habilidades
- Despiertan la motivación en los educandos, fomentando el interés hacia el conocimiento.
- Permiten evaluar los conocimientos de los alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Proporcionan un entorno para la expresión del alumno.

(Tomado de [<http://www.pedagogia.es/recursos-didacticos/>]).

3). El tiempo:

Corresponde al período determinado para el desarrollo de cada secuencia didáctica. Determina la duración de la unidad de aprendizaje, considerando las condiciones de enseñanza de los estudiantes (Cornejo, 2007).

En suma, los Módulos de Aprendizaje responden a las exigencias del mundo actual, puesto que, promueve la activación de competencias tanto intelectuales, como sociales y que ayudan a fomentar los valores a veces tan perdidos en la sociedad, permitiendo una formación integral del estudiante En concordancia con lo anterior, esta herramienta didáctica ofrece nuevas opciones a los docentes, en relación con las formas de enseñar los contenidos, dado que, los estudiantes se sienten más motivados a aprender y asimilar nuevos conceptos de forma más

interactiva, lo que sin lugar a dudas, renueva la forma de enseñar en las aulas, las que se adaptan a los nuevos Programas de Estudio.

4.2.10.4. Tipos de textos

Existen diversos textos que deben ser considerados a la hora de evaluar. Junto con los textos ordinarios formados por párrafos secuenciados, el Proyecto Pisa incorpora un tipo de texto que aparece en la vida diaria, a estos se les llama textos discontinuos que corresponden a: listas, gráficos, mapas, etc., vale decir, este modo de presentar la información se les denomina textos discontinuos. Según el Proyecto Pisa (páginas 104-107), existe una tipología de textos novedosa en comparación con otras evaluaciones de índole académico, los tipos de textos son:

Textos del ámbito académico y no académico: Los textos académicos corresponden a textos de carácter técnico, junto con otros del ámbito de las humanidades. Por otro lado, los no académicos son aquellos de la vida cotidiana, los que se extraen de los periódicos, revistas, del ámbito laboral, etc. Además estos textos tanto los académicos como los que no lo son pueden de extensión corta (20 o 30 líneas) o más bien larga (100 a 120 líneas) de fácil o con cierto grado de complejidad para su comprensión.

Textos continuos y discontinuos: Se les denomina textos continuos a los que están compuestos por oraciones incluidas en párrafos dentro de estructuras más amplias (secciones, capítulos, etc.) En otras palabras, de textos que presentan la información de forma secuenciada y progresiva.

En cambio, los textos discontinuos son aquellos que no siguen una estructura secuenciada y progresiva, tales como: cuadros, gráficos, diagramas, mapas, entre otros. Aquí en este tipo de escritos, la información se presenta de forma organizada, sin embargo no necesariamente se encuentra secuenciada ni menos progresiva.

Para esto, la comprensión de estos tipos de textos requiere de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de manera más global e interrelacionada.

Textos continuos de diferente tipo: Por medio del lenguaje se puede describir, narrar, contar, explicar de manera racional la realidad. Tomando en cuenta estas diversas funciones del lenguaje se pueden distinguir textos de diferentes tipos:

Textos descriptivos: Describen el mundo, la realidad física, natural, social, psicológica, entre otros, es decir son cuadros o fotografías en palabras. Además cuando leemos una descripción matizamos y enriquecemos mediante la comprensión de las palabras nuestra percepción de la realidad descrita. El Proyecto Pisa distingue entre descripciones impresionistas y descripciones técnicas, la primeras presentan la información desde una perspectiva subjetiva y la segunda desde un punto de vista objetivo.

Textos narrativos: Corresponden a textos que narran hechos, como cuentos, historias, leyendas, entre otros.

Textos expositivos: Corresponden a discursos que pretenden expresar cómo es la realidad, como por ejemplo de explicaciones de causa-efecto. Se trata de textos que articulan conceptos, teorías y explicaciones a un cierto nivel de abstracción o formalización dependiendo de la edad del lector a la cual esta dirigida la lectura. Algunos ejemplos de textos expositivos: resúmenes o ensayos.

Textos argumentativos: Se trata de textos que tratan de comprender, haciendo entender a otros de forma razonada un aspecto de la realidad mediante argumentos y razones.

Textos instructivos: Estos textos incluyen órdenes, instrucciones para palear y dirigir las acciones mediante indicaciones precisas, como por ejemplo: recetas de cocina.

Hipertextos: Corresponde a varios textos que tienen un hilo en común que los relaciona, sea temático o de otra índole. Además se pueden leer en distinto orden y

secuencia. Como por ejemplo: cuando realizamos una búsqueda por Internet en las que un texto nos conduce a otro y así sucesivamente, configurándose un texto de textos a lo que se denomina “hipertexto”.

Esta clasificación de los textos continuos no siempre se encuentra en la realidad de forma pura, puesto que, generalmente los textos incluyen dos o más tipos. A continuación se clasificarán diversos textos discontinuos según su estructura.

Textos discontinuos según su estructura:

- **Listas sencillas:** Corresponde a una colección de elementos que pueden seguir un cierto orden, como por ejemplo: seguir un orden alfabético o en el ámbito personal sería una lista de compra.
- **Listas combinadas:** Se conforman por la combinación de dos listas sencillas expresadas en una única lista. Ejemplo: una listas ordenada alfabéticamente que incluye otro tipo de información.
- **Listas de intersección:** Compuestas por tres listas y forman una matriz de filas y columnas. Ejemplo: Las tablas estadísticas que abundan en la prensa y artículos de divulgación científica.
- **Listas intercaladas:** Formadas por una serie de listas combinadas. Una característica primordial de este tipo de texto es que deben emplear el mismo tipo de categoría en cada una de las listas de intersección.
- **Listas de combinación:** Incluyen varios tipos de listas o varias listas del mismo tipo unidas en una misma lista.

Textos discontinuos según su formato:

- **Formularios:** Requieren de “cumplimentación” de datos por parte del usuario. Se encuentran presentes en contextos sociales.

- **Hojas informativas:** Otorgan información específica sobre algún aspecto. Se utilizan en contextos sociales.
- **Vales y cupones:** Garantizan algún derecho del usuario. Ejemplo: un pasaje de tren o de bus. Se encuentran presentes en situaciones sociales.
- **Certificados:** Corresponden a documentos que reconocen la validez de algo. Se emplea en contextos sociales, laborales y académicos.
- **Avisos y anuncios:** Entregan información específica sobre algún acontecimiento.
- **Cuadros y gráficos:** Representan la información de manera gráfica y visual. Presentes en situaciones de índole académico y científico.
- **Diagramas:** Representan información esquemática con apoyo gráfico y visual. Presentes en contextos escolares.
- **Tablas y matrices:** Presentan la información organizada en filas y columnas. Preferentemente presentes en contextos académicos.
- **Listas:** Se ordenan los elementos siguiendo algún criterio. Se manifiestan en múltiples contextos.
- **Mapas:** Representaciones gráficas de espacios según una escala. Presentes en contextos escolares, sociales y personales.

4.2.10.5. Presencia de textos continuos y discontinuos en las pruebas de evaluación

En lo que respecta al marco de evaluación Pisa entrega una recomendación sobre la distribución de las tareas de lectura por tipos de textos. A continuación se presenta una tabla donde se puede apreciar dicha proporción:

TABLA

Descriptivo	20%
Narrativo	20%
Expositivo	33%
Argumentativo	20%
Instructivo	7%

Tabla N° 17. Textos continuos y discontinuos

Al observar la tabla se puede apreciar que los textos narrativos corresponden a uno de los de mayor porcentaje junto con los textos descriptivos y argumentativos. Siendo los textos expositivos los de mayor porcentaje dentro de esta distribución. (Tomado de “La lectura en el Proyecto Pisa” [en línea] de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf]).

4.2.10.6. Módulo de aprendizaje de tipo multimedial nuevo recurso didáctico

Cómo ya se ha mencionado anteriormente, los módulos de aprendizaje corresponden a un recurso didáctico diseñado por el docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, la utilización de las Tic en el aula no es nuevo, formando parte del quehacer docente y de la cotidianidad de los alumnos, sin embargo, se ha incorporado un nuevo concepto en el aprendizaje el de “multimedia” que según Vaughan 2002 la define como la combinación de diferentes medios tales como: texto, imágenes, sonido, animaciones y videos que llegan al usuario por medio de la computadora u otro medio electrónico. De este modo, cualquier aplicación que utiliza diversos medios de forma simultánea es un multimedia, como los pueden ser: la televisión y el cine.

Actualmente la definición más común corresponde a aquella que utiliza a la computadora como soporte, puesto que, éstas son capaces de combinar medios audiovisuales, siendo interactivo pues quien lo manipule podrá manejar el sonido, las imágenes, los videos, entre otros. (Henneberg, 2006)

En este sentido, si combinamos ambos conceptos se puede señalar que un módulo de aprendizaje multimedia se define como un recurso didáctico diseñado por el profesor en el que se combinan diversos medios audiovisuales, permitiendo al estudiante ampliar y relacionar los contenidos con su vida diaria y más aún con las tecnologías de la información dado que se aprovecha el interés de parte de éstos ante las herramientas informativas junto a las ventajas que poseen las aplicaciones multimediales educativas enriqueciendo la enseñanza. En este sentido, también se los puede definir como un curso específico en el que combinan diversos medios audiovisuales que se encuentran organizados de tal forma que puedan ser

mostrados de distintas maneras, lo que le permite al usuario ampliar el significado de la información transmitida.

4.2.11. Planificación de los módulos de aprendizaje en comprensión lectora

Para validar los módulos de aprendizaje en comprensión lectora, haciendo uso de estrategias metacognitivas; se planificará una serie de actividades encaminadas a elaborar a través de las opiniones de docentes expertos de cátedra de asignaturas obligatorias por ejemplo; en la carrera de fonoaudiología “Fundamentos de fonoaudiología 1” ya que esta asignatura es la que da las bases teóricas de la disciplina y es allí donde se puede intervenir o aplicar los módulos de aprendizaje y es donde podemos incentivar y potenciar las habilidades de lectura y escritura; se pretende también realizar una aplicación piloto para determinar las competencias en comprensión lectora, con potenciales usuarios y además identificar sus necesidades, para construir módulos de aprendizaje contextualizados a la población esto se realizará a partir del primer semestre de cada año y desde la primera semana de clase y los módulos se ejecutarán dos veces al mes durante el semestre.

4.2.11.1. Programa de asignatura en donde se implementará los módulos de aprendizaje en comprensión lectora



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
La Libertad del Conocimiento

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
VICERRECTORÍA ACADÉMICA – DIRECCIÓN DE DOCENCIA

ASIGNATURA : FUNDAMENTOS DE FONOAUDIOLOGIA I
CODIGO : 540001

I. IDENTIFICACION

- 1.1 CAMPUS : FERNANDO MAY.**
- 1.2 FACULTAD : CIENCIAS DE LA SALUD Y LOS ALIMENTOS.**
- 1.3 UNIDAD : CIENCIAS DE LA REHABILITACIÓN EN SALUD.**
- 1.4 CARRERA : FONOAUDIOLÓGÍA.**
- 1.5 N° CRÉDITOS : 3 Créditos.**
- 1.6 TOTAL DE HORAS : 4 HT: 2 HP: 2**

1.7 PRERREQUISITOS DE LA ASIGNATURA

No tiene prerrequisitos.

II. DESCRIPCION:

Asignatura teórico – práctica. Corresponde a la conceptualización de la Fonoaudiología como ciencia de estudio. Esta asignatura pretende dar a conocer al alumno el origen y desarrollo de la Fonoaudiología en Chile contextualizándolos dentro de un panorama internacional. Junto con ello, el estudiante tendrá un primer acercamiento a los conceptos de rehabilitación, participación, actividad y estructura; estableciendo las relaciones entre la comunicación y sus trastornos. Por medio de esta asignatura vivenciarán de forma global, cómo los profesionales de esta disciplina se insertan en diferentes escenarios respondiendo a las necesidades comunicativas de los usuarios participando en equipos multi, inter y transdisciplinarios, además del espíritu de servicio, compromiso social y formación ética que el profesional fonoaudiólogo debe poseer.

III. OBJETIVOS

a) Generales

- Conocer el desarrollo de la profesión a través del tiempo.
- Identificar el rol del Fonoaudiólogo en las distintas áreas de desempeño, a través de actividades prácticas orientadas al trabajo colaborativo entre sus pares.

b) Específicos

- Identificar los diferentes momentos históricos de la profesión de Fonoaudiología, contextualizándola dentro de un panorama internacional.
- Expresar las relaciones entre la disciplina de la comunicación humana y sus desórdenes.
- Iniciar la aproximación a los conceptos de rehabilitación, participación, actividad y estructura.
- Comprender la relación entre la calidad de vida, discapacidad y desorden comunicativo.
- Establecer el perfil profesional del Fonoaudiólogo y el rol que este desempeña diferentes ámbitos laborales y su función en equipos de trabajo.

IV. UNIDADES PROGRAMATICAS

UNIDADES	HORAS
UNIDAD 1: Antecedentes generales	4
UNIDAD 2: Perfil y rol del fonoaudiólogo	14
UNIDAD 3: Áreas de estudio fonoaudiológico	16
UNIDAD 4: Bienestar comunicativo y calidad de vida	8
UNIDAD 5: Discapacidad y calidad	6
UNIDAD 6: Legislación en fonoaudiología	10
UNIDAD 7: Proyecciones fonoaudiológicas	6
TOTAL	64

V. CONTENIDO UNIDADES PROGRAMÁTICAS

UNIDADES	CONTENIDOS
UNIDAD 1 Antecedentes generales	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de comunicación • Concepto de fonoaudiología • Desarrollo de la fonoaudiología a

	<p>través del tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesión de fonoaudiología en Chile • La fonoaudiología de la Universidad del Bío- Bío
<p>UNIDAD 2 Perfil y rol del fonoaudiólogo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones profesionales <ul style="list-style-type: none"> - Prevención y promoción - Evaluación e intervención - Asesoría / Consejería • Campo ocupacional del fonoaudiólogo • Perfil profesional del fonoaudiólogo en las distintas áreas de trabajo: Salud, educación. • Conceptos de equipo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. • Equipo profesional en salud • Equipo profesional en educación
<p>UNIDAD 3 Áreas de estudio fonoaudiológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de lenguaje - Trastornos asociados a lenguaje • Habla y deglución <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de habla y deglución - Trastornos asociados al habla y deglución • Voz <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de voz - Trastornos asociados a la voz • Audición <ul style="list-style-type: none"> - El fenómeno auditivo - Evaluación y rehabilitación audiológica
<p>UNIDAD 4 Bienestar comunicativo y calidad de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación como proceso social • Calidad de vida
<p>UNIDAD 5 Discapacidad y calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a los conceptos de rehabilitación, deficiencia y minusvalía

	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de la discapacidad comunicativa • CIF
UNIDAD 6 Legislación en fonoaudiología	<ul style="list-style-type: none"> • Legislación internacional en fonoaudiología • Legislación nacional en fonoaudiología • Organismos internacionales relacionados con fonoaudiología • Organismos nacionales relacionados con fonoaudiología
UNIDAD 7 Proyecciones fonoaudiológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Estado actual de la profesión • Proyecciones de la profesión

VI. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del contenido teórico se realizarán; clases expositivas con participación de los estudiantes y lectura de textos. Para el área práctica, el estudiante realizará práctica de observación de diversas áreas de la Fonoaudiología y disertaciones grupales.

VII. TIPOS DE EVALUACIÓN (PROCESO Y PRODUCTO)

- Se exigirá un 80% de asistencia para su aprobación.
- 3 certámenes (1 certamen 25%, 2 certamen 25%, global 30%)
80%
- Disertaciones y presentación de trabajos teóricos y prácticos (glosario). 20%

VIII. BIBLIOGRAFIA: La bibliografía debe formularse de acuerdo a las normas estipuladas por la Biblioteca de nuestra Universidad. Para ello ir a la página de la UBB, pinchar donde dice **“red de bibliotecas”**, luego pinchar **“Web Biblioteca Werken UBB”**, se abrirá la página y al costado izquierdo en Temas de Interés podrá encontrar la GUÍA DE REDACCIÓN REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, en la cual aparece claramente estipulada la forma de presentar la bibliografía. Es importante destacar que debe estar claramente diferenciada la bibliografía básica de la complementaria.

- **Básica**

1. Estrabrooks Nancy, 2005. Manual De La Afasia Y Terapia De La Afasia. Editorial Médica Panamericana.

2. Jackson Maria Cristina, 2002. La Voz Patológica. Editorial Médica Panamericana.

3. Narbona Juan, 2003. El Lenguaje del niño. Editorial Masson.

4. Puyuelo Miguel, 2003. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. Editorial Masson.

5. Queiroz Marchesan Irene., Fundamentos de fonoaudiología. Editorial Médica Panamericana.

- **Complementaria**

1. Medoza Elvira, 2009. Trastorno específico del lenguaje TEL. Editorial Pirámide.

2. Salesa Enrique, 2005. Tratado de audiología. Editorial Masson.

4.2.11.2. Implementación de los módulos

Para la implementación de los módulos de aprendizaje en comprensión lectora se sugieren 4 acciones que se detallaran en el siguiente cuadro.

ACCIONES	PRODUCTOS O CONTENIDOS	TIEMPO	UNIDAD	ACTIVIDADES	ESTRETEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS DIDACTICOS	INSTRUMENTOS	INDICADORES DE EVALUACION FORMATIVA
1	Identificar dificultades en comprensión lectora de la población beneficiada	Aplicación de instrumentos validados en comprensión lectora.	1 y 2 semana	Unidad 1 Antecedentes generales	Aplicación a los estudiantes a modo de diagnóstico instrumento de comprensión lectora	Evaluación diagnóstica	Hojas de papel. Lápiz. Instrumentos de evaluación en comprensión lectora Pauta de corrección. (ver anexos)	Extrae información explícita. Extrae información implícita. Interpreta lo leído (infiere). Evalúa lo leído. Aumento de vocabulario.

2	<p>Elaborar las planificaciones de los contenidos para potenciar la comprensión lectora a través de los módulos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de vocabulario. • Interpretación de inferencias. <ul style="list-style-type: none"> • Elaboradas. • Puente. • Referenciales. • Tipos de texto y discurso. • Continuos y discontinuos <ul style="list-style-type: none"> • Descriptivos. • Narrativos. • Expositivos • Argumentativos. • Instructivos. • Hipertextos. <p>Ejemplo de módulo de aprendizaje (ver anexos).</p>	3, 4 y 5 semana	<p>Unidad 2 Perfil y rol del fonoaudiólogo</p> <p>Unidad 3 Áreas de estudio fonoaudiológico</p> <p>Unidad 4 Bienestar comunicativo y calidad de vida</p> <p>Unidad 5 Discapacidad y calidad</p> <p>Unidad 6 Legislación en fonoaudiología</p> <p>Unidad 7 Proyecciones fonoaudiológicas</p>	<p>Aquellas que implican la reproducción de la información dada.</p> <p>Aquellas que promueven un reordenamiento personal de la información</p> <p>Establecer relaciones entre lo esencial y secundario.</p> <p>Actividades que buscan predecir consecuencias.</p> <p>Actividades que buscan aplicar</p>	<p>Aprendizaje por Indagación El aprendizaje por indagación es una metodología de enseñanza-aprendizaje a través de la cual el estudiantado ha de encontrar soluciones a una situación problema en esta metodología: la indagación puede ser dirigida por los estudiantes, por el profesor, o bien por ambos.</p> <p>Estudio de Caso El método del</p>	<p>Audio visuales</p> <p>Textos relacionados con los temas de cada unidad.</p>	<p>Rubrica (ver anexos)</p>	<p>Extrae información explícita.</p> <p>Extrae información implícita.</p> <p>Interpreta lo leído (infiere).</p> <p>Evalúa lo leído.</p> <p>Aumento de vocabulario.</p>
---	---	--	-----------------	---	--	--	--	-----------------------------	--

				<p>conceptos y principios, leyes y teorías.</p> <p>Actividades que permitan organizar la información , indicando en qué se basa ella y cómo se ordena.</p> <p>Aquellas actividades que posibiliten el ordenar elementos y partes para darle un sentido nuevo.</p> <p>Aquellas actividades que impliquen una</p>	<p>caso es una estrategia de enseñanza - aprendizaje que, mediante la descripción de una situación (real o hipotética), pretende acercar a los estudiantes a la realidad. El caso describe un escenario global en el cual se conjugan diversas variables y que es susceptible de ser objeto de estudio. Se trata de que los estudiantes analicen la situación, definan los problemas y lleguen a sus propias</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--	--

				<p>formulación de un juicio de valor acerca de las ideas, soluciones, métodos, materiales, etc. para algún propósito dado.</p>	<p>conclusiones sobre las acciones que haría falta emprender, discutiendo el caso en equipo y describiendo o defendiendo su plan de acción oralmente o por escrito.</p> <p>Lluvia de ideas La lluvia de ideas o brainstorming es una herramienta de trabajo grupal que facilita el surgimiento de ideas sobre un tema o problema determinado. El resultado deseable en una sesión de</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

						<p>brainstorming es que se creen un gran número de soluciones o ideas, sean estas posibles o imposibles de aplicar en la realidad.</p> <p>Para conseguirlo, es necesario establecer una serie de normas de conducta: todas las ideas son aceptables y nadie puede someter a crítica las ideas de otros.</p> <p>Mapas conceptuales</p> <p>El mapa conceptual es una estrategia, método o recurso para</p>			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

						<p>representar esquemáticamente el conocimiento de una disciplina o el conocimiento de una parte de la misma. Su función principal es organizar y presentar visualmente el conocimiento teniendo en cuenta los niveles de abstracción, es decir, situando los conocimientos más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior. Así los mapas</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

						conceptuales se diferencian de otros recursos de representación gráfica por su capacidad de jerarquización, síntesis e impacto visual.			
3	Validación por parte de los docentes de los contenidos de los módulos de aprendizaje	Docentes de asignaturas específicas de las carrera	6 y 7 semana	Todas las unidades del programa de asignatura “ fundamentos de fonología 1	Validar por parte de los docentes expertos de la carrera de fonología los contenidos y módulos de aprendizaje en comprensión lectora, pertinentes a cada unidad del programa	Juicio de pares y expertos	Hojas de papel. lápiz. Audio grabaciones.	Rubrica	Adecuado Inadecuado

					de asignatura				
4	Aplicación de los módulos de aprendizaje a la población beneficiada	Aplicación de los módulos de aprendizaje a estudiantes de primer año de la carrera de fonoaudiología en la asignatura “ Fundamentos de fonoaudiología 1”	8 a 16 semana	Todas las unidades del programa de asignatura “ fundamentos de fonoaudiología 1”	Aplicar las actividades planteadas en la acción 2; y uso de estrategias metacognitivas para incentivar y mejorar la competencia en comprensión lectora	Mapas conceptuales . Lluvia de ideas. Aprendizaje por indagación. Estudio de caso Contratos de aprendizaje Pirámide o bola de nieve. Aprendizaje basado en problemas.	Audio visuales Textos lectura relacionados con los temas de cada unidad.	Rubricas	Logrado En desarrollo No logrado

Tabla N° 18. Implementación de la propuesta.

Ver anexo N° 7.

4.2.11.3. Ejemplo de planificación didáctica del módulo de aprendizaje tipo de texto

<p>UNIDAD I: Antecedentes generales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de comunicación * • Concepto de fonoaudiología * <p>OBJETIVO ESPECÍFICO: Conocer la relevancia que tiene la comunicación y la fonoaudiología, así mismo elaborar a través de la reflexión una definición propia en concordancia con lo analizado.</p> <p>CONTENIDO: Que es la comunicación y la fonoaudiología</p> <p>APRENDIZAJE ESPERADO: Conocer cómo y por qué se han desarrollado el concepto de comunicación y que es la fonoaudiología en el mundo.</p>			
DURACIÓN	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
10 min.	Inicio: Reflexión y diálogo en torno a las diferentes definiciones de comunicación	Evolución de la comunicación y diferentes formas de comunicación. (recurso audiovisual)	Rubrica Observación directa
60 min.	Desarrollo: Análisis recurso audiovisual por medio de preguntas guiadas. Lectura reflexiva	Texto sobre la evolución del concepto de comunicación y lenguaje. Guía reflexiva de	

	<p>de que es la comunicación.</p> <p>Identificación de tipo de texto leído en la lectura reflexiva.</p> <p>Elaboración de una lluvia de ideas de los aspectos del texto más complejos.</p> <p>Identificación de vocabulario desconocido presente en el texto</p>	<p>tipo de textos no literarios.</p>	
<p>10 min.</p>	<p>Cierre: Discusión acerca de cómo ha evolucionado el concepto de comunicación y el de fonología.</p>		

Tabla N° 19. Ejemplo de Planificación didáctica.

4.3. Plan de validación de la propuesta.

La propuesta pedagógica, para que llegue a ser factible, legítima y pertinente, debe necesariamente ser sometida a un proceso de validación por expertos, pares y alumnos en todos los ámbitos, vale decir, en lo curricular, didáctico y evaluativo, es por eso que se plantea una carta Gantt con los pasos a seguir en dicha validación. Se espera con esto que la actual propuesta sea validada y retroalimentada si fuese necesario para hacer las mejoras correspondientes.

➤ **VALIDACIÓN DE EXPERTOS:**

Se presentará la propuesta a expertos, en este caso, docentes del Programa Magíster en Pedagogía para la Educación Superior, con el fin de que ellos la examinen y critiquen desde la perspectiva curricular, didáctica y evaluativa, con el fin de realizar las mejoras respectivas

➤ **VALIDACIÓN DE PARES:**

Se presentará la propuesta a profesores de educación general básica y educadoras de párvulos, para que ellos, desde su experiencia de práctica en el aula, hagan los aportes que estimen convenientes con el fin de mejorar la propuesta si fuese necesario.

➤ **VALIDACIÓN DE ALUMNOS:**

Se mostrará la propuesta de los módulos a los alumnos de 1 año de la Universidad del Bío Bío de la carrera de fonoaudiología, con el fin de hacer focus group y escuchar y tomar nota de los aportes que se reciban.

4.3.1. Carta gant de validación de la propuesta

MES	MARZO				ABRIL			
SEMANAS	1	2	3	4	5	6	7	8
DESCRIPCIÓN								
Presentación de la propuesta a expertos	X							
Validación		X						
Presentación de la propuesta a pares			X					
Validación				X				
Presentación de la propuesta a estudiantes				X				
Validación					X			
Análisis de los resultados						X		
Plan de validación							X	
Ajustes								X

Tabla N° 20. Carta Gantt de Validación de la Propuesta

4.4. Aportes de la propuesta

Esta propuesta de módulos de aprendizaje potenciando la comprensión lectora a través de estrategias metacognitivas pretende dar cuenta de las falencias que presentan los estudiantes, esto queda evidenciado en las mediciones que se realizan a nivel internacional, dado que, Chile se encuentra muy por debajo en comparación de los países desarrollados, tenemos como claro ejemplo las evaluaciones Pisa llevadas a cabo en los últimos años.

De este modo, los Módulos de aprendizaje se definen como un recurso didáctico diseñados por el docente para lograr el desarrollo de competencias de diverso orden, integrando diversas estrategias y conocimientos por medio de la colaboración tanto del profesor como del alumno todo esto en un tiempo determinado. Asimismo constituyen una herramienta didáctica necesaria para revertir en cierto modo el bajo índice de estos resultados en comprensión lectora.

Por lo tanto, al tomar el problema de lectura, se considera el curriculum y las competencias que deben tener al ingresar a la educación superior, además los conocimientos que deben manejar los estudiantes están estipulados por siete niveles que recorren los doce años de escolarización.

El uso de las tecnologías de la información (TIC), favorece que los educandos se motiven con este tipo de herramientas, dado que, son sujetos que nacieron con la tecnología a su alcance. En este sentido, como se familiarizan tanto con los sonidos, colores e imágenes reaccionan de forma más atenta a los estímulos pedagógicos. En este sentido, el concepto de multimedia cobra relevancia, puesto que, combina varios

medios audiovisuales, permitiendo al alumno ampliar y relacionar los contenidos con su propio conocimiento, favoreciendo la labor docente.

Ahora bien, esta Propuesta Didáctica pretende servir como herramienta educativa para aquellos docentes que quieran potenciar las habilidades de lectura en sus alumnos, puesto que, mejora la capacidad comprensiva de éstos no sólo ayuda a las asignaturas específicas de cada carrera sino que a todas las demás. Como bien se plantea en los nuevos programas de estudio esta habilidad debe ser preocupación de todo el curriculum y no solo de un sector en específico integrando todos los aprendizajes y contribuyendo a la enseñanza. Aun así, es de considerar que se puede adaptar a los diversos contextos educativos que ofrece nuestro país en los establecimientos educacionales.

BIBLIOGRAFIA

- Adelstein, A. et al. (1998 y 1999) Taller de Lecto-Escritura. Vol. 1 y 2. Buenos Aires, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Almaguer Luaiza, Benito. 2002. Didáctica de la Lectura. ENS-UEH. Port-au-Prince.
- Álvarez, G. Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Editorial Universidad de Concepción. 1996.
- Ausubel, David Paul, et al. 2000. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México.
- Arnoux, E. y otros (1998) Talleres de lectura y escritura. Buenos Aires, Eudeba.
- Bas, A.; I. Klein; L. Lotito y T. Vernino (1999) Escribir: apuntes sobre una práctica. Buenos Aires, Eudeba.
- Bagley, C. y Evan-Wong, L. (1975). Neuroticism and extraversion in responses to Coopersmith's Self-esteem Inventory. *Psychological Reports*, 36, 253-254.
- Bailey, J. y I. Vardi (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- Barragán Vicaria, C. Competencia lingüística y enseñanza de la lectura y escritura. Revista En Portada, No 66. Obtenida en abril del 2014, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/andaluciaeducativa/>.
- Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?*. En red Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>

- Bereiter, Carl, y Marlen Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Bernárdez, E. Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. En *Actas de las primeras jornadas de lengua inglesa y norteamericana*, Logroño, 07, 08, 09 de marzo, España. ISBN 84-600-7365-3, pp. 107-119. 1990.
- Bricklin, B.; Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Bode, J. (2001). Helping students to improve their writing skills. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://www.jcu.edu.au/school/sphtm/documents/gctt01/article5.htm>.
- Brand, A. (1992) "Writing Assessment at the College Level." U. S. Department of Education, ERIC Digest.
- Briceño, L. (2004). Efecto de la metacognición y el autoconcepto en la comprensión de la lectura. Universidad Simón Bolívar. Tesis de Postgrado. No publicada. Consultada 20/11/2014
- Brunner, J. S. Going Beyond the information given. En: H.E. Gruber, K.R. Hammond y R. Jessor (eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1957.
- Calvino, Italo. 1985. Seis propuestas para el próximo milenio. Obtenido en <http://www.papelenblanco.com/2008/03/25>
- Carlino P*. (2001). *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades*. Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA en agosto de 2001 y aceptado para su publicación en noviembre del mismo año.

- Carlino, Paula. 2005b. Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Carlino P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre lectura y escritura universitaria? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá D.C.
- Carlino P (2009). *“Escribir, leer y aprender en la Universidad” Una introducción a la alfabetización académica.* UBA – Facultad de Ciencias Sociales – Profesorado en Relaciones del Trabajo – Noviembre de 2009.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57),355-381.
- Carlos Paul y Ángel Vargas. “México inmerso en el analfabetismo funcional, una catástrofe silenciosa” En la Jornada (Ene. 15)), 2001.pp. 1-2.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico.* En red Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>.
- Cassany, Daniel .1990. «Enfoques didácticos para la enseñanza del expresión escrita», en Comunicación, lenguaje y educación, 6:63-80.
- Cassany, Daniel .2003b. «La escritura electrónica», en C & E: Cultura y educación, Vol. 15, N° 3:239-251.
- Cassany, Daniel. 2006a. Tras la líneas. Anagrama, Barcelona.
- Chanock, K. (2001). From mystery to mastery.Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>.
- Clark, Hebert H., and Susan E. Haviland. “Comprehension and the given- new contrct.” In Freedle 1077. Interest level: academic. 1977.

- Cisterna Cabrera, F. (2007). Ensayo "*Reforma educacional, Capital Humano y desigualdad en Chile*". Horizontes Educativos, Vol. 12, N° 2 pp. 43-50.
- Cisterna Cabrera, F. (2007). Currículum Educativo, *Concepciones Teóricas y Desarrollo en aula*. Cap. II, N°11.5, s/p. Universidad del Bío- Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Coll, C. (1992) "Desarrollo, cultura, educación y escolarización", en: Psicología y currículum. México, Paidós, pp. 22-29.
- Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Press.
- Cortes Landazury, Lida. 2007. «Seminario de comprensión y producción textual los textos escolares para la enseñanza del área de lenguaje y su relación con las propuestas de enseñanza bajo las concepciones cognitivas y metacognitiva». <http://comprensionyproduccion.blogspot.com/>
- De la Harpe, B. et al. (2000) "Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills". En A. Herrmann y M.M. Kulski (eds.), Flexible future in Tertiary Teaching. Actas del 9th. Annual Teaching Learning Forum, Perth, University of Western Australia, febrero 1999.
- Di Stefano, M.; C. Pereira y A. Reale (1988) "¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?" *Perspectiva Universitaria*, n° 18, agosto, pp.21-25.
- Dorronsoro, L. I. Las Evaluaciones Internacionales y la mejora de la Competencia Lectora de los alumnos. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Obtenida en el año 2005, de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/evainternacionales.pdf>.

- Echeverría, Rafael. La ontología del lenguaje. La vida como obra de arte. Lom ediciones S.A. Santiago de Chile. 2003. (Fragmento).
- Feito Alonso, R. Competencias Educativas: hacia un aprendizaje genuino. Revista En Portada, N° 66. Obtenida en abril del 2008, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/andaluciaeducativa/>.
- Foucault, Michel. 1970. Arqueología del saber. Siglo veintiuno, México.
- Flower, Linda y Jhon Hayes. 1996. «La teoría de la redacción como proceso cognitivo» en Textos en contexto, 73-110. Buenos Aires.
- Fleming, J. & Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem II: Hierarchical facet model for revised measurement scaled. Journal of Personality and Social Psychologist, 46 (2) 404-421.
- Frutos, V.O. (1997). *El examen de admisión de nivel superior como predictor del éxito escolar: el caso de la Universidad Iberoamericana*. México. Tesis de Maestría en investigación y desarrollo de la educación. Universidad Iberoamericana.
- Gamargo, C. (1997). Autoestima. Venezuela: ILAH
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- González, M. J. y J. Romero (2000). Las dificultades en Comprensión Lectora. En J. García-Sánchez (coord.). De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares. Barcelona: Oikos-Tau. 29-239.
- Gorostegui, M. & Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias de sexo en una muestra de niños de Educación General Básica. *Psyke* 14 (1) 151-163.
- Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*.1994.Pag.133.

- Hausller, I. & Milicic, N. (1996). Confiar en uno mismo: programa de autoestima. Chile: Dolmen Educación.
- Henneberg de León, Andrea Mara; Mateo de Guerrero, María del Carmen. (2006). Lineamientos para la elaboración de módulos de aprendizaje multimediales en arquitectura. *Multiciencias*, marzo,
- HershSalganik, L., SimoneRychen, D, Moser, U., Konstant, J. W. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, análisis de base teórica y conceptual. Centro Nacional de Estadística de Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Oficina Federal de Estadística de Suiza. Neuchâtel, 1999.
- Hirst, E. et al. (2004). Repositioning Academic Literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language And Literacy*, 27 (1), pp. 66-80.
- Jabif, L. (2007). La docencia universitaria bajo un enfoque por competencias. Orientaciones prácticas para docentes. Universidad Austral de Chile. Valdivia-Chile Disponible en <http://www.uach.cl/direccion/pregrado/pdf/libro-liliana-jalfib-parte1.pdf> Consultado: 12/10/2014
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad. 24, pp. 21-48.
- Judith Mece. Desarrollo del niño y del adolescente : Compendio para educadores. México : SEP : Mcgraw-Hill, 2000. pp. 247-248.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. The Psychology of ready and language comprehension. Newton, M. A. Allyn and Bacon. 1987.
- León, J.A. Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos* (on line). Volumen 34, N°49-50. 2001. Recuperado de <http://www.scielo.cl>.

- Kiefer, K. (2000) "Integrating writing into any course: Starting points." Academic Writing. Juliodel 2000.
- K Radloff, A. y B. de la Harpe (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En Flexible Learning for a Flexible Society, Actasdel ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, 2-5 julio de 2000.
- Lagonell De Tejada Miren (2010). *Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la gran caracas*. LIBERABIT: Lima (Perú) 16(1): 95-104, 2010. ISSN: 1729-4827
- Langer, J. (1987) "A Sociocognitive Perspective on Literacy." En J. Langer (ed.), Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1-20.
- Levi-Strauss, Claude. 1998. El pensamiento salvaje. Fondo de Cultura Económico, México.
- López BonillaG* y Rodríguez Linares M. *La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior*. Este artículo fue presentado como ponencia en el Segundo Simposio Internacional de LECTURA Y VIDA, realizado en octubre de 2001 en Buenos Aires.
- López, S. Y Paredes, L. (2007). "Análisis exploratorio de los planes de estudio de Ingeniería Comercial en Chile". Universidad del Norte Ecuador. Pensamiento & Gestión: N°23 ISSN 1657-6276, pp.59-71 Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/23/2_Analisis%20exploratorio.pdf Consultado: 20/08/2014
- Maclure, S.; Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.

- Makuc, Margarita. Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión lectora. *Revista Signos* 2008. Págs. 403-422.
- Markova, D. y Powell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México: Selector.
- Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Marucco.doc>.
- Ministerio de Educación de Chile. Marco Curricular, Lenguaje y Comunicación en Currículum de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. 2009.
- Ministerio de Educación de Chile. Planes y Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación. 2º, 3º y 4º de Educación Media. 2011.
- Ministerio de Educación de Chile. Manual de Orientaciones Técnicas para la Elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo en Educación Media. Santiago. 2011.
- Ministerio de Educación de Chile. Mapa de Progreso del Aprendizaje Lectura, Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de progreso de Lectura. Santiago. 2008.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000/OCDE. INCE. Madrid, 2001.
- Miranda & Andrade, (2000). Influencia de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículo del hogar sobre la autoestima de los alumnos de II medio comuna de Santiago-Chile. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* 10 Agosto. Disponible en la red: <http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-02>. [Consulta realizada en mayo 2014].

- Moena Camila y Orellana Sabrina. Gerencia de Proyectos: Lineamientos PMI. Programa internacional: Que se entiende por comprensión lectora. En: Educación y pedagogía para el siglo XXI. <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/20/%C2%BFque-se-entiende-por-comprension-lectora/>. Recuperado en 22 de Febrero de 2009.
- Muñoz, M.L. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior*. México. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- Narvaja, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2003). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Navarro Edel Rubén. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, investigación y desarrollo *reice*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, julio-diciembre, año/vol. 1, número 002 Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Nielsen, Jakob. 2000. *Usabilidad*. Prentice Hall. Madrid.
- OECD. Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París : OECD. 2000. pp.12-19.
- OCDE. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (Definición y selección de competencias: bases teóricas y coceptuales) (DeSeCo), Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. 1999.
- Olson, David. 1991b. «La cultura escrita como actividad metalingüística», en D. Olson y N. Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa, Barcelona.

- Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.C.; Leal E.M. y Terrones, A.J.M. (2002). Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17(2).
- Ong, Walter. 1994. Oralidad y escritura. Fondo de Cultura económica, Bogotá.
- Padrón, L. (1992). Autoestima y comprensión de lectura en niños de tercer grado. Tesis de Maestría en Psicología. No publicado. Universidad Central de Venezuela; Caracas. Venezuela.
- Palacios, J. (2000). Desarrollo del Yo. En López, F. Desarrollo Afectivo social. Madrid: Ariel.
- Parodi, Giovanni. 1999. Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile.
- Parodi, Sweis, Giovanni y otra ¿Existe influencia de la variable económica en la comprensión del texto escrito? *Revista Lenguaje* N°27. Universidad del Valle. 1999.
- Paz, Octavio. El arco y la lira. Fondo de Cultura Económica. México. 2006. (Adaptación).
- Pérez Zorrilla M Jesús. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138.
- Perilla, Adolfo y otros. El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. En *Revista Lenguaje* N°32. Universidad del Valle, pp. 159-182. 2004.
- Picardo Oscar, Escobar J Carlos, Balmore Rolando. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. edición El Salvador, Centro de investigación educativa colegio García Flamenco. Junio 2004.

- Piñero, L.J.; Rodríguez A. (1998). *Los insumos escolares en la educación* Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). *Inteligencia múltiples y aprendizajes escolares*. En red. Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/antecedentes/talonaquiles5/tal5-1.htm>.
- Rivera L., M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. Revista Digital Umbral 2000, 12, 1-14. Disponible en línea: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/riveralam.pdf>.
- Romero, O. (2005). Competencias para el crecimiento psicológico. ICONE EDUCACAO 11(2) pp1-5.
- Rosenblatt, L. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura. pp. 13 – 70. Buenos Aires: proyecto Editorial lectura y vida. 1996.
- Rué, D., J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior. Madrid: Nercea.
- Russell, D. (1990) "Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation." College English, 52, January, 52-73.
- Russell David R. y Charles Bazerman. 1994. Landmark Essays on Writing Across the Curriculum. (LandmarkEssays Series 6). Erlbaum-HermagorasPress, London.
- Sánchez Miguel, E. Comprensión y redacción de textos. Ed. Edebé. Barcelona. 1998.
- Sánchez Miguel, E. La comprensión lectora. En La lectura en España informe 2008 leer para aprender. Recuperado de www.lalectura.es.

- Sandoval, P. (2001). Contribución de proyecto curricular y educativo en los contextos de reformas educativas educacionales. PUC. pp.1-37.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter.1992. «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita» en Infancia y Aprendizaje N° 58:43-64.
- Shepard, L. (2000) "The Role of Assessment in a Learning Culture."EducationalResearcher, 29 (7), 4-14.
- Skliar, C. (2007). La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Solé, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: editorial GRAO.1999.
- Solé, Isabel. Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, 1987, N°39-40, pp 1-13. Recuperado de <http://dialnet.com>.
- Shulman, J. H. (Ed.) (1992). "Case methods in teacher education". New York: Teachers College; London: Columbia University.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, VICERRECTORÍA ACADÉMICA (2008). "*Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*". Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica. 2008". Universidad del Bío-Bío. Concepción, Universidad del Bío-Bío.
- Van Dijk, Teun A. 2009a. Sociedad y discurso. Gedisa, Barcelona.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. Strategicdiscoursecomprehension. New York: Academia Press. 1983. 135
- Van Dijk, Teun A. 1984b. Texto y Contexto. Cátedra, Barcelona.
- Van Dijk, T. Estructuras y funciones del discurso. Ed. Siglo Veintiuno Editores, México, 1997.

Vila, M. (coord.) (2002); Didáctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. Barcelona. Grao

