



Universidad del Bío Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento Ciencias de la Educación
Magíster en Pedagogía para la Educación Superior.

**“EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN
COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NO LITERARIOS,
EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN NIVEL TÉCNICO PROFESIONAL”**

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

AUTORA: LAGOS FLORES, MARGARITA
Profesor Guía: Dr. Cisterna Cabrera, Francisco

Chillán, 2015

ÍNDICE		
1.1.	Definición del ámbito temático de la investigación	3
1.2.	Formulación del problema de investigación	4
	1.2.1. Antecedentes del problema. Fuente empírica o documental	4
	1.2.2. Explicitación del problema	5
	1.2.3. Fundamentación del problema	6
1.3.	Pregunta de Investigación	9
	Hipótesis y premisas	10
1.4.	Objetivo de la investigación (generales y específicos)	11
1.5.	Categorías y subcategorías	13
	Capítulo 2. Marco Teórico. Antecedentes contextuales de la problemática	16
	Autorregulación del proceso lector	17
	Capacidad de leer, comprender y aprender	18
	Componentes del proceso lector	20
	Construcción e integración del significado de las frases	21
	Activación de ideas asociadas: inferencias elaboradas a partir del conocimiento	21
	INTEGRACIÓN DEL CICLO	22
	Inferencias puente	
	Inferencias síntesis	22
	CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO GLOBAL DEL TEXTO	22
	Complejidad del proceso de comprensión: tipos de información textual, dimensiones y niveles.	25
	Capítulo 3. Diseño Metodológico	26
	1. Explicitación paradigmática y del tipo de investigación	
	2. Unidad de estudio	27
	3. Sujetos de estudio	28
	4. Instrumentos utilizados para recopilar información	29
	5. Tabla de especificación	30
	Capítulo 4. Presentación de los resultados de la investigación	31
	Capítulo 5.1. Interpretación y discusión de los resultados	56
	Capítulo 5.2. Conclusiones de la investigación	63

Capítulo 6. Propuesta de intervención pedagógica	68
Capítulo 6.1. Introducción y justificación de la propuesta	68
Capítulo 6.2. Desarrollo	70
Capítulo 6.3. Plan de validación de la propuesta	85
Capítulo 6.4. Aportes que se espera lograr con la propuesta (cronograma)	88
Bibliografía	91

1.1. Definición del ámbito temático de la investigación

En primer lugar, la presente investigación aborda el campo de investigación de la praxis didáctica en su conjunto, ésta consiste en el estudio de la metodología empleada mediante la transposición didáctica, para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la investigación atañe el campo de la ciencia pedagógica de la Evaluación, que consiste en la toma de decisiones a partir de la información recabada y en la validación de los aprendizajes de los estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, la ciencia disciplinaria que complementa a la Educación, que interviene en la presente investigación es la Psicología Educacional, puesto que, es necesaria para establecer la comprensión de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales de los estudiantes. Y de esta manera, mejorar el proceso de aprendizaje de los educandos atendiendo a las necesidades educativas individuales, dado que la investigación se enmarca dentro del paradigma constructivista.

Con respecto a la disciplina de estudio propiamente tal, ésta se circunscribe al área de Lenguaje y Comunicación orientada hacia la Educación Superior, concibiendo tipos de didáctica, que surgen a partir de la experiencia pedagógica en la asignatura Técnicas de Comunicación Oral y Escrita, impartida en la institución superior (Inacap). Asimismo, es importante reforzar la asignatura en el campo de la metodología de la enseñanza y realizar el paralelo con las evaluaciones obtenidas para comprobar el logro de los aprendizajes y tomar decisiones en pos de una mejora en la calidad de la enseñanza entregada.

1.2. Formulación del problema de investigación

1.2.1. Antecedentes del problema. Fuente empírica o documental

De acuerdo a la experiencia en la docencia y a los resultados de las evaluaciones, se comprueba que existen problemas educativos que no son identificados y no son atendidos por los docentes de aula. Estos problemas atañen principalmente el campo de la metodología, dado que, existe una multiplicidad de carreras o áreas de diversa índole, cada una con diferentes intereses, características, expectativas y estilos de aprendizaje. De este modo, la asignatura Técnicas de Comunicación Oral y Escrita, en la unidad de comprensión lectora, requiere adecuarse a la realidad de cada sección existente.

Asimismo, y para precisar más aún, en la Educación Superior existe una diversidad importante de estilos de aprendizaje, de intereses de los estudiantes, capacidades, habilidades y actitudes diferentes, que se evidencian en cada carrera y en cada curso. De esta manera, la asignatura en particular Técnicas de Comunicación Oral y Escrita, que se dicta a todas las carreras de la Institución Educativa en el primer año de formación, requiere de una constante innovación y mejora en la metodología y en los procesos de evaluación atendiendo a la diversidad, a nivel de grupo e individualmente.

En relación con los antecedentes bibliográficos, surgen variados estudios recientes con respecto a la psicología educacional, a las estrategias didácticas para realizar aprendizajes significativos, de este modo, y como se establece en el Diccionario Pedagógico: *“El aprendizaje significativo implica un nivel de importancia que se traduce en interiorizaciones para el alumno o alumna. Este enclave es un resultado de la acción docente, pues su misión no sólo consistirá en conocer el estado inicial o los esquemas de conocimientos; debe ante todo, garantizar la significatividad en el aprendizaje que, según G. I. Shkolmík (URSS, 1969) implica la conexión del nuevo material a las estructuras de los alumnos y alumnas; esto quiere decir que el éxito en la enseñanza educativa “depende, en gran medida, del grado de significación que esas referencias tengan para el alumno, de la habilidad para ligarlas al nuevo material, a sus ideas directrices, y del enraizamiento inteligente de estas ideas en la práctica moral positiva de los escolares”²¹.*

1.2.2. Explicitación del problema

El problema de investigación se centra en identificar cuales son las dificultades que presentan los estudiantes de la institución de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de las carreras de: electromecánica, mecánica y preparador físico; en relación con las habilidades de comprensión lectora de textos no literarios, en la asignatura Técnicas de Comunicación Oral y Escrita, teniendo en cuenta la relevancia de ésta competencia para la vida laboral futura de los estudiantes.

La problemática radica en el bajo resultado a nivel de pruebas estandarizadas y nacionales (PSU) asimismo, de acuerdo a la experiencia empírica de docentes que ven en esta área una debilidad y resultados deficientes con respecto a esta destreza básica, por parte de los estudiantes que acceden a la enseñanza universitaria. Por lo tanto, se torna imperante por parte de los docentes formular estrategias que contribuyan a acercar la lectura y fortalecer el dominio de la comprensión lectora.

1.2.3. Fundamentación del problema

El presente trabajo de investigación se enmarca dentro de las ciencias pedagógicas, específicamente en la Didáctica y la Evaluación, puesto que ambas atañen directamente el problema de investigación, centrado en la metodología de enseñanza y los procesos evaluativos. Asimismo, la psicología Educativa como ciencia complementaria de la Educación está estrechamente relacionada con el objetivo de la presente investigación.

De acuerdo a la perspectiva constructivista de la Educación, corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. En ella destaca la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes, por lo tanto el aprendizaje no se recibe pasivamente del ambiente. De esta manera, esta teoría pedagógica ha posibilitado también el anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura.

En consideración a lo anterior y haciendo alusión al paradigma constructivista, que considera la atención a la diversidad como su principio didáctico, es que la siguiente investigación se estructura en base a los preceptos constitutivos del constructivismo. De acuerdo al Diccionario Pedagógico, este paradigma se fundamenta en una reestructuración en la función del enseñante y además, garantizaría dos situaciones básicas en el proceso de construir el conocimiento: a) partir de la vida del alumno o alumna; b) relacionar su cultura experiencial con los contenidos disciplinares y; c) experimentar en la realidad.

Del mismo modo Cesar Coll (España, 1993) apunta que esta teoría lleva sus implicaciones en el proceso de enseñar y de aprender. Por un lado, el profesor o profesora debe garantizar el trabajo individual y colectivo para que el alumnado pueda construir socialmente su aprendizaje y, por el otro, el alumno o alumna debe asumir un papel activo y constructor, desarrollando su individualidad y su espíritu creador. De esta manera, la didáctica es determinante e implica un rol central en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para la adquisición adecuada y pertinente de los aprendizajes, atendiendo a las capacidades individuales de los educandos; como para la enseñanza del maestro, y las diversas estrategias didácticas que posibilitan y facilitan dicha adquisición.

Tanto el maestro como los estudiantes cumplen un rol decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos interactúan en este complejo proceso en el que interviene por un lado la didáctica, que implica la metodología por parte del docente que facilita la asimilación de los contenidos entregados, y también la evaluación, como proceso conjunto y complementario, que tiene como finalidad recoger información para la toma de decisiones en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje.

En base a lo que se estipula en el Diccionario Pedagógico: *“Según los planteamientos teóricos contemporáneos, la didáctica capacita al docente para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; para ello es necesario contar con un bagaje de recursos técnicos sobre las estrategias para enseñar –y aprender- y sobre los materiales o recursos que mediatizan la función educativa”*. Esto es, los contenidos que provienen de la cultura deben ser adecuados y adaptados al contexto de cada situación educativa, a través de la transposición didáctica realizada por el docente.

“Desde esta perspectiva, la didáctica aporta al docente al menos cuatro grandes lineamientos: a) elementos históricos sobre experiencias metodológicas utilizadas desde cada corriente o teoría (cultura docente); b) un enfoque investigativo para que el docente tenga facultades para obtener información desde el aula (investigación educativa); c) una reflexión sobre la importancia de los recursos y ambientes de aprendizaje como factores

didácticos (materiales y tecnologías); y d) la programación y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (planificación)”.

De acuerdo a los lineamientos expuestos anteriormente, y haciendo alusión al primero y al segundo de ellos, se puede determinar que la experiencia docente en el aula es un vital aporte en cuanto a dar mejoras al proceso de enseñanza, puesto que la contribución de los profesores en cuanto a las innovaciones generadas actualmente en la didáctica, y su funcionamiento en la práctica de acuerdo a cada contexto, hacen enriquecer y contribuyen de manera experimental al proceso.

Asimismo, la importancia de los recursos implicados en el quehacer didáctico, tales como tecnologías de la información y comunicación (TICs) que aportan en gran medida a facilitar, motivar y acercar los contenidos enseñados, contribuyendo a su mejor asimilación por parte del estudiantado. Además, no puede quedar fuera del campo de la didáctica la correspondiente planificación que se hace de la misma, puesto que se deben establecer los objetivos esperados en la asignatura y de esta manera ser congruentes con la evaluación que se hace de los aprendizajes.

En cuanto a la didáctica empleada existen diversos métodos implementados en el aula y adoptados por los docentes, que están en estrecha relación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, la correlación existente entre metodología impartida y los estilos de aprendizaje de los estudiantes que a su vez influyen en los resultados obtenidos y en el rendimiento de los mismos.

Los métodos de enseñanza son parte fundamental del quehacer docente y constituyen la forma de facilitar y hacer más eficiente la dirección del aprendizaje. En cuanto a los métodos de enseñanza existentes en la escolaridad se pueden identificar claramente los que se clasifican de acuerdo a la forma de razonamiento, Método Deductivo, Método Inductivo, Método analógico o comparativo. También, en cuanto a la coordinación de la materia: método lógico y psicológico. Asimismo, haciendo referencia a la sistematización de la materia: rígida o semi-rígida. Además, el factor que implica las actividades desarrolladas por los estudiantes: método activo y pasivo, e individual y colectivo.

A su vez, los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados en cuanto al método de enseñanza impartido por el docente, puesto que en la dinámica del proceso educativo, ambas influyen en los resultados y en la adquisición del aprendizaje. De esta manera, los estilos de aprendizaje que están de acuerdo a las características que identifican a cada uno de los estudiantes. Con respecto a los estilos presentes en la práctica educativa actual se pueden mencionar: Alumnos, kinestésicos, auditivos, visuales; de acuerdo a como los estudiantes trabajan la información, se obtiene: alumnos reflexivos, activos, teóricos, pragmáticos, etc.

En base a los resultados en el rendimiento de los estudiantes de Educación Superior específicamente, se puede obtener que demuestran un mediano rendimiento en cuanto a la adquisición de los aprendizajes establecidos en el área de la asignatura en estudio. Esto comprobado por fuentes empíricas, por lo tanto el propósito de la investigación es medir si existe una relación entre la metodología impartida por los docentes y la evaluación realizada para determinar el logro de los aprendizajes.

De acuerdo a la evaluación, se establece que desde el punto de vista constructivista debe ser integrada e integral, es decir, el proceso evaluativo debe ser inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, y no como un momento aparte, puesto que se hace énfasis en la

evaluación de tipo edumétrica, la que integra en el proceso las capacidades individuales de cada estudiante y se relaciona con los objetivos esperados en cada asignatura.

Además, la evaluación como proceso que recoge información para la toma de decisiones en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje, debe cumplir con ciertas condiciones que generen un proceso integral de medición, en cuanto a las diversas prácticas o metodologías de evaluación existentes, por ejemplo: complementa durante el proceso los tipos de evaluación según el agente: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, para que de esta forma, los resultados sean lo más

De esta manera la evaluación de acuerdo al momento se clasifica en inicial, procesual y final, y de acuerdo a la intencionalidad en diagnóstica, formativa y sumativa. En esta investigación se pondrá especial atención a la evaluación de tipo criterial además, que establece la relación entre los objetivos de logro, los instrumentos y procedimientos de evaluación y las capacidades de cada estudiante. Asimismo, se valora también el logro de los aprendizajes de cada alumno, no comparándose los resultados con los demás compañeros.

En base a lo publicado en el Manual de Evaluación Educativa, se puede establecer que la evaluación de tipo sumativa, tiene por finalidad medir y determinar el valor de los resultados o el producto determinado por los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha realizado o resulta inútil y hay que desecharlo. Por lo tanto, con este tipo de evaluación no se pretende mejorar nada de forma inmediata, sino que se buscan soluciones a largo plazo.

Caso contrario sucede con la evaluación de tipo formativa que está destinada a evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y no el resultado final. Y supone por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento adecuado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata.

Esto implica que la evaluación debe ser llevada a cabo de forma paralela y simultánea a la actividad que se está desarrollando a lo largo del proceso. De este modo, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su estilo particular de hacerlo (ritmo, inconvenientes, etc.)

1.3. Pregunta de Investigación

1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la institución de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de las carreras de: electromecánica, mecánica y preparador físico; en relación con las habilidades de comprensión lectora de textos no literarios, en la asignatura Técnicas de Comunicación Oral y Escrita?

Hipótesis o premisas

1. Los resultados obtenidos en comprensión lectora por los sujetos no superan el 70% de logro promedio.
2. Los sujetos que pertenecen a carreras de áreas no humanistas (mecánica, electromecánica y preparador físico) obtienen resultados en comprensión lectora inferencial significativamente diferentes, si se comparan con sujetos que pertenecen a carreras del área humanista.
3. No existen diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora de los alumnos que estudian en la mañana y en la noche.
4. No existen diferencias significativas entre el resultado obtenido por los hombres y por las mujeres tanto a nivel de carreras como de áreas.
5. Los estudiantes de primer semestre de estudios universitarios presentan dificultades de comprensión lectora en los siguientes niveles:
 - Reconocimiento del tipo de texto
 - Extracción de información
 - Parafraseo de textos
 - Argumentación de los textos
 - Comprensión del vocabulario del texto
 - Recuerdo de detalles explícitos e implícitos
 - Completación de esquemas

1.4. Objetivos de la investigación

1. Objetivo general

Evaluar las dificultades que presentan los estudiantes de la institución de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de la ciudad de Chillán, en relación con las habilidades de comprensión lectora de textos no literarios, en la asignatura Técnicas de Comunicación Oral y Escrita

1.2. Objetivos Específicos

1.2.1. Caracterizar el sub-ámbito del proceso de comprensión lectora orientado al reconocimiento del tipo de texto, por parte de los estudiantes de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de la ciudad de Chillán, en la asignatura Técnicas de Comunicación oral y escrita

1.2.2. Describir el sub-ámbito del proceso de comprensión lectora orientado a la extracción de información de textos no literarios, por parte de los estudiantes de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de la ciudad de Chillán, en la asignatura Técnicas de Comunicación oral y escrita

1.2.3. Caracterizar el sub-ámbito del proceso de comprensión lectora en cuanto al parafraseo de textos no literarios, realizado por los estudiantes de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de la ciudad de Chillán, en la asignatura Técnicas de Comunicación oral y escrita

1.2.4. Caracterizar el sub-ámbito del proceso de comprensión lectora de acuerdo a la argumentación de textos no literarios, realizada por los estudiantes de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de la ciudad de Chillán, en la asignatura Técnicas de Comunicación oral y escrita

Categorías y subcategorías

Las categorías y subcategorías apriorísticas desde las que se realizará esta investigación, con sus correspondientes definiciones conceptuales, son las siguientes:

Categorías

A. Reconocimiento del tipo de texto

De acuerdo a lo planteado en Comprensión y Velocidad Lectora¹, el reconocimiento del tipo de texto, se define como el conjunto de habilidades que permite la inmersión en una «cultura del material impreso»; implica, por lo tanto, que los lectores aprendan tempranamente a diferenciar tipos de textos y sus funciones y discriminen entre los textos que existen en el entorno los diferentes usos que predisponen a la comprensión. Ejemplo: distinguir un cuento de un directorio telefónico, reconocer un diccionario como un texto para buscar el significado de una palabra, una enciclopedia para buscar información, un mapa para localizar una dirección.

B. Extracción de información

Se define como el conjunto de habilidades que permite a los lectores ser capaces de «interrogar textos», es decir, «preguntarle al texto» sobre su contenido, reconocer, describir, hacer predicciones sobre los personajes sus características acciones, hechos relevantes y contextos, desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura. Esta interrogación del texto como estrategia implica el procesamiento de la información antes, durante y después de la lectura (Condemarin, Medina 2005) apunta a activar y enriquecer los conocimientos y esquemas cognitivos de los lectores y la capacidad de enfocarse en los aspectos significativos del texto, para poder comprender lo que se lee apelando a la vinculación entre diversos elementos proporcionados por éste.

C. Parfraseo

Se define como el conjunto de habilidades que permite «recontar» los contenidos de un texto con las propias palabras, reorganizando los elementos del texto de manera personal, lo cual revela su comprensión del contenido y colabora con la construcción del significado.

D. Argumentación

Se define como el conjunto de habilidades que permite dar opiniones y apreciaciones frente a diversas situaciones, vivencias, actos, etc., relacionando información textual con las propias experiencias. La argumentación referida a la comprensión lectora dice relación con la justificación de los puntos de vista de los lectores frente a los elementos claves del texto: Personajes, acciones, reacciones, ideas, otros.

¹ Comprensión y Velocidad Lectora, Bases para buenos hábitos de lectura

Subcategorías

A. 1. Tipología textual

“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). En este sentido, Isenberg (1978) señala que existen razones para la elaboración de una tipología textual. En esta tipología, los textos descriptivos se caracterizan por presentar situaciones estáticas y hacer hincapié en las características físicas del objeto del texto. Los textos narrativos hacen referencia a uno o a varios personajes centrales y secundarios, y relatan los acontecimientos que les ocurren en un determinado período de tiempo y las relaciones causales existentes entre ellos. Los textos expositivos se caracterizan, por su parte, por presentar relaciones lógicas entre acontecimientos, y su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector.

A. 2. Estructura de los tipos de textos

En el primer nivel de comprensión lectora denominado “comprensión literal” el lector utiliza dos habilidades cognitivas, estas son: reconocer y recordar. De acuerdo a lo anterior, las marcas textuales del tipo de texto señalan las características principales de su estructura. Por tanto, los textos expositivos presentan una secuencia de introducción, desarrollo y conclusión, y diversos modelos de organización, esto es, modelo causa-efecto, problema-solución, comparación-contraste, enumeración descriptiva, etc. Asimismo, se reconocen las características del texto expositivo, señalando la presentación de un tema y sus principales componentes en forma exhaustiva y objetiva.

A. 3. Recursos lingüísticos característicos de los tipos de textos

De acuerdo a las marcas textuales presentes en los textos expositivos, se reconoce la objetividad de este tipo de texto, que está escrito en tercera persona. Además del reconocimiento y localización de sus elementos principales y característicos. Reconocimiento de las relaciones causa-efecto. Y el recuerdo y reconocimiento de las ideas principales y secundarias, como también, el tema y el objetivo del texto.

B. 1. Localización de información explícita

Esta subcategoría se relaciona con la comprensión y la reorganización de la información del texto, vale decir, se requiere identificar las ideas principales explicitadas en el texto. Por ende, se necesita identificar los elementos esenciales presentes en el mensaje.

B. 2. Inferencia de información implícita relevante

El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la comprensión inferencial:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.

- La inferencia de las ideas secundarias que permitan determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tenga el lector.

B. 3. Identificación del tema central del texto

En esta subcategoría se pretende determinar nivel explícito e implícito el tema central de un texto. A partir del reconocimiento e identificación de las ideas principales de cada párrafo.

C. 1. Apreciación Lectora

Este nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el nivel de la apreciación lectora. En él, el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas:

- motivos,
- posibilidades,
- causas psicológicas y
- causas físicas.

- Inferencias restringidas al texto sobre:

- relaciones espaciales y temporales,
- referencias pronominales,
- ambigüedades léxicas y
- relaciones entre los elementos de la oración

D.1. Comprensión del sentido global del texto o reorganización de la información

Este nivel se corresponde con la reorganización de la información, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:

- clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- resúmenes: condensar el texto.
- síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

D. 2. Lectura crítica de los textos

Este nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un:

- juicio sobre la realidad.
- juicio sobre la fantasía.
- juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo

Capítulo 2. Marco Teórico

Antecedentes contextuales de la problemática

La comprensión lectora es un proceso que se desarrolla gradualmente en el sujeto lector quien interactúa con el texto, a través de la intervención del pensamiento y el lenguaje. De esta manera, los niños a temprana edad adquieren aprendizajes que son claves para el desarrollo de esta capacidad cognitiva. Sin lugar a dudas, como todo proceso debe tener continuidad y un progreso constante para el logro óptimo de esta habilidad.

“La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto” J. Tapia (2005)

De acuerdo a lo establecido por el autor G. Parodi (2005) “Es bien sabido, que aún en los inicios de este nuevo siglo -altamente mediático y digital- persiste una seria crisis focalizada en el desarrollo y manejo eficiente de la lengua escrita” de esta manera resulta una paradoja sostener que la comprensión de textos escritos es en esta época una habilidad desarrollada de manera óptima en los lectores, puesto que las investigaciones con respecto a la comprensión lectora, tanto en Chile como en Latinoamérica, demuestran que no se ha superado la adquisición eficiente de esta capacidad.

Ahora bien, el enfoque de investigación de la adquisición de la comprensión lectora de textos escritos no ha variado sustancialmente en los últimos años, aunque se han realizado investigaciones complementarias de estos tipos de textos, de acuerdo a las nuevas herramientas de la comunicación y la información.

Según los autores (Peronard, Gómez, Parodi & Núñez, 1998; Parodi, 2005) los elementos fundamentales en la adquisición de la comprensión lectora son los provenientes del (lenguaje y del pensamiento) esto es, la adquisición de signos lingüísticos por una parte, y la capacidad mental de su decodificación por otra. Sin embargo, todo aquel proceso no tendría sentido sin el principio de comunicabilidad, puesto que un acto de comprensión requiere de la coparticipación, aun siendo para el mismo individuo que recibe la información.

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:

- a) 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;
- b) 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;
- c) 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;
- d) 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.) y

e) Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión” (Martínez 1997)²

AUTORREGULACIÓN DEL PROCESO LECTOR

De esta manera, el proceso de comprensión lectora es una habilidad dirigida y controlada por el propio individuo lector, influenciada por su visión de mundo y por el contexto situacional en el que se desarrolla la lectura. No obstante, los conocimientos previos y los factores que intervienen en el contexto afectan directamente la interpretación de los textos escritos.

De acuerdo al control sostenido por parte del lector en su proceso de comprensión lectora, se puede determinar que interfieren mecanismos metacognitivos y metalingüísticos, que aportan el autocontrol constante de la interpretación de la información para validar y dar sentido a los textos leídos.

“El proceso lector no es un proceso sin obstáculos. Todo lector, incluso el lector experto, comete alguna vez errores al leer y experimenta dificultades al tratar de comprender. Sin embargo, no todos los lectores son igualmente conscientes de sus errores de lectura y de sus dificultades de comprensión y, en consecuencia, tampoco reaccionan de la misma manera. Difieren, pues, en la supervisión y regulación del proceso lector, lo que tiene importantes efectos en la comprensión, tal y como han puesto de manifiesto diferentes estudios con niños” (Alonso Tapia, 1991)

“Así, sucintamente, definimos la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social” (Parodi, 2005)

² Martínez, María Cristina. Los procesos de la Lectura y la Escritura. Editorial Universidad del Valle. Pág. 22.

Capacidad de leer, comprender y aprender

Leer, comprender y aprender un texto de manera significativa y crítica, constituye una habilidad de suma importancia en la época actual. En cuanto al desarrollo integral, profesional y académico de las personas. Más aún cuando la era digital con su multiplicidad de textos que combina lo icónico, audiovisual y lo gráfico, requiere el manejo eficiente de la comprensión de este tipo de textos. Además, propicia la formación de sujetos autónomos y capaces de abarcar y seleccionar información necesaria para iniciar y consolidar conocimientos de variada índole.

De esta manera, la capacidad de comprender textos en niveles superiores de enseñanza, se torna fundamental puesto que la exigencia es mayor en cuanto al análisis de textos más densos y complejos. Por lo tanto, la comprensión lectora en el ámbito académico es imprescindible para el éxito y el cumplimiento de los objetivos de cualquier asignatura.

La habilidad para comprender textos de carácter más exigente y prosa informacionalmente más densa, como aquellos que generalmente los estudiantes deben enfrentar en un proceso de aprendizaje académico, resulta una de las más importantes claves del éxito académico y profesional.

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 estándar 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 preposicionales 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.

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, 2005; Gómez 2005).

Del mismo modo, diversos estudios realizados en Universidades latinoamericanas, demuestran que los profesores tienden a pensar que los estudiantes de educación universitaria han desarrollado las habilidades de comprensión lectora requeridas para su nivel de enseñanza, suponiendo que las han adquirido durante la enseñanza secundaria. Por lo tanto, el modo de leer de los estudiantes no se relaciona con la concepción que tienen los profesores de la forma en que los estudiantes leen, asimismo, no se realizan estrategias de comprensión lectora para los estudiantes, puesto que se da por entendido que ellos la tienen adquirida.

Además, se puede observar que los estudiantes universitarios realizan una lectura descontextualizada y fragmentaria, atendiendo sólo al tema del texto completo, y no así a la intención o propósito de autor, siendo este factor determinante en la comprensión cabal de un texto. De esta manera, se establece que los estudiantes comprenden a nivel proposicional del texto, y no en un nivel más profundo de lectura que atienda la finalidad del texto por ejemplo, propiciando la reflexión y el enriquecimiento de la lectura. (González y Romero 2000; Narvaja, Di Stefano y Pereira 2003)³

Por lo tanto, el estudiante universitario debiese enfrentar las lecturas sugeridas y determinadas por cada profesor de las diversas asignaturas, de manera crítica y reflexiva, excluyendo una lectura superficial y centrada sólo en el contenido del texto. Por el contrario, las lecturas que realice deben centrarse en la búsqueda de diversas fuentes de información, posturas de variados autores, que le den una mirada objetiva de los planteamientos de los textos leídos. Esto es, confrontar variadas ideas con respecto a un tema, ser capaz de juzgar críticamente los textos y reflexionar a partir de estos.

“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. Lógicamente, antes de elaborar programas cuyo objetivo central sea el desarrollo de estrategias de lectura crítica en la universidad, es necesario contar con datos que entreguen información acerca del nivel lector de los sujetos, para, de este modo, diseñar programas adecuados, pertinentes y ajustados a las necesidades de cada comunidad discursiva”. (Parodi, 2005)

Asimismo, existen funciones del lenguaje asociadas a los textos:

“Informativa o referencial

Emotiva o expresiva

Poética o literaria

Apelativa o conativa

Se entrecruzan con las tramas:

Narrativa

Argumentativa

Conversacional

Se observará que los nombres de las tramas son los mismos que los de las secuencias que se mencionan en el apartado anterior. Sin embargo, el concepto de trama es más amplio porque abarca:

a) El tipo de secuencia en que se ordenan los componentes textuales,

b) Los rasgos lingüísticos y gramaticales propios de esos textos: por ejemplo, los modos y tiempos verbales, el predominio de alguna persona gramatical, la abundancia o no de formas verbales impersonales, la abundancia o no de ciertas clases de palabras como

³ Evaluación de la Competencia Lectora en estudiantes de primer año de carreras del área Humanista y carreras del área de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores (2008) Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1. 123-138

adjetivos, verbos o pronombres, el uso de algún tipo en especial de conectores y nosotros agregaríamos:

c) El contenido, u objetos del mundo a que se refiere el texto”. Marín (2004)

Componentes del proceso lector

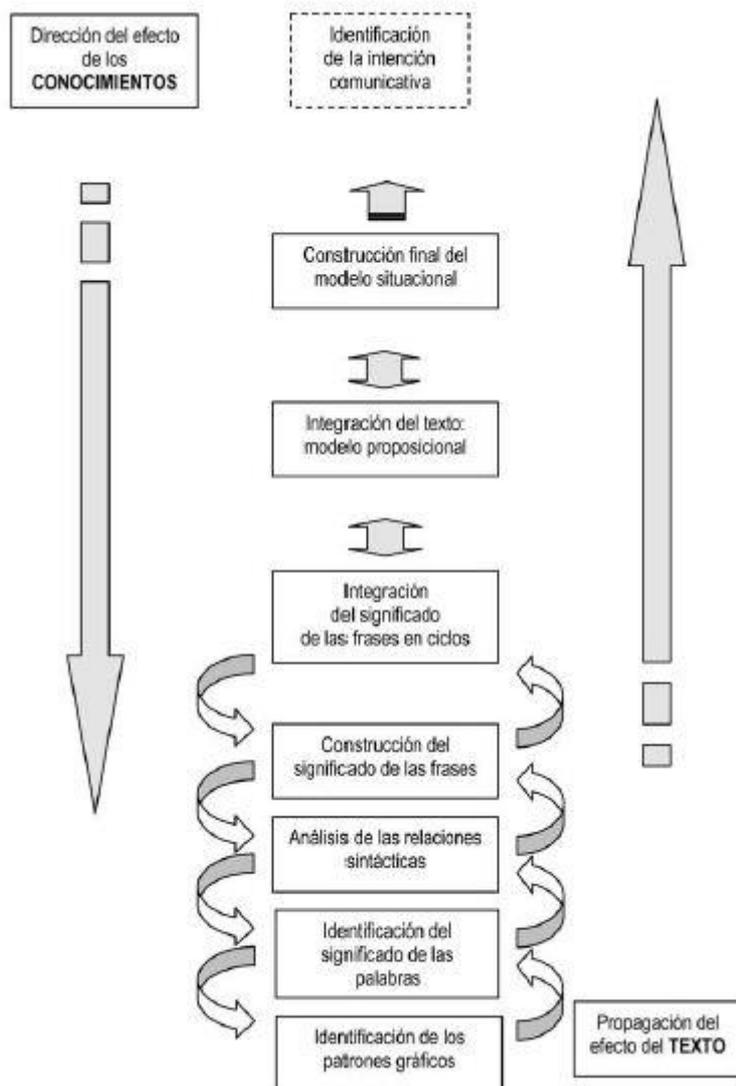


Figura 1. Alonso, J. (2005) *Título del trabajo [imagen]* recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es>

La lectura es una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. Por este motivo, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto.

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que éste es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van

desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. De acuerdo a lo señalado por (Langer, 1995) el lector para lograr una comprensión adecuada del texto debe pasar por todos los niveles de lectura.

De acuerdo a la figura número 1, los componentes del proceso lector se estructuran en un proceso secuenciado, en un primer momento el sujeto lector visualiza los signos lingüísticos o patrones gráficos del texto, para luego establecer las relaciones semánticas de los grafemas que estructuran el texto. Esto es, el reconocimiento de las estructuras léxicas que conforman el texto, o el vocabulario que proporciona el sentido del texto.

De esta manera, se propone que “la facilidad y la precisión con que se reconoce el vocabulario depende de cuatro factores: la cantidad de vocabulario que el sujeto conoce, la familiaridad con el tema de lectura, el contexto semántico y sintáctico, y el uso estratégico que se hace de dicho contexto” J. Alonso (2005)⁴

Construcción e integración del significado de las frases

En un segundo momento, luego de identificar el significado léxico del texto es preciso establecer el significado completo de todas las proposiciones que lo conforman. De acuerdo a J. Alonso (2005) “el lector va construyendo el significado en ciclos o partes. Cada uno de estos ciclos corresponde normalmente a una frase –aunque, dependiendo de los conocimientos del sujeto, el ciclo puede ser más amplio–, y el lector va conectando e integrando la representación que construye en cada ciclo con las que ha construido anteriormente. En cada ciclo, construye distintos tipos de ideas y realiza inferencias. El grado de comprensión que alcanza está en función de unas y otras, tal y como se describe a continuación”.

Por lo tanto, mientras mayor densidad proposicional exista los textos son más difíciles y, en consecuencia, este hecho debe ser tenido en cuenta a la hora de seleccionar y elaborar textos para sujetos de diferentes edades.

Activación de ideas asociadas: inferencias elaboradas a partir del conocimiento

Según Kintsch, al tiempo que leemos, además de reconocer las ideas presentes en el texto, cabe la posibilidad de que, en la medida en que poseemos distintos tipos de conocimientos asociados a las proposiciones del texto y dependiendo del propósito y del ritmo de lectura, estos se activen y den lugar a un tipo de representación diferente en cada persona. Estas inferencias anticipan información que podría aparecer en el texto, pero que aún no ha aparecido, por lo que, si de hecho aparece y se hallan presentes en el lector, facilitan la comprensión.

En la medida en que estas ideas se vayan asociando con un mayor número de proposiciones del texto o –como han demostrado Wade y Adams (1990) – su contenido suscite un gran interés en el lector, permanecen activadas, es decir, accesibles a la conciencia del sujeto. De este modo, contribuyen a la representación que, finalmente, éste se forma del texto, mientras que aquellas proposiciones que dan lugar a pocas asociaciones terminan por desvanecerse. Por otra parte, las ideas que finalmente quedan asociadas a la representación que el sujeto va formando del texto enriquecen el significado que éste extrae del mismo, con lo que contribuyen a dar mayor profundidad a la comprensión.

⁴ Tapia Alonso, Saturnino. (2005): Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. ISSN 0034-8082 p. 63-93

La cantidad de ideas asociadas que se activa no está, sin embargo, predeterminada ni depende exclusivamente de los conocimientos del sujeto. El propósito de lectura –orientado eventualmente por las instrucciones u objetivos que se proporcionan a los lectores– puede influir en la cantidad (número) y amplitud (distancia de la idea original) de las inferencias que se activan.

Inferencias puente

Con independencia del mayor o menor número de ideas que el sujeto asocie a las proposiciones del texto, es imprescindible que, en la medida en que en cada ciclo de procesamiento haya distintas oraciones, el lector las vaya conectando entre sí, realice inferencias que constituyan el puente o nexo entre ellas y asegure así la coherencia local de la representación que está construyendo.

INTEGRACIÓN DEL CICLO

Inferencias síntesis

De acuerdo con Kintsch, la red de ideas que el sujeto va formando en cada ciclo debe integrarse en un conjunto coherente de proposiciones relacionadas. En consecuencia, una parte de la información activada se perdería y otra permanecería. Su permanencia dependerá de su grado de activación, esto es, de su asociación con otras ideas o –esto no lo dice Kintsch, sino otros autores (Wade y Adams, 1990) –del interés que han despertado en el sujeto.

Conexión de las ideas formadas en cada ciclo: Establecimiento de la coherencia lineal

Cuando el sujeto continúa su lectura, comienza un nuevo ciclo y el proceso se repite. En este caso, sin embargo, el sujeto debe incorporar las nuevas ideas a la idea síntesis formada durante la lectura del ciclo anterior. Esta incorporación se realizará en la medida en que el lector se apoye en la parte temática de los enunciados –la parte común dada o conocida que define el tema– y, cuando no haya elementos que se repitan y que faciliten esta conexión, en la medida en que haga inferencias a partir de sus conocimientos previos, si es que dispone de ellos.

CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO GLOBAL DEL TEXTO

Representación proposicional del texto

A medida que un texto se alarga, el lector debe ir aplicando los procesos anteriormente descritos en sucesivos ciclos hasta obtener una representación del significado global del texto, representación que debe integrar de modo coherente y simplificado el conjunto de ideas contenidas en el mismo. En los lectores expertos y familiarizados con el tema de lectura, lo normal es que la integración se produzca casi de modo automático como resultado de la construcción de la información procesada en los distintos ciclos.

Sin embargo, cuando no se está familiarizado con el tema de la lectura, el lector debe aplicar distintas estrategias o reglas para ir simplificando la información. Estas estrategias han sido descritas por Kintsch y van Dijk (1978):

- La *selección* implica dejar de lado las ideas que constituyen detalles accesorios y no necesarios para comprender una proposición en una secuencia,
- La *generalización* o sustitución de varias proposiciones por una más general presente en el texto que las representa a todas, y

- La *construcción* o sustitución de una secuencia de proposiciones por otra no presente en el texto pero que sintetiza el significado de las mismas.

“Las inferencias fundamentales son básicamente aquellas también denominadas 'relacionadoras' o de tipo 'puente'. Estas inferencias apoyan la construcción de una representación mental coherente de la información textual. Debido a su naturaleza esencialmente conectiva como parte de la elaboración de una representación mental, deberían ejecutarse por todo lector medianamente experto de manera (casi) automática. Estas inferencias se consideran factibles de ejercitación y desarrollo y se pueden explotar en contextos educativos particulares”. Parodi (2005)⁵

Estas son:

Inferencias correferenciales y algunos subtipos

1. Pronominalización

2. Sustitución léxica

3. Elisión de pronombre o sintagma nominal: marca en la inflexión verbal de género y número

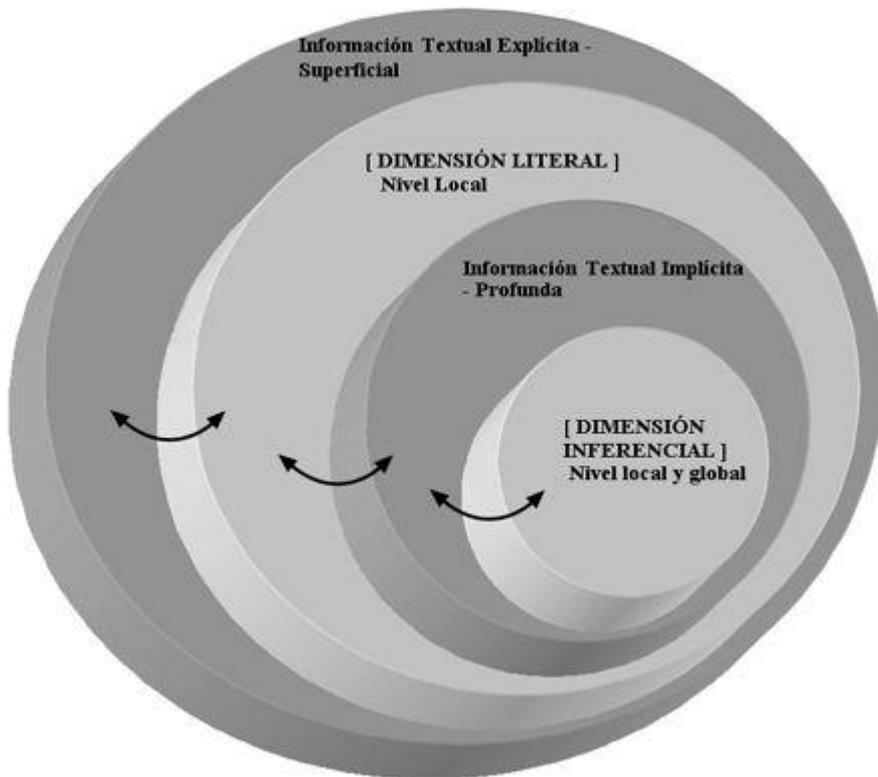
- Inferencia causa-efecto
- Inferencia temporal
- Inferencia espacial

“Existen también otro tipo de inferencias, cuya función es también vital en la comprensión profunda de un texto y, en particular, de una lectura de tipo crítica o evaluativa, pero que no necesariamente debe ejecutarse de modo obligatorio en la comprensión de un texto dado. Por ello, se les ha denominado como proyectivas o elaborativas. Un subtipo de estas inferencias es conocido como evaluativa o valorativa. Estos procesos inferenciales resultan extremadamente importantes en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto”. Parodi (2005)

No obstante ello, se debe poner de relieve que, no estando estrictamente determinadas por la información textual (sino, más bien escasamente), se postulan como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores, es decir, más que ninguna otra inferencia. Ahora bien, desde una perspectiva actual, sostenemos que al construir una interpretación del texto no siempre resulta del todo sencillo distinguir entre un conocimiento estrictamente ligado a la información del texto y otro enmarcado en el conocimiento ideológico del lector.

De esta manera, cuando se lee y se comprende, se realiza desde el propio individuo y bajo su perspectiva, cargada de conocimiento socialmente construido y teñido por las creencias. Por ello, no se postula a una total y definitiva separación entre las inferencias de tipo fundamental y las optativas, aunque para propósitos de investigación y de corte pedagógico sí es factible establecer tal distingo.

⁵ Parodi, Giovanni. (2005): La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista Signos p. 221-267



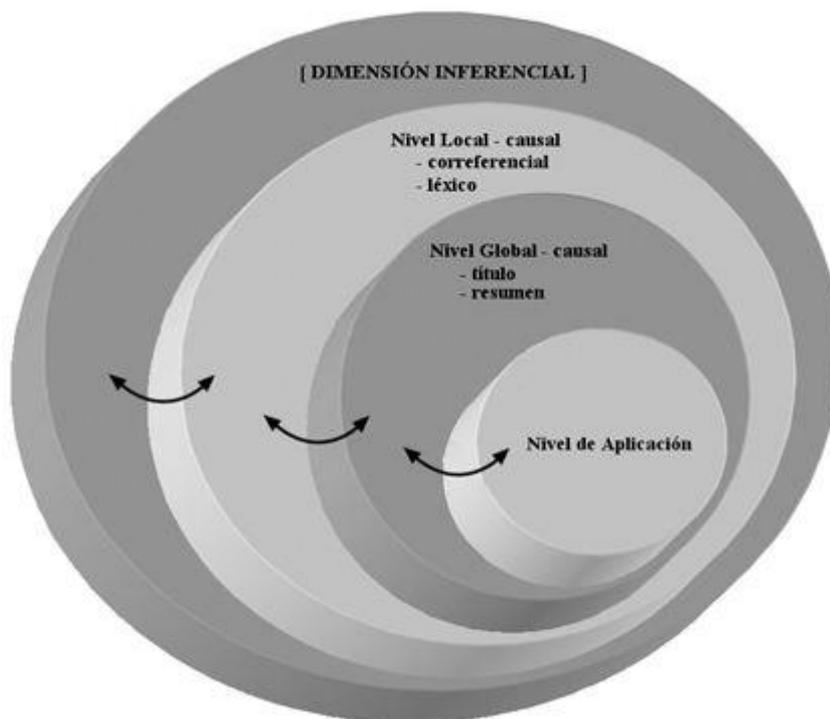


Figura 1. Complejidad del proceso de comprensión: tipos de información textual, dimensiones y niveles.

Tal y como se aprecia en la Figura 1, la concepción compleja de la comprensión a través de diversos tipos de información interactuante, de multidimensiones y multiniveles de representación recursivos y progresivos a través de los cuales la información es permanentemente reorganizada e interactivamente procesada, obliga al lector a una mínima jerarquización de tipos de preguntas para diagnosticar dicho proceso.

De este modo, para el diseño de los instrumentos, se realiza la evaluación de la comprensión a partir de dos dimensiones y dos niveles principales. Por una parte, tenemos una primera dimensión literal, de nivel más superficial, clásicamente caracterizada como de menor exigencia en la que el sujeto debe reconocer y reproducir información - mayoritariamente- explícita del texto. Por otra parte, se centra la atención está en la dimensión inferencial, comparativamente de mayor exigencia, en la que el sujeto debe relacionar información del texto no explícita ni lingüísticamente ligada -con apoyo fundamental de sus diversos tipos de conocimientos previos. Además de estas dos dimensiones, existe un nivel global y otro local de la comprensión. Mientras que en la dimensión inferencial puede aplicarse tanto a uno como a otro nivel, en la dimensión literal solo se opta por un nivel local.

En la Figura 2, se muestra mediante círculos concéntricos el modo en que se estructuran los procesos inferenciales de construcción de una o varias representaciones a medida que se lee y también el modo en que la información fluye bidireccionalmente. La importancia que se atribuye a la dimensión inferencial es crucial y ella, como se aprecia, incluye los aspectos de aplicación y proyección de aprendizajes a partir del texto y los conocimientos disponibles. Parodi (2005)

Capítulo 3. Diseño Metodológico

1. Explicitación paradigmática y del tipo de investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo y cuantitativo de investigación, puesto que su objetivo principal pretende ampliar el conocimiento y la comprensión de los problemas de comprensión lectora que enfrentan los estudiantes de primer semestre de instituciones de nivel superior. Para ello se utilizarán dos instrumentos de evaluación uno de corte cualitativo (entrevista) y otro de corte cuantitativo (test de comprensión lectora)

Asimismo, de acuerdo a lo formulado por, F. Cisterna (2007 página 42) esta investigación podría ser calificada como “Investigación básica” debido a que, buscaría mejorar la comprensión de los fenómenos sociales, antes de lograr una intervención mayor en dicho fenómeno o su aplicación.

2. Unidad de estudio

La presente investigación abarca una muestra de la institución de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de la ciudad de Chillán. Ésta institución es de carácter particular y posee sedes a lo largo de todo Chile.

La Universidad Tecnológica de Chile Inacap, cuenta con Centro de Formación Técnica INACAP (CFT INACAP) Instituto Profesional INACAP (IP INACAP) Universidad Tecnológica de Chile INACAP (UTC), y cuenta con más de cien carreras. El perfil de los alumnos de esta institución se enmarca dentro de los valores que fomenta (honestidad, compromiso, trabajo bien hecho y trabajo en equipo) y de acuerdo al perfil y a los objetivos de cada carrera.

3. Sujetos de estudio

La muestra está constituida por sujetos que cursan primer semestre de las carreras del área de electromecánica, mecánica y preparador físico; de la institución Inacap de la ciudad de Chillán.

Además, los docentes de la asignatura Técnicas de comunicación oral y escrita, también serán fuentes de información quienes proporcionarán a través de entrevistas y material documental para recabar la información necesaria.

4. Instrumentos utilizados para recopilar información

Con el propósito de realizar una aproximación a la realidad de la investigación se han seleccionado los siguientes instrumentos para la recopilación de la información de esta investigación: por un lado, de corte cualitativo se realizaron entrevistas a los docentes del área de Lenguaje y Comunicación. Y por otro lado, de corte cuantitativo se aplicó un test de comprensión lectora a los estudiantes de cada sección en estudio.

La entrevista semi-estructurada se caracteriza por la realización de preguntas ya definidas por el investigador, sin embargo estas pueden ser modificadas no perdiendo su significado, para adecuarse al contexto de la situación de la entrevista.

El test de comprensión lectora permite medir las habilidades que poseen los estudiantes en cuanto a las categorías y subcategorías que se quieren estudiar, por este lado se aplicará un test de comprensión lectora validado, que mide 4 variables, estas son: Comprensión del vocabulario del texto, Recuerdo de detalles, Completación de esquemas y Comprensión global del texto.

La revisión documental consiste en la observación e indagación de la documentación pertinente para la investigación. Por lo tanto, para la presente investigación el material proporcionado por los docentes, como material de apoyo a la docencia (certámenes, guías y materiales de apoyo) resultará información relevante para indagar en las problemáticas de la investigación.

5. Tabla de especificación

Categorías	Subcategorías	Estamentos	Instrumentos
A. Reconocimiento del tipo de texto	A. 1. Tipología textual A. 2. Estructura de los tipos de textos A. 3. Recursos lingüísticos característicos de los tipos de textos	Docentes de aula Estudiantes	Entrevistas Test
B. Extracción de información	B. 1. Localización de información explícita B. 2. Inferencia de información implícita relevante B. 3. Identificación del tema central del texto	Docentes de aula Estudiantes	Entrevista Test
C. Parfraseo	C. 1. Valoración de los textos literarios y no literarios C. 2. Evaluación y rescritura de los textos leídos	Docentes de aula	Entrevista
D. Argumentación	D.1. Comprensión del sentido global del texto D. 2. Lectura crítica de los textos	Docentes de aula Estudiantes	Entrevista Test

Capítulo 4. Presentación de los resultados de la investigación

De acuerdo con la información recabada en la siguiente investigación, se presentan a continuación diversas tablas de contenido. En primer lugar, la tabla A, muestra las preguntas por categoría y subcategoría realizadas a los docentes del área (informantes) con respecto al proceso de comprensión lectora. En segundo lugar, la tabla 1, contiene la información y respuesta de cada entrevistado, para cada pregunta realizada. En tercer lugar, la tabla 2, entrega la información basada en las respuestas de cada informante agrupadas en subcategorías. Asimismo, la tabla 3, da a conocer la información recopilada de cada entrevistado, agrupada en categorías. Por último, la tabla 4, presenta la información en base a una síntesis interpretativa del investigador, por cada sujeto agrupada en categoría.

Tabla A.

Categorías	Subcategorías	Entrevista (docentes)
<u>A. Reconocimiento del tipo de texto</u>	A. 1. Tipología textual A. 2. Estructura de los tipos de textos	A.1.1. De acuerdo a su experiencia profesional ¿Qué habilidades o aprendizajes claves mide en la comprensión lectora? A.1.2. De acuerdo a su experiencia profesional ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes con respecto al reconocimiento de los tipos de textos? A.2.1. De acuerdo a su experiencia ¿Qué tipos de textos son los que comúnmente presentan mayor dificultad de reconocimiento y por qué? A.2.2. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el reconocimiento de la estructura de los tipos de textos, y en específico el texto expositivo?
<u>B. Extracción de información</u>	B. 1. Localización de información explícita e implícita relevante	B.1. Según su experiencia ¿Los estudiantes son capaces de reconocer información explícita e implícita de manera adecuada? ¿De qué forma son trabajadas estas actividades de reconocimiento textual? B.2. De acuerdo a su experiencia profesional ¿Cuál es el nivel de inferencia de textos expositivos que poseen sus estudiantes, y qué estrategias utiliza para abordarlos en clases? B.3. De acuerdo a su experiencia ¿Cuáles cree usted que son las principales causas de una deficiente inferencia de información?
<u>C. Parafraseo</u>	C. 1. Valoración de los textos literarios y	C.1.1. ¿De qué manera usted fomenta e incentiva la lectura de textos literarios y no literarios, qué

	no literarios C. 2. Evaluación y re-escritura de los textos leídos	estrategias utiliza? C.1.2. ¿Con respecto a los textos expositivos trabajados en clases, están relacionados con la carrera que estudian los estudiantes, de qué manera? C.2.1. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para la evaluación y reescritura de los textos expositivos tratados en clases? C.2.2. ¿Cuáles son las principales problemáticas presentes en la re-escritura de textos expositivos, a qué se deben?
<u>D.</u> <u>Argumentación</u>	D.1. Comprensión del sentido global del texto D. 2. Lectura crítica de los textos	D.1.1 ¿Los estudiantes logran comprender globalmente los textos expositivos, cuáles son las estrategias y por qué las utiliza? D.1.2. ¿En la práctica docente emplea la lectura crítica de los textos expositivos, de qué manera? D.2.2. ¿Se realizan estrategias metacognitivas en el proceso de lectura y por qué? D.2.2 ¿Cuáles son los resultados obtenidos al utilizar estas estrategias?

CATEGORÍAS

Categoría A. Reconocimiento del tipo de texto

Subcategorías

A. 1. Tipología textual

A. 2. Estructura de los tipos de textos

Preguntas a los docentes:

A.1.1. De acuerdo a su experiencia profesional ¿Qué habilidades o aprendizajes claves mide en la comprensión lectora?

A.1.2. De acuerdo a su experiencia profesional ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes con respecto al reconocimiento de los tipos de textos?

A.2.1. De acuerdo a su experiencia ¿Qué tipos de textos son los que comúnmente presentan mayor dificultad de reconocimiento y por qué?

A.2.2. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el reconocimiento de la estructura de los tipos de textos, y en específico el texto expositivo?

Categoría B. Extracción de información

Subcategoría

B. 1. Localización de información explícita e implícita relevante

Preguntas a los docentes

B.1. Según su experiencia ¿Los estudiantes son capaces de reconocer información explícita e implícita de manera adecuada? ¿De qué forma son trabajadas estas actividades de reconocimiento textual?

B.2. De acuerdo a su experiencia profesional ¿Cuál es el nivel de inferencia de textos expositivos que poseen sus estudiantes, y qué estrategias utiliza para abordarlos en clases?

B.3. De acuerdo a su experiencia ¿Cuáles cree usted que son las principales causas de una deficiente inferencia de información?

Categoría C. Parfraseo

Subcategorías

C. 1. Valoración de los textos literarios y no literarios

C. 2. Evaluación y re-escritura de los textos leídos

Preguntas a los docentes

C.1.1. ¿De qué manera usted fomenta e incentiva la lectura de textos literarios y no literarios, qué estrategias utiliza?

C.1.2. ¿Con respecto a los textos expositivos trabajados en clases, están relacionados con la carrera que estudian los estudiantes, de qué manera?

C.2.1. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para la evaluación y rescritura de los textos expositivos tratados en clases?

C.2.2. ¿Cuáles son las principales problemáticas presentes en la re-escritura de textos expositivos, a qué se deben?

D. Argumentación

D.1. Comprensión del sentido global del texto

D. 2. Lectura crítica de los textos

D.1.1 ¿Los estudiantes logran comprender globalmente los textos expositivos, cuáles son las estrategias y por qué las utiliza?

D.1.2. ¿En la práctica docente emplea la lectura crítica de los textos expositivos, de qué manera?

D.2.2. ¿Se realizan estrategias metacognitivas en el proceso de lectura y por qué?

D.2.2 ¿Cuáles son los resultados obtenido al utilizar estas estrategias?

REGISTRO DE LAS RESPUESTAS DE CADA ENTREVISTA A CADA PREGUNTA

De acuerdo a las preguntas formuladas al sujeto 1 en la entrevista realizada, se obtienen las siguientes respuestas:

Pregunta 1 ¿Qué habilidades o aprendizajes claves mide en la comprensión lectora?

La comprensión lectora mide habilidades de extracción de información, deducir información que no está presente en el texto, formulación de hipótesis y habilidades donde se desarrolle el pensamiento crítico - reflexivo de los estudiantes.

Pregunta 2 ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes con respecto al reconocimiento de los tipos de textos?

Las principales dificultades son las de extracción información explícita del texto y reflexionar respecto de los valores que entrega este.

Pregunta 3 ¿Qué tipos de textos son los que comúnmente presentan mayor dificultad de reconocimiento y por qué?

Los textos argumentativos, en los que deben extraer la tesis y los argumentos (...) además de los textos expositivos, en los que deben extraer la idea principal y las ideas secundarias de cada párrafo (...) Puede ser debido al desconocimiento que tienen de la teoría de cada uno de ellos

Pregunta 4 ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el reconocimiento de la estructura de los tipos de textos, y en específico el texto expositivo?

Enseñanza de la teoría y de los elementos que forman parte de los textos expositivos, luego, el reconocimiento de ella en textos trabajados en clases como afiches, noticias, etc.

Pregunta 5 ¿Los estudiantes son capaces de reconocer información explícita e implícita de manera adecuada? ¿De qué forma son trabajadas estas actividades de reconocimiento textual?

A los estudiantes se les hace más fácil reconocer información implícita de un texto, para ellos es más complejo reconocer información explícita. Estas actividades se trabajan en el aula enseñándoles los niveles de comprensión lectora, dando ejemplos y a veces guiándolos en sus lecturas.

Pregunta 6 De acuerdo a su experiencia profesional ¿Cuál es el nivel de inferencia de textos expositivos que poseen sus estudiantes, y qué estrategias utiliza para abordarlos en clases?

El nivel de inferencia es básico. Las estrategias utilizadas son las de realizar lecturas individuales y luego la revisión grupal de ellas.

Pregunta 7 De acuerdo a su experiencia ¿Cuáles cree usted que son las principales causas de una deficiente inferencia de información?

Que no se enseña adecuadamente a inferir información de un texto y se piensa que es un proceso innato que realiza cada persona.

Pregunta 8 ¿De qué manera usted fomenta e incentiva la lectura de textos literarios y no literarios, qué estrategias utiliza?

En el caso de los textos no literarios, pidiéndoles que lean textos relacionados con sus intereses, con noticias que ellos elijan y en textos literarios, leyéndoles y trabajando con textos breves, microcuentos que aborden diversas temáticas.

Pregunta 9 ¿Con respecto a los textos expositivos trabajados en clases, están relacionados con la carrera que estudian los estudiantes, de qué manera?

Sí, trabajo con textos expositivos relacionados con su realidad, especialmente cuando se trata de los cursos de especialidad de enfermería o los de agrícola.

Pregunta 10 ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para la evaluación y rescritura de los textos expositivos tratados en clases?

Las estrategias usadas son la creación de rúbricas, para verificar si los resultados fueron logrados.

Pregunta 11 ¿Cuáles son las principales problemáticas presentes en la re-escritura de textos expositivos, a qué se deben?

Que a los estudiantes les dificulta escribir textos y luego de la revisión cuando deben re-escribirlos, no se interesan por volver a hacerlo y se desmotivan, pues piensan que todo lo que escribieron está malo.

Pregunta 12 ¿Los estudiantes logran comprender globalmente los textos expositivos, cuáles son las estrategias y por qué las utiliza?

Sí, los estudiantes logran comprender la idea global del texto, especialmente cuando la lectura es grupal y las respuestas son generadas en conjunto.

Pregunta 13 ¿En la práctica docente emplea la lectura crítica de los textos expositivos, de qué manera?

Sí, es fundamental motivar la lectura crítica y reflexiva de textos, especialmente de aquellos que están relacionados con su realidad y sus intereses.

Pregunta 14 ¿Se realizan estrategias metacognitivas en el proceso de lectura y por qué?

Se les va preguntando a los estudiantes que aprendieron de la lectura, cómo lo lograron, etc.

Pregunta 15 ¿Cuáles son los resultados obtenidos al utilizar estas estrategias?

Los resultados son buenos porque permite medir si los estudiantes van captando y comprendiendo el proceso de comprensión lectora.

Sujeto 2

De acuerdo a las preguntas formuladas al sujeto 2 en la entrevista realizada a los docentes, se obtienen las siguientes respuestas:

Pregunta 1 ¿Qué habilidades o aprendizajes claves mide en la comprensión lectora?

En la comprensión lectora se miden las habilidades desde las más simples a las más complejas como: extraer información explícita, es decir, identificar, nombrar, entre otras, asimismo, extraer información implícita, en donde el alumno debe ser capaz de inferir y opinar de manera argumentada.

Pregunta 2 ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes con respecto al reconocimiento de los tipos de textos?

Los estudiantes presentan dificultades para inferir y realizar síntesis de lo leído. Además se puede sumar la deficiencia para argumentar.

Pregunta 3 ¿Qué tipos de textos son los que comúnmente presentan mayor dificultad de reconocimiento y por qué?

Según mi experiencia, los textos que presentan mayor dificultad en los estudiantes son los textos expositivos, específicamente al reconocer e identificar las formas básicas, comúnmente los estudiantes confunden la descripción con la caracterización.

Pregunta 4 ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el reconocimiento de la estructura de los tipos de textos, y en específico el texto expositivo?

Empleo de esquemas y mapas conceptuales que resuman las ideas fundamentales y características de los textos a trabajar. Realizar un paralelo o comparación entre los diversos tipos de textos

Pregunta 5 ¿Los estudiantes son capaces de reconocer información explícita e implícita de manera adecuada? ¿De qué forma son trabajadas estas actividades de reconocimiento textual?

Los alumnos son capaces de reconocer información explícita, sin embargo, presentan mayor dificultad para identificar información implícita, entonces no sería una habilidad que se está logrando de manera adecuada. Son trabajados por medio de técnicas de subrayado, reconocimiento de ideas principales. Además trabajar con técnicas antes de la lectura, durante y después de la lectura, para que el alumno se pueda anticipar y realizar inferencias, aunque a veces sean muy simples.

Pregunta 6 De acuerdo a su experiencia profesional ¿Cuál es el nivel de inferencia de textos expositivos que poseen sus estudiantes, y qué estrategias utiliza para abordarlos en clases?

El nivel de inferencia es bajo, en general a los estudiantes les cuesta realizar inferencias. Para mejorar este nivel el alumno debe reconocer el tema, identificar las relaciones entre los párrafos y realizar una síntesis de lo leído.

Pregunta 7 De acuerdo a su experiencia ¿Cuáles cree usted que son las principales causas de una deficiente inferencia de información?

Puede ser la falta de motivación y concentración al momento de leer, a esto se le puede sumar que los alumnos no son capaces de determinar relaciones entre los párrafos y no son capaces de realizar hipótesis durante la lectura.

Pregunta 8 ¿De qué manera usted fomenta e incentiva la lectura de textos literarios y no literarios, qué estrategias utiliza?

Se realizan lecturas compartidas de textos breves que sean de interés para los estudiantes, como textos extraídos de revistas que ellos mismos llevan (10 a 15 minutos) Posteriormente, se socializa la lectura y los alumnos vierten sus comentarios.

Pregunta 9 ¿Con respecto a los textos expositivos trabajados en clases, están relacionados con la carrera que estudian los estudiantes, de qué manera?

Sí, están relacionados con el área de estudio, por ejemplo, para los alumnos que estudian preparador físico o gastronomía, se les presentan textos que hablen de ese tópico para que sea más familiar y significativo.

Pregunta 10 ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para la evaluación y rescritura de los textos expositivos tratados en clases?

Para evaluar un texto expositivo y su escritura se toman en cuenta la redacción, ortografía y la estructura que el alumno debe utilizar para elaborar su texto.

Pregunta 11 ¿Cuáles son las principales problemáticas presentes en la re-escritura de textos expositivos, a qué se deben?

Algunas veces los estudiantes presentan dificultades para escribir textos expositivos, pues no son capaces de reconocer e identificar las formas básicas y confunden como ya se dijo anteriormente, la caracterización con la descripción y sus tipos.

Pregunta 12 ¿Los estudiantes logran comprender globalmente los textos expositivos, cuáles son las estrategias y por qué las utiliza?

Los estudiantes son capaces de comprender a nivel literal textos expositivos y muchas veces les cuesta comprender de forma global los textos.

Pregunta 13 ¿En la práctica docente emplea la lectura crítica de los textos expositivos, de qué manera?

En realidad más que lectura crítica que se da un tiempo para que los estudiantes comenten la lectura y relacionen lo leído con su realidad, según el tema que se presente.

Pregunta 14 ¿Se realizan estrategias metacognitivas en el proceso de lectura y por qué?

Para ser sincera no siempre se realizan estrategias metacognitivas, pero cuando se realizan estas dan resultado, pues los estudiantes toman conciencia, regulan y monitorean el proceso de lectura, es decir, son capaces de pensar y esto ayuda a la comprensión.

Pregunta 15 ¿Cuáles son los resultados obtenidos al utilizar estas estrategias?

Los resultados son positivos cuando se realiza la metacognición pues permite medir y autorregular el proceso.

Sujeto 3

De acuerdo a las preguntas formuladas al sujeto 3 en la entrevista realizada, se obtienen las siguientes respuestas:

Pregunta 1 ¿Qué habilidades o aprendizajes claves mide en la comprensión lectora?

Desmotivación y desinterés en relación al proceso lector. No poseen capacidad de inferencia, el nivel de abstracción es mínimo.

Pregunta 2 ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes con respecto al reconocimiento de los tipos de textos?

Los estudiantes no pueden enfrentarse a cualquier tipo de texto, lo que los convierte inmediatamente en lectores no competentes, no identifican ni reconocen la tipología textual. Falta la adquisición de estrategias de comprensión lectora, para cambiar los malos hábitos en relación a la lectura. Los textos utilizados en la sala de clase no siempre se adecúan al contexto del estudiante, ni son pertinentes.

Pregunta 3 ¿Qué tipos de textos son los que comúnmente presentan mayor dificultad de reconocimiento y por qué?

Los textos de tipo expositivo, por la complejidad que presenta su estructura, tanto a nivel gramatical nivel sintáctico. Los textos líricos también presentan grandes dificultades, debido a su estructura y complejidad gramatical.

Pregunta 4 ¿Qué estrategias didácticas utiliza para el reconocimiento de la estructura de los tipos de textos, y en específico el texto expositivo?

En primer lugar los estudiantes deben comprender que los procesos comunicativos están centrados en la exposición de hechos e ideas, partiendo desde esta premisa, los estudiantes:

Desarrollan pequeñas fichas de lectura, en la cuáles identifican los rasgos característicos del texto expositivo, presentados en distintos videos, identificando cuál es la finalidad del texto, qué tipo de lenguaje utiliza, cuál es su grado de objetividad, etc. Las fichas las puede desarrollar con la utilización de textos escritos y audiovisuales.

Una vez realizadas las fichas, pueden enfrentarse a distintos tipos de textos reconociendo formas básicas predominantes, su estructura, principales características, etc.

Pregunta 5 ¿Los estudiantes son capaces de reconocer información explícita e implícita de manera adecuada? ¿De qué forma son trabajadas estas actividades de reconocimiento textual?

Sí, son capaces, pero a medida que aumenta la complejidad del texto al que se enfrentan la capacidad de reconocer información implícita va disminuyendo.

Generalmente se trabaja con distintos tipos de preguntas, dependiendo la dificultad textual, con las cuales se va midiendo la comprensión lectora. Partiendo por preguntas que apuntan al reconocimiento de información explícita, literal, y continuando con preguntas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo, para el reconocimiento de información implícita... cuál es la idea principal, secundaria, cuál es el tema del texto, etc.

Pregunta 6 De acuerdo a su experiencia profesional ¿Cuál es el nivel de inferencia de textos expositivos que poseen sus estudiantes, y qué estrategias utiliza para abordarlos en clases?

En nivel de inferencia es bajo pues la extracción de información implícita de un texto genera grandes dificultades para los estudiantes y siempre que se ven enfrentados a este tipo de preguntas en las evaluaciones, los resultados son negativos.

Las estrategias que se utilizan para mejorar el nivel de inferencia, es la puesta en práctica de las estrategias de comprensión lectora, antes durante y después de la lectura, promoviendo de este modo la formulación de preguntas, elaboración de hipótesis, predicciones, lo que ayuda enormemente a mejorar la comprensión y por ende en nivel inferencial.

Pregunta 7 De acuerdo a su experiencia ¿Cuáles cree usted que son las principales causas de una deficiente inferencia de información?

Las principales dificultades son la no comprensión de lo que se está leyendo, los estudiantes no relacionan temáticas, contenidos ni conceptos con las lecturas, más difícil aún es que realicen inferencias, pues no poseen las capacidades para relacionar, asociar, ni menos para inferir o concluir algo en relación a la información presentada en los textos leídos.

Pregunta 8 ¿De qué manera usted fomenta e incentiva la lectura de textos literarios y no literarios, qué estrategias utiliza?

En primer lugar, adecuar las lecturas al contexto y a los intereses de los estudiantes. Buscando lecturas literarias y no literarias que aborden temáticas que son acordes a sus gustos, a su edad y al medio que los rodea... para que de este modo los estudiantes se sientan cercanos a los textos.

En segundo lugar se ha fomentado la lectura de 5 minutos todas las clases, de cualquier tipo de texto que ellos mismos lleven, de este modo se busca incentivarlos a la lectura frutiva, cada uno lleva su texto y lo comparte con los demás estudiantes.

Pregunta 9 ¿Con respecto a los textos expositivos trabajados en clases, están relacionados con la carrera que estudian los estudiantes, de qué manera?

Sí, están relacionados, pues cada texto que se va a trabajar con los estudiantes, ha sido previamente trabajado por el profesor, y seleccionado entre otros muchos, en el caso de los alumnos de la carrera de administración se trabaja con textos jurídicos. Todos los textos trabajados en clases están estrechamente relacionados con sus vivencias, las unidades temáticas apuntan a las experiencias y conocimientos previos de cada uno de ellos, ya sea en relación a la tecnología, música, deporte, etc.

No obstante hay alumnos que poseen un nivel sociocultural tan disminuido, que aunque se adecúen todos los textos y se busquen distintas estrategias... la desmotivación sigue siendo un factor fundamental con el cual hay que lidiar a diario.

Pregunta 10 ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para la evaluación y rescritura de los textos expositivos tratados en clases?

La evaluación y re-escritura de textos expositivos dependerá de la complejidad temática y estructural. Teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, sus fortalezas y debilidades. En relación a todos estos factores se evalúa:

- Coherencia y cohesión
- Pertinencia textual
- Ortografía y redacción

Pregunta 11 ¿Cuáles son las principales problemáticas presentes en la re-escritura de textos expositivos, a qué se deben?

Falta de léxico, problemáticas con la redacción y con la ortografía literal, puntual y acentual, pero lo que genera más problemas es la falta de acervo cultural, lo que dificulta enormemente la creación, escritura o reescritura de cualquier tipo de texto, ya que sus conocimientos en relación a cualquier temática del acontecer nacional o internacional es muy disminuida.

Pregunta 12 ¿Los estudiantes logran comprender globalmente los textos expositivos, cuáles son las estrategias y por qué las utiliza?

La comprensión global de textos escritos es regular, pues sólo una parte de los estudiantes logra comprender globalmente, hay una gran parte de los estudiantes que no entiende lo que lee... lo que genera dificultades en el progreso y avance de los aprendizajes, pues éstos son muy dispares.

Las estrategias empleadas son la utilización de distintos tipos de textos, partiendo por textos de una complejidad mínima, hasta llegar a textos más avanzados. La utilización de estas estrategias significa cerciorarse que todos los estudiantes aprendan de acuerdo a sus capacidades y que de este modo se vayan superando día a día.

Pregunta 13 ¿En la práctica docente emplea la lectura crítica de los textos expositivos, de qué manera?

Sí, es común emplear la lectura crítica de textos, por ejemplo se presenta un texto expositivo, luego los estudiantes deben elaborar opiniones críticas en relación a lo leído, argumentando a favor o en contra, si le gustó o no, qué cambiaría y por qué... de lo que acaba de leer. De esta manera los estudiantes están desarrollando otro tipo de competencias, pues no se están ateniendo solamente a extraer o concluir en relación al texto, sino que también está leyéndolo de manera crítica, evaluándolo, lo que significa el empleo de habilidades cognitivas superiores.

Pregunta 14 ¿Se realizan estrategias metacognitivas en el proceso de lectura y por qué?

Se realizan, pero sólo en algunas ocasiones, debido a que el tiempo generalmente es muy acotado.

Los resultados son regulares, porque ya que no es algo sistemático en la asignatura los estudiantes no están habituados a este tipo de estrategia, suelen distraerse, no entienden a qué apunta la estrategia, las preguntas, etc.

Teniendo en cuenta que este aspecto debe mejorarse, ya que es un aspecto fundamental para desarrollar y formar buenos lectores, competentes, siendo capaz de enfrentarse a cualquier tipo de texto.

Pregunta 15 ¿Cuáles son los resultados obtenidos al utilizar estas estrategias?

Es positivo realizar la metacognición y los resultados siempre serán positivos puesto que se realiza con regularidad un proceso que evidencia que los estudiantes han comprendido el objetivo del proceso de comprensión lectora.

INFERENCIAS INTERPRETATIVAS POR ENTREVISTADO PARA CADA SUBCATEGORÍA

En base a la información proporcionada por el sujeto 1 en la entrevista realizada se obtienen las siguientes inferencias interpretativas:

A1. De acuerdo a las respuestas obtenidas las habilidades medidas en comprensión lectora son principalmente: extracción de información explícita e implícita del texto, argumentar u opinar de manera crítica y reflexiva un tema determinado tema, y reconocer la tipología textual.

A2. Las principales dificultades que presentan los estudiantes son: extraer información explícita y hacer un juicio valorico con respecto a los temas que presentan los textos.

A3. Los textos que presentan mayor dificultad para los estudiantes son los textos argumentativos y expositivos, debido a que deben reconocer la tesis propuesta y también al desconocimiento de los contenidos de los textos.

A4. Las estrategias utilizadas son, en primer lugar la enseñanza de la teoría, y posteriormente la puesta en práctica de estos conocimientos a partir de la elaboración de afiches y la identificación de su estructura a partir de noticias leídas en clases.

B5. Se establece que para los estudiantes es más complejo reconocer la información explícita de los textos que la información implícita, y se trabaja el reconocimiento de información implícita y explícita a través de una lectura guiada.

B6. El nivel de inferencia que poseen los estudiantes es bajo y se trabaja a partir de lectura individual y revisión grupal.

B7. Se establece que un factor importante es que no se enseña adecuadamente a inferir información, además que se presupone que los estudiantes poseen habilidades de manera innata y no se fortalecen mayormente.

C8. De acuerdo a lo establecido se concluye que se trabaja con textos relacionados con sus intereses para abordar los textos expositivos, y los no literarios se trabajan con textos de carácter breve, como los microcuentos.

C9. Se concluye que se trabaja con textos expositivos adecuados al contexto académico de los estudiantes, en las diferentes carreras y áreas de estudio.

C10. Se concluye que se emplean rúbricas para el análisis de la re-escritura de los textos expositivos.

C11. Se establece que la principal dificultad para evaluar el proceso de re-escritura de los textos es el desinterés por volver a escribir (corregir) los textos anteriormente escritos y la frustración o desmotivación que genera esta situación.

D12. Se concluye que los estudiantes logran comprender la lectura de los textos escritos en el caso de lecturas grupales, estableciendo conclusiones en conjunto.

D13. Se establece que la lectura crítica de los textos expositivos es fundamental para desarrollar el proceso de comprensión lectora, además es importante seleccionar los textos de acuerdo al interés de cada estudiante.

D14. Se concluye que los estudiantes desarrollan estrategias metacognitivas a través de las respuestas a las preguntas cómo aprendieron y cómo lograron dicho aprendizaje.

D15. Se establece que la metacognición si mejora los resultados porque permite regular el autocontrol de la comprensión lectora.

En relación a la información proporcionada por el sujeto 2 en la entrevista realizada se obtienen las siguientes inferencias interpretativas por cada subcategoría:

A1. De acuerdo a la respuesta se establece que en esta subcategoría las habilidades que se miden en comprensión lectora son: la extracción de información explícita e implícita, y también establecer una opinión argumentada con respecto a un tema.

A2. Las mayores dificultades que presentan los estudiantes en comprensión lectora son la inferencia de información, la síntesis del texto y también realizar una argumentación de lo leído.

A3. Se determina que los textos que presentan mayor dificultad para los estudiantes son los textos expositivos, puesto que confunden la estructura con la de otros tipos de textos, por ejemplo los descriptivos.

A4. Se emplean estrategias visuales como los mapas conceptuales y esquemas que sintetizan la información, asimismo, a través de la comparación de diversos tipos de textos.

B5. A los estudiantes les dificulta bastante determinar la inferencia de los textos, y se trabaja a partir del reconocimiento del tema del texto, la relación que establece entre los distintos párrafos y una síntesis final del texto leído.

B6. Los estudiantes son capaces de reconocer información explícita sin embargo, con respecto a la información implícita tienen complicaciones.

B7. Un factor importante es la desmotivación de los estudiantes y la desconcentración durante el proceso de lectura, además a los estudiantes se les dificulta establecer hipótesis de los textos leídos y relaciones entre los párrafos.

C8. La metodología implementada es en base a lectura compartida y se trabaja con textos breves tales como textos extraídos de revistas, posteriormente se realizan comentarios en general.

C9. Se establece que los textos expositivos trabajados en clases son adecuados al contexto académico de los estudiantes de las distintas carreras en las que se imparte la asignatura.

C10. Se establece que se evalúa la ortografía, la redacción y la estructura de los textos escritos que realizan los estudiantes.

C11. Se establece que la principal dificultad en la re-escritura de los textos expositivos es el reconocimiento de la estructura de los textos expositivos y diferenciarlos de otros textos.

D12. Se establece que los estudiantes son capaces de comprender a nivel literal o superficial los textos expositivos y la mayor dificultad es a nivel global.

D13. Se concluye que se reflexiona a través del comentario de los textos y la relación que se les da por medio del contexto en el que se sitúan los estudiantes.

D14. Se establece que los estudiantes, no siempre realizan metacognición después de la lectura, sin embargo se evidencia que este es un proceso importante puesto que se logra hacer consciente este proceso de comprensión y autorregular este proceso.

D15. Se concluye que el proceso de comprensión lectora es necesario para comprobar si los estudiantes comprenden cabalmente lo que leen.

En base a la información proporcionada por el sujeto 3 en la entrevista realizada se obtienen las siguientes inferencias interpretativas:

A1. Con respecto a las dificultades que los estudiantes presentan en comprensión lectora, se concluye que: un factor determinante es la desmotivación y el desinterés por la lectura, por este motivo su desconocimiento con respecto a los tipos de texto genera complicaciones para su

identificación. Además, se plantea que la metodología para abordar la lectura no es la más adecuada dentro del aula.

A2. Los estudiantes presentan dificultades en comprensión lectora, puesto que no son competentes en cuanto a las temáticas propuestas en los textos, además, carecen de competencias y estrategias que faciliten este proceso.

A3. Con respecto a la información recopilada, se establece que los textos expositivos y los textos líricos son los que presentan mayor complejidad debido a su estructura sintáctica y semántica.

A4. La metodología empleada para abordar los textos expositivos corresponde a la exposición de videos y la elaboración de fichas de lectura que permiten reconocer la estructura y características de estos textos

B5. Los estudiantes son capaces de reconocer información explícita e implícita, sin embargo, a medida que va aumentando al dificultad en los textos el reconocimiento de la información disminuye, por lo tanto se trabaja a partir de preguntas que apuntan primero a señalar información literal de los textos para luego reconocer información implícita como por ejemplo determinar el tema central del texto.

B6. Se establece que el nivel de inferencia de información por parte de los estudiantes es bajo puesto que en las evaluaciones se demuestra que las preguntas de nivel de extracción de información implícita obtienen un mal resultado. Se puede mejorar el proceso de comprensión a través de las etapas del proceso de lectura, antes, durante y después de la lectura, mediante esta metodología los estudiantes pueden mejorar el rendimiento en cuanto a la comprensión lectora.

B7. Se concluye que los estudiantes no relacionan lo que leen con otros conceptos, no son capaces de hacer abstracciones de la realidad, por lo tanto por este motivo les cuesta hacer inferencias de información, relaciones o asociaciones entre los textos.

C8. Se establece que la lectura es incentivada a través de la lectura diaria de un texto, además de adecuar al contexto del estudiante los textos que se seleccionan para la lectura en clases, y se fomenta la lectura literaria y no literaria a través del valor que tiene para su futuro como un bien mayor

C9. Se establece que los textos trabajados en clases son adecuados al contexto académico y sociocultural del estudiante, de acuerdo a la especialidad de estudios, sin embargo se debe señalar también que la desmotivación con respecto a la lectura es un factor fundamental para desarrollar este proceso.

C10. Se concluye que se evalúa en la re-escritura de los textos expositivos la redacción, la ortografía, además es importante adecuar el texto al contexto y nivel de los estudiantes.

C11. Se establece que las principales dificultades en la re-escritura de textos expositivos es la redacción, la falta de léxico, la ortografía, y la falta de conocimientos culturales, para establecer ideas coherentes y cohesionadas.

D12. Se concluye que los estudiantes logran comprender los textos expositivos de acuerdo a sus propias capacidades, sin embargo la comprensión global del texto es la mayor dificultad en cuanto a la comprensión lectora

D13. Se establece que los estudiantes realizan la lectura crítica de los textos expositivos a través de las preguntas y comentarios con respecto a estos, para fortalecer otras competencias de nivel superior de los estudiantes

D14. Se concluye que los estudiantes realizan estrategias metacognitivas, sin embargo no es consistente el proceso, puesto que los factores como el tiempo impiden que se realice con regularidad, además los estudiantes no entienden la finalidad de este proceso, y se distraen con facilidad.

D15. Se establece que la metacognición si se aplica con regularidad es un proceso beneficioso, puesto que permite autocontrolar el proceso de comprensión lectora.

Presentación de los resultados: Instrumento de investigación cuantitativo (test de comprensión lectora)

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos al aplicar el test de comprensión lectora (EVALÚA 10) realizado a los estudiantes de las carreras de mecánica, electromecánica y preparador físico, pertenecientes a la institución educativa Inacap, sede Chillán, realizada en la asignatura de técnicas de comunicación oral y escrita.

Este tipo de instrumentos de evaluación (baterías EVALÚA) se editan en España a partir del año 1999, sin embargo la edición que se aplicó en esta investigación, fue adaptado al contexto curricular chileno. Además de ajustar el manual a la realidad chilena, contiene un baremo realizado con muestra chilena.

Asimismo, cabe destacar que se seleccionó este instrumento para aplicarlo en esta investigación, puesto que no existen pruebas estandarizadas y validadas para comprobar cuáles son las debilidades y fortalezas de los estudiantes de educación superior. Por lo tanto, se seleccionó este instrumento, porque en sí evalúa las diferentes competencias que los estudiantes que ingresan a educación superior, debiesen poseer y haber desarrollado mediante su escolaridad previa.

Por esto último, es un instrumento imprescindible para evaluar los procesos y aprendizajes observados en educación media. Es por esto que los resultados que arroja su aplicación, son un punto de arranque básico para la toma de decisiones curriculares a nivel del alumno, del curso, y de la institución.

Se ha trabajado a partir de la aplicación del test de comprensión lectora, a un total de 83 alumnos de la Institución. Se ha procedido a la selección de este instrumento que contiene preguntas de selección múltiple, de verdadero o falso y completación de esquemas. Por otro lado, la prueba se realiza con un tiempo estimado de 20 minutos para responder luego de la lectura del texto; por su parte el texto es medianamente extenso, y se caracteriza por ser un texto no literario denominado “El ingenioso Hidalgo Don Quijote” adaptado de literatura española, Edición Anaya (autores: Lázaro y Tusón)

TABLA DE ESPECIFICACIÓN POR CATEGORÍAS Y PREGUNTAS (TEST)

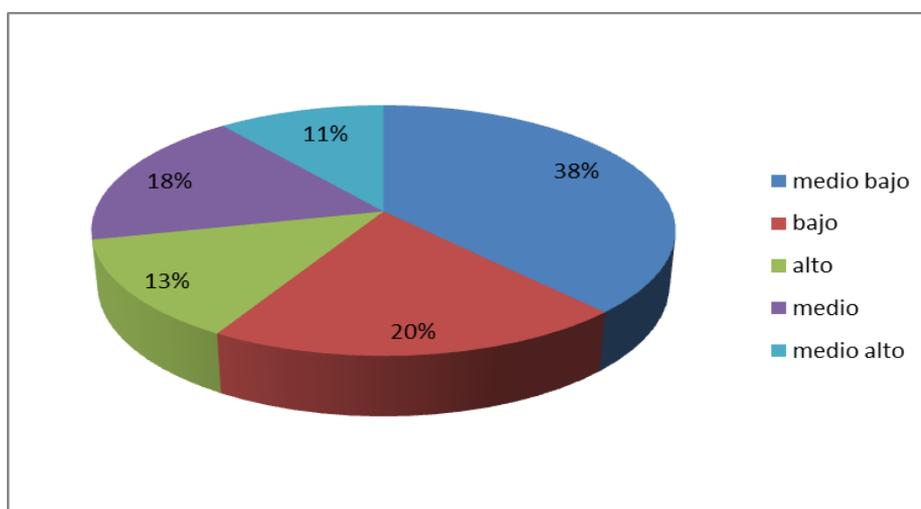
Variables	Preguntas
1. Comprensión del vocabulario del texto	P 1-P 14
2. Recuerdo de detalles	P 15-P21
3. Completación de esquemas	P 22- P25
4. Comprensión global del texto	P26- P35

DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN EL TEST COMPRENSIÓN LECTORA

De acuerdo al texto aplicado (Evalúa Comprensión lectora) a 84 estudiantes de primero de educación superior, se obtienen los siguientes resultados a través de tablas y gráficos en programa excel:

Resultado de la muestra en escala por puntaje directo

Medio bajo	Bajo	Alto	Medio	Medio alto
32	17	11	15	9
38,10%	20,24%	13,10%	17,86%	10,71%



De acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de investigación, se obtiene la representación de la muestra en la tabla anterior, de acuerdo a una escala de centiles los cortes se dividen en los siguientes puntos:

- Nivel alto 80-99
- Nivel Medio alto 60-79
- Nivel Medio 40-59
- Nivel Medio-bajo 20-39
- Nivel Bajo 0-19

De esta manera, se considera que los estudiantes que poseen un corte menor a 60 según el baremo chileno, se encuentran con un punto débil en habilidades de comprensión lectora, por su parte, los estudiantes que superan la puntuación 60 tienen un punto fuerte en comprensión lectora.

Por lo tanto, se obtiene en esta muestra que de la totalidad de estudiantes evaluados un 20 % se encuentra en el nivel más bajo, esto es se consideran con un punto débil en las diferentes tareas de comprensión lectora aplicadas, de esta manera, es muy probable que las diferentes actividades académicas que involucren comprensión de textos no sean superadas con éxito por parte de los estudiantes.

Asimismo, de la totalidad de estudiantes evaluados sólo un 13% ocupa el nivel más alto, y un 11% de los estudiantes ocupan un nivel medio alto; además, el grupo mayoritario se encuentra en el nivel medio bajo con un 38%; y un 18% se ubica en el nivel medio.

Si bien es cierto la muestra se hizo con una cantidad medianamente alto de estudiantes, no se pueden generalizar los resultados a toda la comunidad, pero grafican de alguna manera la problemática que se presenta en el desempeño en cuanto a la habilidad lectora.

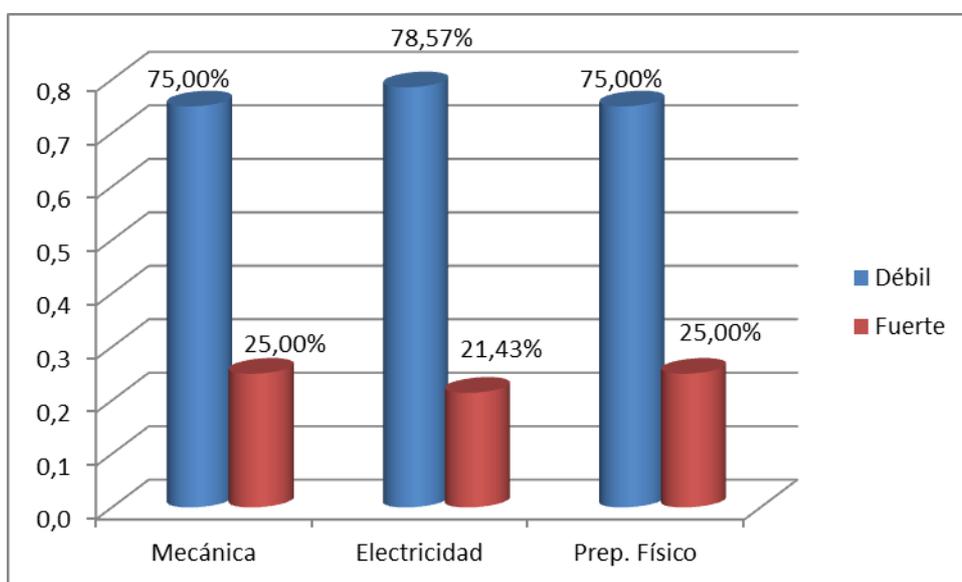
Considerando la escala anterior, que clasifica cada puntaje directo obtenido, se obtienen los siguientes resultados generales:

- Considerando que el baremo chileno estipula que el estudiante que obtiene puntuación de 60 o menos, se encuentra débil en la competencia lectora, de acuerdo al gráfico anterior se determina que un 76,19% de los estudiantes evaluados se consideran débiles en la habilidad de comprensión lectora, por lo tanto, tienen dificultades y requieren de apoyo o intervención para mejorar u optimizar los aprendizajes relacionados con ella.
- De igual forma, teniendo en cuenta que los estudiantes ubicados por sobre el 60 en la puntuación, poseen fortalezas y competencias pertinentes en comprensión lectora. Por lo tanto, en aquellas actividades o aprendizajes que requieran de la competencia lectora, no tendrían mayores dificultades en cuanto a lo académico, sin embargo, este porcentaje es bajísimo en relación al resto de los estudiantes, alcanza tan solo el 23,81%.

Aunque se entiende que la muestra tomada para esta tesis no es la generalidad, es problemático considerar que los estudiantes pertenecen a distintas carreras, diferentes edades y distintas realidades socioculturales, por lo tanto, grafica de alguna manera la escasa habilidad desarrollada en comprensión lectora en nuestra sociedad.

Resultados de la muestra por carreras

Carreras	Débil	Fuerte
Mecánica	21	7
Electricidad	22	6
Preparador Físico	21	7



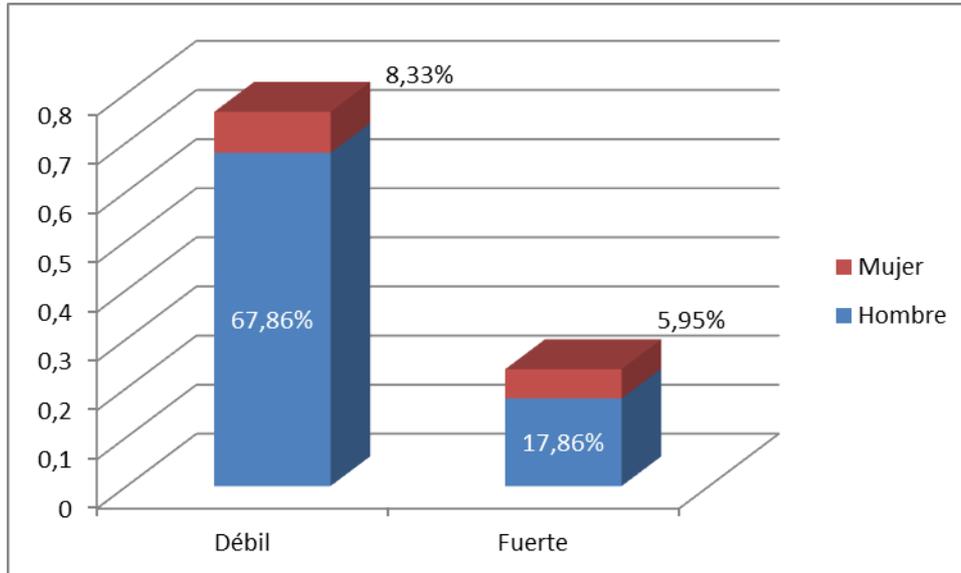
De acuerdo a los datos obtenidos, se realiza la comparación por carreras examinadas, de esta manera los resultados dan a conocer que no existe mayor diferencia entre una carrera y otra en cuanto a la adquisición de la competencia lectora. Así, la carrera de mecánica y la de preparador físico alcanzan el mismo porcentaje en cuanto a fortalezas y debilidades en comprensión lectora, con un 75% y 25% respectivamente. En cuanto a la carrera de electricidad se observa una leve alza en las dificultades de comprensión lectora, alcanzando un 78,57% y una disminución en las fortalezas con un 21,43%.

Sin embargo, estas diferencias no alcanzan a ser significativas, lo que realmente se concluye es que de habilidades en comprensión lectora evaluadas mediante el test, la totalidad de ellas se encuentra disminuidamente asimilada por parte de los estudiantes, puesto que solo un 25% se encuentra en el nivel medio alto y alto de la muestra.

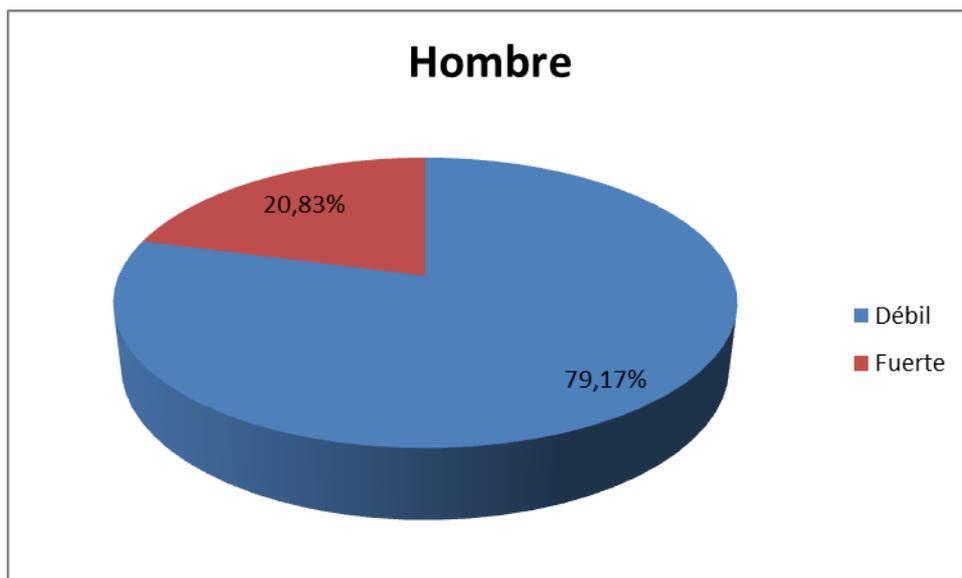
Esto quiere decir que, a pesar de ser carreras totalmente opuestas en cuanto a la estructura de la malla y el perfil académico del alumno, las 3 carreras examinadas presentan de igual manera problemas a nivel de comprensión de textos escritos, por lo tanto, los estudiantes que se enmarcan dentro de los niveles más bajos requieren de un apoyo para superar esta debilidad.

Resultado de la investigación por género

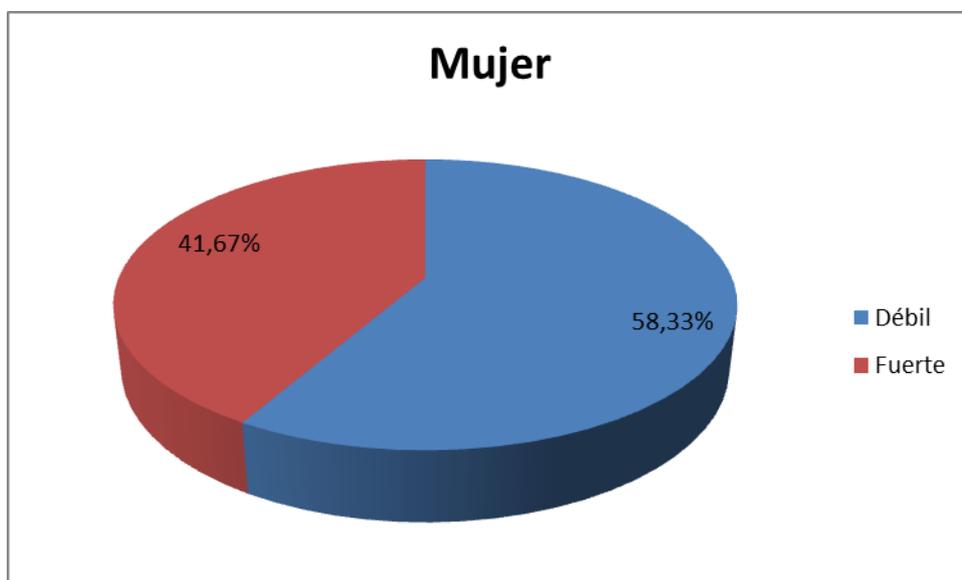
Criterio	Débil	Fuerte	Total
Hombre	57	15	72
Mujer	7	5	12



En este apartado se realiza la comparación entre hombres y mujeres del total de la muestra, considerando las debilidades y fortalezas presentes en cuanto a las habilidades de comprensión lectora; de esta manera, como lo muestra el gráfico, existe una mayor distancia entre los alumnos hombres que obtuvieron bajo y alto puntaje en la habilidad consultada, con respecto a las mujeres que se evidencia un equilibrio o similitud en cuanto a los porcentajes, es decir en el caso de las mujeres estos alcanzan un 8,33% débil y un 5,95% alto, esto es, no se evidencia una diferencia importante. No obstante los hombres, que alcanzan un 67,86% débil y un 17,86% fuerte. Además, cabe destacar que considerando el tipo de carrera, sin duda la mayor cantidad de alumnos evaluados son hombres 72, y tan solo hubo 12 mujeres consultadas.



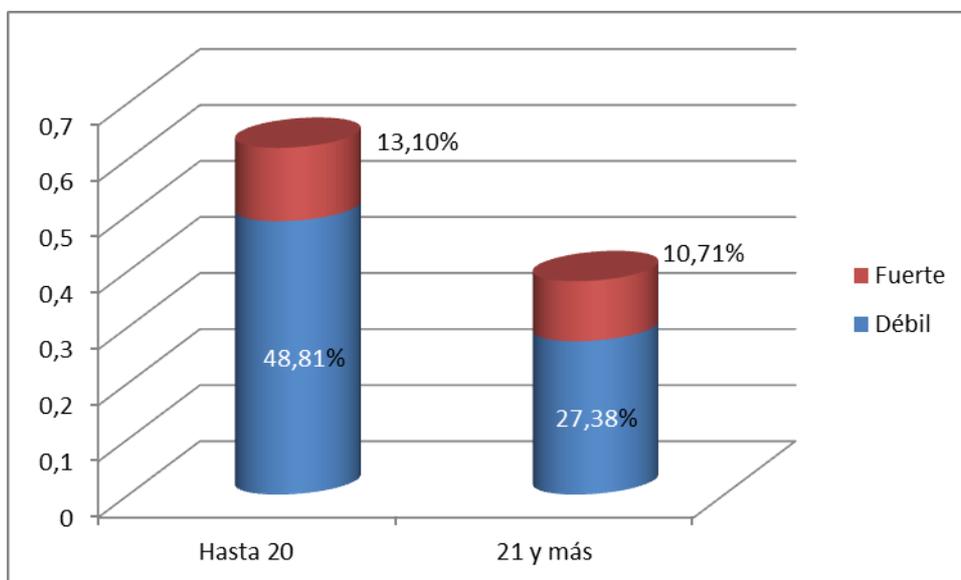
De acuerdo al segmento masculino de la muestra aportada por 72 hombres en total, se establece que poseen un alto nivel de dificultad en el área de la comprensión lectora alcanzando un 79,17% y un 20,83% en cuanto al nivel elevado de logro de estas competencias, por tanto una mayoría de hombres necesita apoyo e intervención en actividades que se relacionen con la comprensión lectora.



De acuerdo al segmento femenino, se puede concluir que de las 12 mujeres que rindieron el test que mide habilidades de lectura, un 58,33% se considera que está con un punto débil en cuanto al desempeño en habilidades de comprensión lectora, y un 41,67% se considera punto fuerte en este tipo de competencias de lectura, por lo tanto, si bien más de la mitad de las estudiantes consultadas requeriría de apoyo en este tipo de aprendizajes, no se evidencia una diferencia importante entre quienes alcanzaron demostrar fortalezas en esta competencia y las que no, por lo tanto, solo un poco menos de la mitad de las mujeres de la muestra requieren de apoyo y mejoras en este tipo de aprendizajes.

Resultado de la muestra por grupo etario

Criterio	Hasta 20	21 y más
Débil	41	23
Fuerte	11	9
	52	32



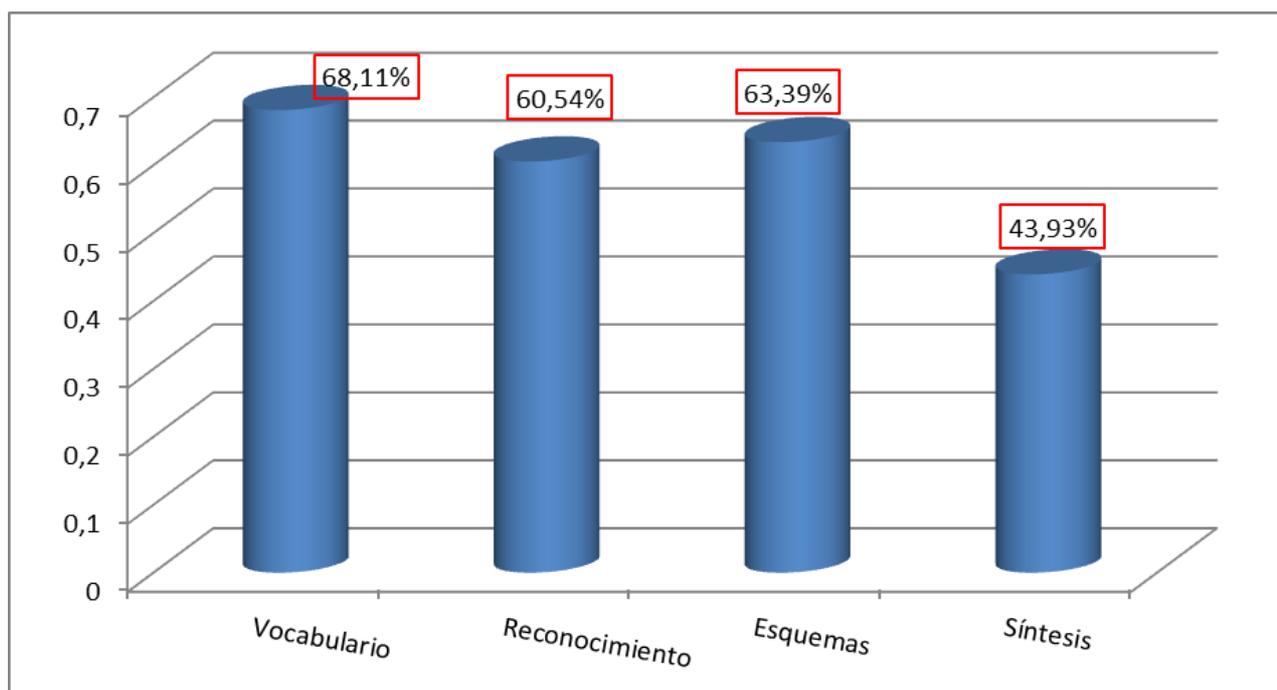
Asimismo, se realizó un análisis en cuanto a las edades de los estudiantes evaluados, en primer lugar, entendiendo que son estudiantes de educación superior que ingresan a primer año generalmente con 18 años y en esta institución en general se puede apreciar, sobre todo en los cursos vespertinos, alumnos que alcanzan los 45 años. De este modo, en la aplicación del test los estudiantes tenían entre 18 y 45 años, por lo tanto, se consideró relevante analizar la situación de la edad para poder hacer algún alcance en cuanto a las dificultades en comprensión lectora, y si la edad pudiese influir en sus resultados. Para ello, se separó el total de la muestra considerando como mayor de edad los 21 años, así se forman dos grupos 18-20 y de 21 y más.

Por lo tanto, observando lo mostrado en el gráfico anterior, se establece que los estudiantes del primer segmento, es decir 18 a 20 años, un 13,10% logra un nivel alto en las fortalezas de comprensión lectora, y un 48,81% se encuentra en el sector más débil en cuanto al logro de estas capacidades. Por otro lado, los estudiantes de 21 años y más, obtuvieron un 10,72% de puntos fuertes en cuanto a las capacidades medias y un 27,38% fue considerado débil en este tipo de competencias. En los estudiantes más jóvenes (primer grupo) se evidencia una distancia mayor en cuanto a la adquisición de estas competencias, puesto que, los estudiantes considerados con debilidades en este tipo de aprendizaje triplican a los estudiantes que lograron fortalezas

Resultado de la muestra por niveles implicados en comprensión lectora

	Vocabulario	Reconocimiento	Esquemas	Síntesis
Total Resp.	14	7	4	10
sujeto 1	11	4	4	4
sujeto 2	10	3	3	6
sujeto 3	10	2	3	6
sujeto 4	12	4	3	7
sujeto 5	5	3	3	4
sujeto 6	13	6	2	5
sujeto 7	11	5	3	1
sujeto 8	5	1	0	4
sujeto 9	5	5	0	4
sujeto 10	4	5	1	5
sujeto 11	11	6	4	5
sujeto 12	8	6	3	5
sujeto 13	12	4	4	4
sujeto 14	11	3	3	5
sujeto 15	9	5	3	6
sujeto 16	8	4	3	6
sujeto 17	9	5	2	5
sujeto 18	7	3	1	1
sujeto 19	12	3	3	3
sujeto 20	8	4	0	0
sujeto 21	10	4	3	9
sujeto 22	12	3	2	3
sujeto 23	11	6	4	5
sujeto 24	14	3	3	2
sujeto 25	13	7	4	9
sujeto 26	10	4	3	3
sujeto 27	11	3	0	3
sujeto 28	8	6	3	6
sujeto 29	7	4	3	6
sujeto 30	8	6	3	2
sujeto 31	7	2	3	4
sujeto 32	11	5	0	4
sujeto 33	8	3	3	6
sujeto 34	10	5	2	4
sujeto 35	10	2	3	7
sujeto 36	11	5	4	7
sujeto 37	10	5	3	7
sujeto 38	8	4	2	5
sujeto 39	11	3	3	3
sujeto 40	9	3	3	6
sujeto 41	12	4	3	5
sujeto 42	9	2	2	5

sujeto 43	10	5	3	7
sujeto 44	10	6	0	5
sujeto 45	10	6	0	5
sujeto 46	10	5	3	6
sujeto 47	10	4	2	4
sujeto 48	9	5	1	0
sujeto 49	9	5	2	4
sujeto 50	12	5	4	2
sujeto 51	8	3	3	7
sujeto 52	8	4	3	7
sujeto 53	7	3	3	5
sujeto 54	14	6	3	5
sujeto 55	11	3	2	3
sujeto 56	5	3	2	1
sujeto 57	7	4	3	4
sujeto 58	11	4	4	3
sujeto 59	10	4	3	3
sujeto 60	7	4	3	6
sujeto 61	12	6	3	6
sujeto 62	12	6	3	5
sujeto 63	10	3	3	6
sujeto 64	7	5	4	4
sujeto 65	10	5	3	6
sujeto 66	7	5	2	7
sujeto 67	10	4	2	1
sujeto 68	9	4	3	2
sujeto 69	11	5	2	3
sujeto 70	10	7	2	8
sujeto 71	14	6	2	3
sujeto 72	11	3	3	1
sujeto 73	9	5	3	1
sujeto 74	10	5	1	1
sujeto 75	11	4	0	3
sujeto 76	11	4	3	4
sujeto 77	7	4	3	4
sujeto 78	9	3	3	4
sujeto 79	9	3	3	4
sujeto 80	8	3	3	4
sujeto 81	4	2	2	3
sujeto 82	12	6	3	6
sujeto 83	8	4	3	4
sujeto 84	11	5	3	5
promedio	9,54	4,24	2,54	4,39
Porcentaje	68,11%	60,54%	63,39%	43,93%



Por último, se analizó el total del cuestionario o actividades contestadas por los estudiantes, y se dividió en cuanto a los niveles o variables del test. Estas son 4 variables que responden a las habilidades mínimas consideradas en cuanto al proceso de comprensión lectora, que debieran tener los estudiantes una vez egresados de enseñanza media.

La primera de ellas responde a la comprensión del vocabulario del texto, consultándose 14 preguntas. En este apartado se tuvo un 68,11% de respuestas correctas es decir, más de la mitad de los estudiantes respondieron en forma positiva este ítem, que consistía en seleccionar vocabulario medianamente complejo por contexto.

El segundo ítem consistía en reconocer a partir de enunciados breves si la información estaba o no presente en el texto, se evaluaron 7 preguntas de las cuales el promedio de respuestas correctas fue de un 60,54%; por lo tanto también se puede apreciar que en cuanto a la información explícita y al recuerdo de datos presentes en el texto, los estudiantes tuvieron menos complejidad en este apartado.

El tercer ítem consistía en 4 preguntas en la que se procede a la completación de esquemas, de la totalidad de respuestas correctas se obtiene un 63,39% de aciertos por parte de los

estudiantes evaluados, esto quiere decir que al igual que el primer ítem de vocabulario, no hubo mayor problema, más de la mitad respondieron de manera correcta este apartado.

Y por último, que se denomina síntesis, contiene 10 preguntas de selección múltiple, en este apartado los estudiantes evidencian la mayor baja en los aciertos obtenidos por ítem, resultando un 43,93% de respuestas correctas, es decir hubo mayor complejidad en este ítem con respecto a los anteriores, por lo tanto la capacidad de sintetizar el texto leído previamente es uno de los puntos más débiles en cuanto a la medición de la competencia lectora.

Capítulo 5.1 Interpretación de resultados y conclusiones

En primer lugar, de acuerdo a los datos obtenidos en la entrevista realizada a docentes de la carrera de Lenguaje y comunicación, que ejercen actualmente docencia en la institución educacional Inacap, sede Chillán, en la asignatura Técnicas de comunicación oral y escrita, en distintas carreras; se establecen las siguientes conclusiones y resultados producto de un análisis descriptivo e inferencial.

De esta manera, las preguntas fueron extraídas de las subcategorías establecidas previamente referidas a las categorías de: Reconocimiento del tipo de texto, Extracción de información, Parafraseo y Argumentación. Los 3 docentes entrevistados pertenecen a la institución educativa y ejercen docencia en diversas carreras, tales como: Mecánica, Electromecánica y preparador físico. Debido a aquello, el análisis obtenido de acuerdo a la pregunta realizada anteriormente con respecto a las dificultades que presentan los estudiantes en el área de la comprensión lectora, se hace más provechoso dada la variedad y diversidad de carreras.

En segundo lugar, los resultados obtenidos están relacionados de acuerdo a las respuestas de cada docente por subcategoría, teniendo en cuenta que la primera categoría (Tipología textual) desglosa tres subcategorías: A. 1. Tipología textual, A. 2. Estructura de los tipos de textos, A. 3. Recursos lingüísticos característicos de los tipos de textos. Con respecto a la categoría A, se establece que las dificultades en cuanto al reconocimiento de los tipos de textos son evidentes, puesto que, los estudiantes confunden los tipos de textos desconociendo e impidiendo reconocer de manera oportuna sus características principales, funciones y estructuras.

Por lo demás, si no se tiene un progreso constante en los niveles de comprensión lectora, tal y como se estableció previamente en el marco teórico, es difícil obtener buenos resultados en este proceso a largo plazo. Los estudiantes carecen de habilidades en el reconocimiento de los tipos de texto, la diferencia que se establece entre estos, el reconocimiento de los rasgos lingüísticos que los caracterizan. Es importante además señalar, que los resultados arrojan que la motivación y el incentivo por la lectura es crucial en el proceso de lectura, puesto que, si no existe el interés, y de por medio existe un mal

proceder en cuanto a la enseñanza de este tipo de competencia, es aún más difícil obtener buenos resultados.

Asimismo, se establece que la lectura es un proceso que debe ser constante y continuo, y como todo proceso posee niveles que van de menor a mayor exigencia, por lo tanto, si no existe una buena base en cuanto a los niveles de menor exigencia, los niveles superiores escasamente se lograrán. De esta manera, se infiere que tanto la adquisición de competencias básicas de comprensión lectora, como la motivación y la metodología en la enseñanza de la comprensión lectora, son factores determinantes en la adquisición correcta de este tipo de competencias. Teniendo en cuenta además, que se trata de estudiantes de primer año de educación superior, por lo tanto debieran haber alcanzado un mínimo de habilidades o capacidades en cuanto a la comprensión de textos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas de esta categoría, se concluye que los estudiantes carecen de motivación e interés por la lectura, este un factor determinante, para la adecuada profundización en ella; además, se establece que los estudiantes no reconocen con facilidad textos de carácter expositivo y argumentativo principalmente, debido a la estructura compleja que estos poseen, como a las temáticas que muchas veces se encuentran alejadas del contexto de los estudiantes. De esta manera se puede comprobar que se requiere por parte de estudiante (lector) conocimientos previos sobre el texto, que le permitan predecir y formular hipótesis antes de la lectura, para poder adentrarse con mayor pertinencia a la comprensión de este.

Asimismo, se evidencia que las competencias de nivel superior son bastante disminuidas, en el caso de determinar el tema del texto o realizar conclusiones de los textos leídos, estos niveles superiores de abstracción son escasamente logrados.

En cuanto a la determinación y utilización de elementos propios de los textos expositivos se establece que los estudiantes no identifican debidamente la estructura textual, y tienden a confundirla con otros textos; además la coherencia y cohesión de los textos es deficiente en cuanto a la producción de textos escritos.

Por lo tanto, de acuerdo a lo señalado en el marco teórico de esta investigación por Martínez (1997) se establece que la hipótesis planteada en cuanto a que las dificultades que presentan los estudiantes en comprensión lectora se comprueba, en relación a la que los estudiante tienden a perder los referentes del texto, lo que indica una lectura localizada en las formas del lenguaje, pero no en las relaciones de significado que se plantea en la continuidad semántica.

Por lo demás, dada las respuestas planteadas se evidencian también, 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.

Por otro lado, de acuerdo a lo señalado en la categoría B: extracción de información, tanto explícita como implícita, cabe señalar que, los estudiantes poseen bastantes dificultades en cuanto a la extracción de información implícita, por lo tanto su dominio de inferencia con respecto a lo planteado en el texto es disminuida, poseen bastante complejidad a la hora de determinar el propósito del texto, cual es el objetivo planteado por el autor del texto o directamente establecer el tema del texto.

Por este motivo, los estudiante evidencian claramente 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; por lo tanto, se infiere que la habilidad de extraer información implícita de los textos es una de las dificultades mayores de los estudiantes; en cuanto a la información explícita es menor la dificultad; la metodología empleada para abordar esta competencia es la lectura guiada, individual y el comentario grupal de los textos leídos; por otro lado, se infiere que los estudiantes carecen de competencias para establecer hipótesis de los textos y conclusiones de los mismos, así también, como estrategia de aprendizaje es pertinente enseñar las etapas del proceso de lectura (antes, durante, después de la lectura)

Además, cabe señalar que una de las principales causas de esta dificultad evidenciada por los estudiantes es la desmotivación que genera el proceso de lectura, el desinterés por las temáticas abordadas en estos. Asimismo, la creencia de pensar por parte de los docentes que los estudiantes poseen habilidades innatas, para reconocer la información explícita e implícita, por lo tanto no se fortalece esta competencia como es debido.

Por lo tanto, en el nivel inferencial se necesita previamente establecer la conexión entre las ideas de cada párrafo, esta incorporación se realizará en la medida en que el lector se apoye en la parte temática de los enunciados –la parte común dada o conocida que define el tema– y, cuando no haya elementos que se repitan y que faciliten esta conexión, en la medida en que haga inferencias a partir de sus conocimientos previos, si es que dispone de ellos. Sin embargo, dada la información recopilada se sostiene que los estudiantes carecen de conocimientos en cuanto a los tópicos tratados en los textos, además no poseen el hábito lector que es fundamental.

Ahora bien, con respecto a la categoría C: parafraseo, se infiere que en cuanto a la valoración de los textos literarios y no literarios y a la evaluación y re-escritura de los textos leídos, los estudiantes evidencian dificultades en cuanto a la redacción, ortografía general, coherencia y cohesión de los textos escritos, por lo demás en la elaboración de los mismos, se observa una disposición negativa a re-elaborar o corregir los textos anteriormente escritos para mejorar su producción.

De esta manera, los docentes emplean metodologías a partir de la lectura de textos breves, orientados a los intereses académicos de los estudiantes y al contexto situacional de los mismos. Esta categoría permite señalar que los estudiantes tienden a trabajar más en el aula con textos expositivos o de corte no literario (textos de carácter científico) por lo tanto, se tendría que suponer que poseen mayores habilidades en el reconocimiento de estos, sin embargo tienden a confundir su estructura con textos similares como por ejemplo los descriptivos.

En cuanto a la motivación por la lectura de diversos textos los docentes entrevistados establecen que, es pertinente abordar la importancia de la lectura diariamente, como un proceso continuo y que refleja la importancia por establecer también los objetivos que tiene la lectura y los propósitos de cada clase.

Asimismo, se establece en la categoría de parafraseo que se reconocen dificultades por parte de los estudiantes 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.) por este motivo, es

esencial contextualizar la lectura con el propósito de la clase y el contexto situacional del estudiante, esto es su propia realidad académica, por ejemplo, emplear textos (recetas de cocina) en la carrera de gastronomía.

Así, se establece también el rechazo o tedio por parte de los estudiantes en la realización de la corrección de los textos escritos o su re-elaboración, por lo tanto, se dificulta aún más el aprendizaje o la toma de conciencia de las problemáticas que presentan. Estas dificultades son principalmente errores redaccionales de coherencia y cohesión para relacionar los párrafos, escasez de vocabulario, faltas ortográficas en todos sus niveles (acentual, literal y puntual) y complejidades en el establecimiento de hipótesis o conclusiones para ser planteadas de manera escrita.

En relación con lo propuesto en la categoría D: argumentación y lectura reflexiva de los textos, se concluye que los estudiantes acostumbran a realizar actividades a partir del cuestionamiento de los textos leídos y el establecimiento de hipótesis o conclusiones de los mismos, en los que se establecen las opiniones de los estudiantes de acuerdo a la realidad individual de cada uno de ellos, por otro lado los estudiantes evidencian dificultades en cuanto a la identificación del sentido global del texto, puesto que, no dominan los procesos anteriores o niveles de reconocimiento explícito. Además, se infiere que la metacognición es un proceso determinante en el logro de la comprensión del sentido y objetivo que tiene la lectura, como proceso sistemático y constante.

En relación con la determinación del sentido global del texto se puede establecer que, los estudiantes presentan bastantes dificultades en este ámbito, puesto que la relación que deben establecer entre las ideas de los párrafos es mayor, el nivel de abstracción requerido es notorio, y los resultados de las evaluaciones así lo demuestran. En este sentido, es necesario optar por la extracción de las ideas principales de cada párrafo estableciendo vínculos con las ideas de otros párrafos, para determinar el sentido o la temática de los textos.

Sin embargo, localiza el sentido global del texto va más allá de la simple extracción de la idea central, se precisa entender cuál es el propósito que tiene el autor del texto, de qué manera la temática abordada me es útil en la vida diaria, extraer ideas y asociarlas a otros planos de la realidad. Extrapolar ideas, contrastarla con ideas previas de los estudiantes,

comparar y realizar comentarios argumentados y críticos que cuestionen los textos, no obstante, de acuerdo a la información obtenida se sostiene que los estudiantes no escapan del plano de la simple extracción de información explícita e implícita, y la argumentación de los textos es un nivel que sólo en contadas situaciones se hace presente.

Se evidencian por lo tanto, “dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión” (Martínez 1997). Los estudiantes no abstraen o no realizan el proceso de hacer consciente el objetivo o propósito que tiene la lectura en cada clase, esta percepción si fuese sostenida generaría el interés y motivación por la lectura, puesto que le hallarían un sentido a esta actividad.

La autorregulación del proceso de comprensión lectora es fundamental para realizar una adecuada lectura de los textos, el lector necesita ir comprobando durante la lectura que va entendiendo lo que lee, y si la información que está recibiendo de manera visual no es errónea, por lo tanto, a través de estrategias metacognitivas los docentes trabajan con los estudiantes, para determinar el autocontrol de la lectura de cada individuo. A través del empleo de preguntas tales como ¿Cuál es el objetivo de la lectura? ¿De qué manera aprendí a realizar esta actividad? ¿Cuáles son mis principales fortalezas y debilidades en cuanto al proceso lector? De esta manera, se obtiene información clara y detallada de los pasos a seguir y se monitorea el proceso de lectura.

No obstante, con respecto a la metacognición se establece que si no se realiza de manera constante y continua no logra los propósitos establecidos previamente, además se comprueba que en muchas ocasiones los estudiantes confunden el sentido de este tipo de metodología y no le encuentran el sentido a dicha práctica.

De esta manera, el proceso de comprensión lectora es una habilidad dirigida y controlada por el propio individuo lector, influenciada por su visión de mundo y por el contexto situacional en el que se desarrolla la lectura. Por esto es importante adecuar los textos al contexto del estudiante. No obstante, los conocimientos previos y los factores que intervienen en el contexto afectan directamente la interpretación de los textos escritos.

De acuerdo al control sostenido por parte del lector en su proceso de comprensión lectora, se puede determinar que interfieren mecanismos metacognitivos y metalingüísticos, que aportan el autocontrol constante de la interpretación de la información para validar y dar sentido a los textos leídos. Sin el autocontrol de la lectura los estudiantes no comprobarán jamás cuales son las falencias que presentan en cuanto a su lectura, sea esta (mental, u oral)

Así, sucintamente y tal como lo establece Parodi, se puede definir la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, por este motivo se hace necesario establecer y hacer conscientes los errores que se cometen en toda lectura. Teniendo en cuenta que hasta el lector más competente comete errores en su proceso de lectura.

Capítulo 5.2. Conclusiones de la investigación

Con respecto al resultado de la información obtenida en esta investigación, se ha podido dar respuesta a la pregunta formulada previamente: ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la institución de Educación superior y técnico profesional (Inacap) de las carreras de: electromecánica, mecánica y preparador físico, en relación con las habilidades de comprensión lectora de textos literarios y no literarios, en la asignatura técnicas de comunicación oral y escrita?

Cabe señalar que la información ha sido proporcionada por los docentes y estudiantes de esta institución educativa, a través de la realización de un instrumento de corte cualitativo (entrevista) y otro de corte cuantitativo (EVALUA comprensión lectora)

De esta manera, a raíz de los resultados se obtiene que: las dificultades que presentan los estudiantes en la asignatura de técnicas de comunicación, que imparte la institución Inacap, a los estudiantes de primer año de enseñanza superior; son:

En cuanto al reconocimiento de los tipos de texto se evidencia la dificultad en el reconocimiento de la estructura textual, lo que impide diferenciar uno de otro. Además, poseen dificultades en cuanto a la inferencia de información implícita de los textos, puesto que no logran abstraer en muchas ocasiones relaciones entre los párrafos de los textos. De acuerdo al test aplicado, también hay problemas a nivel de síntesis.

Asimismo, los estudiantes presentan dificultades en relación con los textos de carácter expositivo y argumentativo principalmente, debido a la complejidad en la estructura y el establecimiento de hipótesis o reconocimiento de las ideas centrales de los textos. También, la desmotivación es un factor que incide en el escaso interés que existe en cuanto a la lectura de diversos tipos de textos, los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la concentración en el proceso de lectura, y también en la adquisición de mecanismo y estrategias que faciliten el proceso.

Sumado a esto, otras dificultades presentes en el caso de la extracción de información, se refiere a que los estudiantes no realizan adecuadamente la interpretación de los textos, ni logran extrapolar las ideas para generar conclusiones más abstractas.

Con respecto a las dificultades obtenidas en cuanto al parafraseo de los textos escritos, los estudiantes evidencian errores a nivel redaccional, establecer la correcta relación y unión entre los párrafos (coherencias-cohesión) además de errores en cuanto a la ortografía (acentual, literal y puntual) dificultades, asimismo en cuanto al vocabulario o léxico empleado, lo que dificulta aún más la comprensión de los textos.

En relación con las dificultades evidenciadas en los estudiantes en base a la argumentación de los textos leídos, se establece que poseen dificultades a nivel de comprensión del sentido global del texto, no relacionan ni extrapolan los temas tratados en los textos con ideas de otras realidades. Se concluye que a nivel de reconocimiento de información explícita no existen mayores problemas.

Además, en cuanto al autocontrol del proceso de comprensión lectora los estudiantes manifiestan bastantes falencias, puesto que el proceso no se realiza en forma sistemática y los estudiantes tienden a no comprender el sentido de mecanismos metacognitivos por ejemplo.

De esta manera se puede señalar que existen bastantes dificultades en cuanto al proceso de comprensión lectora, por parte de los estudiantes de las diferentes carreras. Cabe destacar que se logran medianamente los dos primeros niveles (tipología textual, extracción de información) y dado que están ordenados en forma creciente, los niveles superiores se alcanzan en menor grado.

Por lo demás, se comprueba la hipótesis planteada referida a que no existen diferencias significativas entre el resultado obtenido por los hombres y por las mujeres tanto a nivel de carreras como de áreas. Sin embargo, se puede notar una leve relación de equivalencia entre las mujeres puesto que no existe diferencia entre el grupo débil y fuerte en esta habilidad. No así en los hombres que la mayoría estuvo débil en la competencia lectora.

Asimismo, existen divergencias en cuanto a los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes, con respecto a los datos arrojados por el test aplicado a los estudiantes, puesto que en las entrevistas se señalan bastantes dificultades en las competencias en comprensión lectora, sin embargo en el análisis de los resultados del test se percibe que aproximadamente en todas las categorías consultadas las respuestas son contestadas correctamente por la mitad por lo menos de los estudiantes. Sin embargo, cabe destacar que en la categoría B extracción de información tanto explícita como implícita, los resultados en ambos instrumentos de información arrojan resultados similares, es evidente que a los estudiantes les dificulta más reconocer la información inferencial y las relaciones con otras partes del texto, que en la información literal o textual.

De acuerdo al análisis realizado entre ambos instrumentos de investigación se determina que en la categoría A tipología textual existen divergencias en cuanto lo establecido, debido a que los docentes señalan que los estudiantes no reconocen la estructura típica de los diversos tipos de textos, sin embargo los resultados develan una mediana complejidad en su identificación. No obstante, se puede determinar que hubo dificultades en cuanto al reconocimiento de la estructura de un texto descriptivo, que se empleó en la prueba, puesto que la mitad por lo menos de los estudiantes determinó que se trataba de un texto de tipo expositivo.

Asimismo, en la categoría de argumentación se perciben divergencias entre ambos instrumentos de investigación aplicados estamentos distintos (docentes-estudiantes) en que se mide la comprensión global del texto, por una parte los docentes plantean que existe bastante complejidad en la determinación del sentido global del texto, y plantear hipótesis en cuanto a las temáticas abordadas. Sin embargo, los estudiantes evidencian que existe un alto porcentaje que demuestra comprender el sentido global del texto, determinando por ejemplo el título más apropiado para el texto leído.

Por otra parte, de acuerdo a los aportes que proporciona la investigación realizada se puede argüir que, en cuanto a las 4 categorías señaladas, en cada una de ellas se pueden establecer respuestas a las hipótesis planteadas anteriormente, por lo tanto esta investigación es de gran ayuda para determinar las problemáticas presentes en comprensión lectora.

En cuanto al test, la última categoría denominada síntesis fue la más baja en relación a las otras 3, los estudiantes tuvieron mayor dificultad en este tipo de tarea que está relacionada con identificar partes importantes del texto.

Además, realizando una proyección los resultados de esta investigación serán un aporte para la determinación de una intervención de mejora en este tipo de proceso cognitivo. Por lo tanto, la investigación provee de material y determina cuáles son los tópicos más importantes a tratar en una posible y futura intervención de mejora en el mismo centro educativo.

Asimismo, y de forma personal los resultados brindados por esta investigación aportan a la realización académica de quien realizó esta investigación, aplicando conocimientos metodológicos y de aplicación para el logro de esta.

Por otra parte, son importantes los desafíos en el ámbito de la docencia de la especialidad que surgen a partir de la investigación realizada, puesto que permite profundizar en competencias y mejoras en el logro de los resultados académicos de los estudiantes. Esta investigación y los resultados que arrojó establecen que es necesario e imprescindible realizar modificaciones en cuanto a las metodologías o estrategias empleadas en el ámbito de la comprensión lectora, además del incentivo habitual por la lectura.

Así también, se debe tener en cuenta que es un proceso en espiral, por lo tanto que si no se poseen las competencias previas o básicas el proceso se complejiza aún más en los niveles superiores. Promover la lectura crítica en los estudiantes de manera que sientan deseos por indagar en las temáticas presentes en los textos de manera más profunda e idónea.

Otros desafíos, se orientan por el área de la investigación, realizar y proporcionar investigaciones que aporten al establecimiento de las carencias o falencias presentes en los estudiantes, para determinar posteriormente cuales pueden ser los aportes que mejorarían el proceso de comprensión lectora.

CAPÍTULO 6. PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Capítulo 6.1. Introducción y justificación de la propuesta

De acuerdo a lo establecido en el anterior proyecto de investigación, centrado en el análisis de la comprensión lectora de estudiantes de primer año universitario, resulta imperante proponer una mejora pedagógica que permita optimizar y resolver las problemáticas de la comprensión lectora en sus diferentes niveles. De esta manera, surge la idea de proponer una nueva metodología de evaluación, creando así un instrumento que permita lidiar con las problemáticas que surgen por parte del estudiante para asimilar los contenidos de los textos y de esta forma hacer de la evaluación un proceso más cómodo para el alumno, que le permita explicar y dar a conocer la información de los textos de manera eficaz y asertiva.

Asimismo, se requiere de forma inmediata una planificación y trabajo colaborativo, con los diferentes estamentos que conforman la institución. De este modo, se plantea desarrollar un trabajo en equipo con docentes del área de lenguaje y comunicación, con docentes de la especialidad de cada carrera, apoyo de los jefes de área y de los tutores pedagógicos que posee la institución. Conformando de esta manera, un equipo interdisciplinario que facilite mejoras urgentes para confrontar este problema.

A su vez, se insiste en el apoyo y asesoramiento de los docentes de las distintas áreas, profundizando en la importancia de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes que inician la educación superior. A través de capacitaciones que aporten en cuanto al desarrollo de metodologías pedagógicas, considerando que la mayoría de los profesores son docentes de la institución y no poseen la instrucción pedagógica que se requiere para el proceso de enseñanza aprendizaje.

También, es adecuado plantear la implementación de talleres de apoyo para los estudiantes de primer año de educación superior, que tengan como propósito fortalecer las competencias comunicativas, en el ámbito de la comprensión de textos. De esta manera, se podría también aportar en cuanto a la necesidad de reconocer

por parte de los estudiantes, la importancia de esta competencia que es crucial para los aprendizajes futuros. Por tanto, es relevante generar cursos propedéuticos, que fomenten e incentiven el valor de adquirir la habilidad de comprensión lectora en los alumnos.

Para este cometido, es necesario explicitar las vías de trabajo que permitirán el desarrollo de la propuesta pedagógica, por una parte, la metodología elegida para el desarrollo de las evaluaciones de comprensión lectora, cambia en cuanto al requerimiento de la oralidad como proceso que permite asimilar de manera distinta los contenidos, y a su vez más eficaz. Por tanto, considerando que el proceso lector requiere de un análisis individual y cognoscitivo, se le solicitará al estudiante que lea el texto (una plana) en voz alta, empleando esta modalidad de lectura.

Asimismo, y para reforzar el análisis del texto escrito se presentará un video (producto audiovisual) breve (3 minutos máximo) que tiene la función de explicar el texto escrito dando a conocer nuevas perspectivas acerca de este. Finalmente, se realiza una mesa redonda en la que participa la totalidad del curso, originándose una lectura interactiva, formándose un círculo de estudios en base al texto proporcionado. La evaluación tiene como finalidad integrar las tres etapas: individual, audiovisual y colectiva; para facilitar la comprensión lectora de cada estudiante y de esta manera resolver problemas que no han tenido solución con una prueba escrita.

6.2. Desarrollo

De acuerdo a la información obtenida en el proyecto de tesis, surge la necesidad imperante y urgente de proponer diversas vías que solucionen u optimicen la problemática de la adquisición de habilidades en la comprensión lectora, por parte de los estudiantes de primer año de educación superior.

Por lo tanto, a continuación se establecen de manera general las diversas propuestas de mejora para solucionar la problemática detectada.

En primer lugar, cabe señalar que lo evidenciado es un problema que atañe a todo el sistema educativo, por lo tanto, es una situación compleja de resolver a corto plazo, de esta manera, se necesitará apoyo de diversos estamentos que se comprometan con la importancia de resolver a tiempo dicha problemática.

En segundo lugar, a partir de lo investigado surge la necesidad de diagnosticar a tiempo los problemas de comprensión lectora por parte de los estudiantes; para así, brindar un apoyo preventivo en cuanto a los aprendizajes posteriores que recibirán en cursos más avanzados.

Detectar las dificultades a tiempo, facilita el aprendizaje de conocimientos y teorías propias de la especialidad, les brinda apoyo para reconocer y aplicar diversas estrategias de estudio; y del mismo modo, se disminuirá el índice de deserción en primer año, puesto que gran cantidad de estudiantes de primer año se retira, debido al cambio en el tiempo y dedicación al estudio y lectura de textos más amplios.

Del mismo modo, los resultados obtenidos en el proyecto de tesis, permiten dar una oportunidad para resolver esta situación que se generaliza hacia las diversas carreras de la institución. Por tanto, a partir de la identificación de las dificultades, surgen las ideas de mejoras para la totalidad del alumnado.

Por último, cada uno de los pasos previamente expuestos deben estar coordinados de tal manera que la propuesta metodológica a implementar se configure de manera holística, generando vías sistematizadas para optimizar los resultados de su aplicación, y obtener mejoras evidentes.

De esta manera, el propósito de esta propuesta integral de mejora para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, es fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de primer año de educación superior, para una mejor adaptación en el medio universitario, y mejorar así la adquisición de nuevos conocimientos disciplinares que año a año irán incrementando en niveles de logro.

Además, la importancia de mejorar esta capacidad, se relaciona con la adecuada interpretación de la información que reciben, no tan solo de textos escritos, sino de productos audiovisuales, discursos orales, y cualquier tipo de lectura que puedan hacer en sus respectivos trabajos.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, se procede a explicar en forma enumerativa cada una de las acciones que se planean desarrollar para la implementación de esta propuesta pedagógica, del mismo modo se fundamentará de manera teórica la importancia de cada una de ellas.

1. Entregar un apoyo a través de profesionales especialistas como psicopedagogos o educadores diferenciales que implementen estrategias de comprensión lectora, en aquellos estudiantes con debilidades en esta área, con el fin de obtener buenos resultados académicos en sus primeras evaluaciones de educación superior.
2. Implementar cursos o talleres propedéuticos, para estudiantes que hayan obtenido resultados insuficientes en el diagnóstico inicial. De esta manera, se puede incentivar y demostrar la importancia de la comprensión de textos en educación superior.

3. Realizar seguimiento a los estudiantes que aún presentan un bajo nivel en comprensión lectora, a través de tutores o monitores que proporcionen herramientas efectivas para el normal desarrollo de actividades académicas.
4. Determinar apoyo psicopedagógico, si es necesario, en forma personalizada para darle un sentido integrador a la propuesta, esto es, si existieran otros factores que impiden desarrollar esta competencia en forma adecuada.
5. Implementar capacitaciones docentes en cuanto al desarrollo de estas habilidades; fortalecer la pedagogía en los profesores que no tienen experiencia en docencia. Aportando con herramientas útiles y significativas en cuanto a la metodología, la evaluación y la didáctica.
6. Conformar equipos de trabajo entre los diferentes estamentos de la institución (profesores de primer año, tutores pedagógicos, estudiantes de niveles más avanzados, etc.)
7. Generar un proyecto institucional que involucre a todo el cuerpo docente para la alfabetización académica de los estudiantes.
8. Reevaluar la comprensión lectora en aquellos estudiantes que recibieron apoyo durante el año académico para determinar avances en el área de comprensión lectora.
9. Implementar un programa remedial para estudiantes del primer año siguiente, en el fortalecimiento de la lectura comprensiva.

A continuación, se procederá a fundamentar cada una de las líneas de trabajo antes mencionadas.

En primer lugar, la importancia de realizar una evaluación diagnóstica a los estudiantes que ingresan a la institución, radica en que la mayoría de los estudiantes que fueron evaluados mediante el test de habilidades de comprensión lectora, no tuvieron la obligación de rendir la PSU, para acceder a la educación superior. Esto es

porque la institución no plantea este requisito para acceder a la matrícula. Por tanto, las habilidades en comprensión lectora, no se consideran un impedimento para obtener un título profesional.

Sin embargo, con el paso de los años académicos, se evidencia que gran parte de los alumnos que desertan, tuvieron problemas a la hora de planificar u organizar sus estudios, puesto que no contaban con estrategias de lectura ni muchos menos un nivel avanzado de lectura comprensiva. Tal como se expone en La capital (2013) estas condiciones "forman parte de las dificultades en la adaptación a la vida universitaria; factor éste que influye en la deserción y el desgranamiento de la matrícula estudiantil".⁶

Es por esto que se considera fundamental, saber desde un comienzo como vienen preparados los estudiantes, en cuanto a esta habilidad o competencia, puesto que será crucial para el buen desempeño académico y laboral posterior.

Tal como lo afirma Parodi (2005) "Como se sabe, una parte importante en el acceso al conocimiento especializado está mediado por el manejo eficiente de una competencia discursiva de corte disciplinar. La lectura y escritura académica y también la que se genera y circula en el ámbito profesional laboral constituyen ejes fundamentales en la apropiación de los saberes, de la práctica cotidiana y de la integración definitiva como sujetos activos en esos grupos."⁷

Por otro lado, esta evaluación diagnóstica, permite evaluar conductas de entrada y aprendizajes previos en relación a la comprensión de lectura de los estudiantes, permitiendo identificar fortalezas y debilidad en su desempeño lector. Además, retroalimenta al profesor de manera cualitativa y cuantitativa, respecto de los niveles de competencia lectora.

⁶ Diario La capital (2013) La comprensión lectora, un obstáculo para seguir una carrera universitaria [en línea]<<http://www.lacapital.com.ar/educacion/La-comprension-lectora-un-obstaculo-para-seguir-una-carrera-universitaria-20130601-0044.html>> [Consulta:22 de diciembre 2014]

⁷ Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado en ámbitos técnico profesionales: Aprendiendo a partir del texto. *Revista Signos*, Vol. 38, N° 58, 221-267.

En segundo lugar, se establece la formación de talleres o cursos propedéuticos, que a partir de la evaluación diagnóstica desarrollada, pretendan apoyar y reforzar la problemática presentada en cuanto a la adquisición de la competencia lectora. Por este motivo, aquellos alumnos que tengan un nivel bajo o deficitario en cuanto a la comprensión lectora, deben formar parte de estos talleres iniciales, que tengan como objetivo fortalecer estas competencias y prepararlos para la adquisición de nuevos saberes.

La importancia de la lectura de cualquier material o texto contribuye a mejorar la comprensión lectora, hasta el nivel en que ellos puedan ser capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que desarrollen un papel activo y constructivo en la sociedad como ciudadanos.

Por lo tanto, como están en la transición de la secundaria hacia los estudios superiores, es imperante y urgente detectar a tiempo el nivel de comprensión lectora que traen. De esta manera se pueden brindar soluciones significativas para un buen desempeño académico y profesional.

La OCDE, señala que el concepto de comprensión lectora retomada por muchos países, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE, que la formación lectora de los individuos, para la 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.

La comprensión lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

Por último, la aplicación de esta evaluación permite arrojar resultados individuales en cuanto al proceso de aprendizaje, por lo tanto, es bastante útil para realizar intervenciones psicopedagógicas individuales, en los estudiantes que así lo requieran. Teniendo en cuenta que los profesionales (psicopedagogos, educadores diferenciales) no son considerados como apoyo pedagógico dentro de las instituciones de nivel superior.

La aplicación de este instrumento permite asimismo demostrar el rendimiento actual del estudiante, es decir, cual es el nivel que ya ha alcanzado el estudiante en sus años de aprendizaje, no así cual es el potencial de aprendizaje del alumno. Por lo tanto, es factible realizar un plan secuenciado (aplicación del test-entrenamiento-retest)

De esta manera, el apoyo psicopedagógico debiera considerar que el estudiante que tuvo un bajo nivel en el test aplicado, requiere de un seguimiento y apoyo permanente en esta área de manera individualizada; pero no obviando que pertenece a un grupo de estudiantes y a un contexto más amplio. Además, hay que considerar el estilo de aprendizaje del sujeto intervenido y el potencial de aprendizaje que posee el sujeto.

Por su parte, junto al apoyo psicopedagógico por parte de especialistas en el área, es necesario implementar cursos o talleres para aquellos estudiantes que tuvieron un bajo nivel en la medición de comprensión lectora. Estos cursos propedéuticos, tienen la finalidad de apoyar con distintas herramientas y recursos el aprendizaje de los estudiantes, entregando diversas metodologías y estrategias de aprendizaje, para así lograr buenos resultados académicos en las diferentes asignaturas que se imparten en la institución.

De acuerdo a lo anterior, J.G. Vidal, D.Glez. Manjón y M.G Pérez (2013) se señala que: “por más que las prácticas de evaluación psicopedagógica se realicen individualmente, lo cierto es que las evaluaciones de grupo (o “macroprocesuales”) son posibles y deseables.”⁸ Por lo tanto, este instrumento aporta rápidamente información del grupo-clase, considerándolo como un todo, extrapolándolo aún a todo

⁸ J.G.Vidal, D. Glez. Manjón y M.G Pérez. 2013. Batería EVALÚA-9. Editorial EOS. Madrid. Pág. 15.

el alumnado de la institución. Esta situación logra la finalidad de obtener datos para juzgar qué medidas de enseñanza (curriculares y organizativas) conviene adoptar en el diseño de las planificaciones de clases y evaluaciones institucionales.

Por lo tanto, la aplicación de la batería EVALÚA a la muestra representativa, permite tomar medidas y presentar mejor en cuanto al aprendizaje individual y colectivo de la institución, estas medidas pueden dividirse en dos tipos:

1. Medidas generales de adaptación del curriculum a las necesidades educativas singulares de grupo de alumnos y alumnas. Los resultados que arroja el test, permiten diseñar estrategias docentes (instructivas y orientadoras) encaminadas a paliar las dificultades que presentan los estudiantes, en esta área específica, y también permite valorar qué líneas metodológicas podrán ser más o menos adecuadas en ese grupo de estudiantes. De esta manera, las medidas generales que se tomen, afectarán a la selección y priorización de los objetivos y contenidos para los siguientes semestres de enseñanza, y a la selección de enfoques metodológicos y materiales didácticos.

2. Medidas de adaptación inespecífica y poco significativa del currículo. Del mismo modo, los resultados arrojan importantes conclusiones en cuanto a los estudiantes que requieren de atención especial a la diversidad, mediante refuerzo pedagógico de ciertos aprendizajes básicos, o adaptaciones curriculares en cuanto a la metodología y/o a la priorización de ciertos contenidos. Además, también arroja información con respecto a estudiantes que se escapan bastante del nivel de adquisición de aprendizajes, por lo tanto esto permite, realizar algún tipo de intervención personalizada.

Por lo tanto, los cursos talleres de preparación para los estudiantes con situación de riesgo en cuanto a los resultados del test, tienen la finalidad de reforzar aquellas habilidades y capacidades en comprensión lectora, entregando estrategias y recursos que permitan revalorizar el proceso de comprensión lectora, en las diferentes situaciones de aprendizaje a las que se enfrentarán durante la carrera. Del mismo modo permiten recoger datos por parte del alumnado en cuanto a la metodología, estilos de aprendizaje y reconocer en qué situaciones están más débiles en cuanto al aprendizaje de contenidos.

Teniendo en cuenta que adquirir mejoras en cuanto al desarrollo de la habilidad lectora, es un proceso complejo y gradual, se debe pensar en realizar seguimientos a aquellos estudiantes, que aún presenten dificultades en el proceso de enseñanza, a pesar de haber recibido intervención por parte de profesionales, y haber realizado cursos de apoyo.

Por lo tanto, se hace oportuno contar con un equipo de apoyo pedagógico, a cargo de tutores (profesionales pedagógicos) y ayudantes (alumnos de cursos más avanzados) que tengan como finalidad, asesorar en cada una de las dificultades de aprendizaje que se presenten en los estudiantes, durante el semestre académico. Además, es importante que exista una integración entre los distintos profesionales, para de esta manera, informar sobre los avances que se han ido presentando en cuanto a la adquisición de los aprendizajes.

Ligado a lo anterior, la intervención psicopedagógica es fundamental, si hubiere estudiantes que aún no logran buenos resultados a pesar del apoyo recibido durante los meses estimados para la propuesta de intervención.

De esta manera el rol del psicopedagogo cobra importancia durante este proceso, puesto que, deberá realizar otro tipo de evaluaciones al estudiante que continúe presentando dificultades en lo académico. De ser así, los datos arrojados por el estudiante en el test inicial, deberán complementarse con otras técnicas e instrumentos de evaluación y valorarse desde una perspectiva más individualizada, por parte del especialista.

Por otro lado, se realizan capacitaciones a los docentes del área de lenguaje y a los de especialidad de estudio, esta es una de las partes más importantes puesto que, se establecen los delineamientos de enseñanza, dando a conocer metodologías innovadoras y tipos de evaluaciones que faciliten y optimicen los resultados de los estudiantes.

Por lo tanto, a partir de la información recopilada en el proyecto, se elaboran estrategias de estudio que permitan mejorar el aprendizaje de ciertos contenidos por parte del estudiante, además se pueden elaborar instrumentos de evaluación propicios para este tipo de habilidad lectora, esto es, a través de lecturas socializadas, debates en grupos en base a un mismo texto, lecturas individualizadas, etc.

Además, cabe destacar que la mayoría de los profesionales de la institución no poseen un título en pedagogía, por lo tanto, es crucial potenciar esta parte en los diferentes profesionales, para integrar y complementar el trabajo en equipo eficiente en cuanto al logro de los aprendizajes de los estudiantes; puesto que el desarrollo de la habilidad lectora es progresiva y constante, por lo tanto, con una sola asignatura no se logran resultados óptimos o profundos.

Para optimizar los resultados en las evaluaciones de comprensión lectora, es preciso ahondar en la metodología que se está impartiendo en cuanto a la enseñanza de esta, teniendo en cuenta los resultados del test aplicado, que resultó en un nivel muy bajo en esta competencia; se procede a buscar soluciones metodológicas para paliar estos bajos resultados. Por lo tanto, se diseñarán diferentes estrategias que serán planificadas para su implementación por parte de los docentes en las aulas de la institución.

El proyecto institucional de competencia lectora, tiene como propósito facilitar y mejorar las estrategias de lectura de los estudiantes de educación superior, con el fin de optimizar su rendimiento en las diferentes asignaturas impartidas.

A continuación se procede a justificar mediante diversas investigaciones relacionadas con el tema y a explicar en detalle en qué consisten las nuevas estrategias didácticas que pretenden optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, existen muchas clasificaciones para mejorar la comprensión lectora, aunque todas coinciden en lo esencial. Uno de los aportes más importantes se debe a Anderson, que distingue ciertas estrategias con las que el lector se puede ayudar a comprender mejor el texto, estas son:

1. La relectura
2. Elaboración de esquemas
3. Utilización de imágenes
4. El autocuestionamiento
5. El uso de organizadores previos

Asimismo, una de las estrategias más comunes que utilizan los estudiantes son el parafraseo y el resumen, y son bastante eficaces para los estudiantes menos hábiles en esta competencia. Además, se hacen participes activos de la lectura, cuando los estudiantes toman notas al margen de lo leído o parafrasean el texto explicando con sus propias palabras lo leído.

Por otro lado, Collins y Smith, realizan un aporte en cuanto a las limitantes que ocurren en el proceso de lectura, explican que claramente pueden distinguirse 4 errores por parte de los lectores.

El primero de ellos se debe al desconocimiento de vocabulario por parte de quien lee; error bastante común y que se pudo comprobar en la aplicación del test, puede ser subsanado mediante un elemento externo por ejemplo, un diccionario, un compañero, el profesor o entenderlo por el contexto.

El segundo error, se debe a que el lector no entiende una frase, y esto puede ser porque el lector no tiene internalizado el sentido en su conocimiento previo; la forma más simple de sobreponer este error es ubicando la frase en un contexto más amplio como lo es un párrafo o el texto completo.

El tercer error común en la lectura, es cuando el lector no entiende las relaciones entre las frases del texto. Y por último, cuando el lector no entiende el texto

globalmente. Estos dos últimos errores son los más graves de solucionar y requieren de estrategias de comprensión más complejas.

Para implementar en las aulas de la institución y optimizar las estrategias en cuanto a esta habilidad, se proponen diversas estrategias de lectura que se señalan a continuación:

- Establecer fines cognitivos claros, estableciendo objetivos específicos y explícitos.
- Dividir la actividad de lectura si es muy compleja en partes significativas y realizar una síntesis de ella.
- Ajustar las actividades a las capacidades de los estudiantes.
- Propiciar el autocuestionamiento
- Desencadenar el conocimiento previo de los estudiantes.
- Estimular la discusión metacognitiva entre los alumnos, potenciando la enseñanza y la relación recíproca.
- Mejorar la utilización de esquemas y mapas conceptuales
- Enseñar a los estudiantes a planificar y organizar las actividades de lectura.
- Procurar que la actuación docente motive e interese al alumno en cuanto a la lectura.
- Mejorar la elaboración de resúmenes

En primer lugar, establecer un objetivo de lectura es clave como estrategia metacognitiva, puesto que el estudiante como lector activo tendrá claridad de que no es lo mismo leer una receta de cocina, un manual para arreglar un artefacto, una noticia deportiva o una revista científica.

Además, tener claro el objetivo, se relaciona con los tipos de preguntas que pueden aparecer en las distintas evaluaciones. Por lo tanto, potenciar esta capacidad es tremendamente significativo, puesto que el estudiante requiere de flexibilidad para captar el sentido total de un texto en particular.

En segundo lugar, como estrategia de lectura también se puede recurrir a dividir el texto en fragmentos más pequeños es decir ayudándose del subrayado o el parafraseo, se puede sintetizar la información y posteriormente explicarla con las propias palabras. Asimismo, es pertinente que los textos seleccionados y las estrategias de lectura o actividades sean relacionadas con el contexto del propio estudiante, es decir, el tipo de vocabulario, la estructura, la temática, etc.

En tercer lugar, la importancia de las estrategias de prelectura, son cruciales para comprender de manera óptima el texto leído. De acuerdo a lo señalado por Arganbright, existen diferentes formas de prelectura que se pueden implementar, algunas de ellas son: aclarar palabras confusas o técnicas, conceptos claves.

Asimismo, Cooper, propone la discusión en el aula como procedimiento que mejora la información previa. Esto es, que el profesor dirija preguntas abiertas a los estudiantes en relación a las partes fundamentales del texto. Y que también los incentive a participar y a formular sus propias preguntas.

En cuarto lugar, existe también una estrategia que consiste en el autocuestionamiento con respecto al texto, es decir el lector inserta preguntas relacionadas con el texto, este método según diferentes autores, trae resultados bastante positivos con respecto a la eficacia lectora.

Por este motivo, esta estrategia hace del lector un sujeto activo en la lectura, puesto que como el texto no trae incluidas las preguntas, es el lector quien debe realizarlas. Estas preguntas pueden ser ¿Hay alguna frase que resume el tema de este párrafo? Si no la hay entonces debe construirla. Estas preguntas deben estar orientadas hacia diferencias el qué, quién, cómo, cuándo, dónde, cuál y por qué de las cosas; de esta manera el lector toma conciencia de la lectura y además va construyendo su propio texto de lo leído.

En quinto lugar, las estrategias metacognitivas son imprescindibles en cualquier tipo de aprendizaje y por sobretodo en la lectura de los textos, debido a que, permiten al lector que tome conciencia de lo que está leyendo y le sea posible solucionar o corregir los errores que cometa. Para que el estudiante, adopte una postura activa y se haga cargo de su propio aprendizaje, son necesarias algunas estrategias de metacognición, tales como: el resumen, las preguntas, la clasificación y la predicción

Por otro lado, está la utilización de esquemas o mapas conceptuales, este tipo de técnicas se basan en las teoría cognitivas del procesamiento y almacenamiento de la información en esquemas. Por lo tanto, la elaboración de este tipo de organizadores gráficos permite que el estudiante adopte una visión global del tema y contextualice las partes en un todo más general.

Novak y Gowin, determinan que los mapas conceptuales son estructuras más complejas, y tienen por objetivo representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. Un mapa conceptual por tanto es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones, por otro lado el orden de los datos debe ser jerárquico.

Esta estrategia a su vez permite reorganizar la información del texto, por lo tanto permite acercarse de manera más profunda al significado del texto; la importancia de este tipo de estrategias en las asignaturas que requieran la lectura de textos, es que permite que los estudiantes, reconozcan no solo la estructura y las partes importantes

de cada párrafo, sino más bien que visualicen el texto como un todo integrado, como un tejido entrelazado sintáctica y semánticamente.

Reafirmando lo anterior, según Novak se establece que los mapas conceptuales son herramientas que desencadenan aprendizajes significativos, que permiten relacionar los conocimientos previos con el nuevo conocimiento que presenta el texto. Asimismo, y reforzando uno de los propósitos de este proyecto de mejora, es que este tipo de procedimiento es idóneo para desencadenar estrategias metacognitivas, es decir, para que los estudiantes reflexionen sobre las ideas, para estructurar ideas, y tomar conciencia de cómo se produce el conocimiento en general.

Del mismo modo y contribuyendo a lo anterior, es necesario hacer énfasis en aquellas estrategias que permiten determinar las ideas importantes del texto, puesto que queda en evidencia que una de las diferencias entre un buen y mal lector, es que el primero sí sabe separar lo importante de lo accesorio de un texto. Asimismo, es preciso trabajar sobre la base de la información explícita e implícita de los textos, puesto que así se facilitará la comprensión de las ideas.

Una de las estrategias para mejorar la comprensión de las ideas importantes es ofrecer preguntas previas a la lectura, e ir las respondiendo a medida que se inicie la lectura. Asimismo, se asume que parte importante del proceso se debe a la participación activa del profesor, puesto que se ha demostrado en diversos estudios que cuando el maestro explica o realiza el ejemplo de manera explícita los estudiantes comprenden de mejor manera.

Y por último, la estrategia metacognitiva más utilizada, sin embargo, poco enseñada con eficiencia es el resumen, por lo tanto, este tipo de herramienta es compleja y requiere del uso de otras habilidades; su complejidad se basa en la simplificación de las unidades importantes del texto, y requiere de la habilidad de comprender, y distinguir ideas importantes, de jerarquizarlas, y de cuestionarse con respecto a la importancia de las ideas, así también de descubrir la estructura textual.

Además, la realización del resumen trae consigo la relación estrecha entre lectura y escritura, lo que permite potenciar ambas destrezas. De acuerdo a otros autores, el resumir el texto podría incluso ser más complejo que el proceso de comprensión del mismo, puesto que se necesita aparte de comprender el texto seleccionar las ideas importantes de este.

Se puede afirmar que el resumir es el grado más profundo de la comprensión lectora y exige habilidades que se desarrollan con la edad, la enseñanza sistemática, y la experiencia del lector.

En conclusión, se puede determinar que, partir de la información obtenida por parte de los estudiantes en el test aplicado, y en la entrega de información que los profesores del área realizaron mediante la entrevista, surge la necesidad inmediata y oportuna de revertir la situación en cuanto a los resultados en comprensión de textos por parte de los estudiantes, puesto que sin esta destreza o habilidad básica el logro de los aprendizajes y los buenos resultados académicos como consecuencia, se ven disminuidos o empeorados en su mayoría.

Por lo tanto, es preciso y pertinente generar propuestas metodológicas que subsanen la situación diagnosticada, tan deficitaria en algunos casos, sino en su mayoría. La necesidad de formar estudiantes y futuros profesionales competentes no es solo función de algunos profesores que enseñan técnicas o conceptos con respecto a su área; sino más bien el desarrollo de estas habilidades los preparan para adquirir de mejor manera estos conocimientos, y prepararlos para la vida, en cuanto a la resolución de problemas, la generación de ideas y la capacidad de dar a conocer lo aprendido durante los años de estudio.

Del mismo modo, el apoyo constante por medio de un equipo de profesionales, es una forma integral de visualizar esta problemática detectada y darle solución rápida y oportuna. El aporte que se desea lograr, es integrar a los estudiantes que resultaron con un bajo nivel en la habilidad lectora, a nuevas estrategias de comprensión y de estudio, nivelar en cuanto a los estudiantes más avanzados en esta área, propiciar caminos para mejorar esta situación y así, lograr un buen desempeño o rendimiento académico de los estudiantes que recién ingresan en la educación superior.

6.3. Plan de validación de la propuesta

En cuanto a la validación de la propuesta, cabe destacar la planificación que se ha proyectado para su elaboración y ejecución posterior.

En primer lugar, se realizará la propuesta tomando en cuenta un semestre académico, para evaluar sus resultados y proyecta un plan de mejoramiento para el año siguiente.

En segundo lugar, el equipo técnico que participará de la ejecución e implementación del proyecto es en gran medida parte de la misma institución, sin embargo se debe contar con profesionales expertos que tengan una función específica para el logro oportuno de esta propuesta.

Y por último, la metodología e instrumentos que se utilizarán para recoger información y propiciar un buen logro de todas las actividades planteadas, son las siguientes: focus group, entrevistas, reuniones, charlas, capacitaciones, retest, etc.

Por lo tanto, las diferentes actividades presentes en esta propuesta, se proyectan realizar a partir de marzo (comienzo del año académico) y finalizan en gran parte en julio del mismo año. Las diversas actividades se realizan semana a semana, estableciendo el primer mes (marzo) la realización de focus group con los diferentes estamentos de la institución para programar, proyectar y aportar ideas para la buena ejecución de este programa. Además, permite dar a conocer los objetivos del programa y recurrir al financiamiento de este y apoyo que se requiera.

Asimismo, se realiza la semana siguiente, un nuevo focus grup con estudiantes que participarán de dicho proyecto, en el se explicarán los objetivos, el funcionamiento y la importancia de la participación de toda la institución. También, se realiza un focus group con los directivos o jefes de carrera, para solicitar ayuda, informar, y explicar las bases del proyecto.

Durante el mismo mes, se procederá a realizar los cursos y talleres propedéuticos, en base a los resultados obtenidos en el test inicial.

El mes de abril se comienza con la intervención por parte de un grupo de especialistas (psicopedagogos y educadores diferenciales) que estarán a cargo de diferentes grupos de estudiantes con debilidades en cuanto a la adquisición de aprendizajes en comprensión lectora. Este monitoreo en una primera instancia sirve para dar a conocer la profundidad de la debilidad presente en el estudiante, es decir, si es una complejidad importante en el estudiante o con apoyo y refuerzo podrá obtener mejoras notables y rápidas.

Junto con ello, se realizan también los cursos mediante videoconferencia para los docentes del área de lenguaje y comunicación, como para los docentes de especialidad, brindando apoyo pedagógico para la resolución de dificultades que se relacionen con la competencia lectora.

En el mes de mayo, se procede a asignar a cada estudiante un tutor pedagógico y un ayudante (estudiante avanzado) que entregue estrategias y apoyo en cuanto a las diferentes dificultades académicas que se le presenten en cuanto a la resolución de problemas relacionados con la comprensión lectora.

Del mismo modo, a fines de mayo se procede a la intervención psicopedagógica individualizada, puesto que teniendo en cuenta que aún con todas las estrategias previas, ciertos estudiantes continúen teniendo complicaciones, se realizará un trabajo más personalizado para potenciar los logros de aprendizaje.

Por lo tanto se darán a conocer informes individuales y se procede a aplicar diversos test, para evaluar cuáles son las razones por la que no logra los resultados esperados.

A fines de junio, se presenta un proyecto institucional de competencias lectoras, realizando una reunión con los diferentes estamentos de la institución, en la que se da a conocer la información recopilada hasta el momento en base a los aprendizajes de los estudiantes y la importancia de mejorar las habilidades lectoras

para una mejor formación académica y profesional. El objetivo es indagar en las causas, presentar las soluciones posibles e implementar el proyecto en un mediano plazo.

Junto con esto, se plantea una innovación pedagógica en cuanto a la metodología de enseñanza en cuanto a las estrategias que plantean los profesores y la información obtenida por parte de los estudiantes y el grupo de expertos, por lo tanto se dan a conocer las diferentes metodologías y tipos de evaluación que se implementarán para facilitar este tipo de conocimientos en los estudiantes.

Por último, la tercera semana de julio se realiza nuevamente el test inicial, a los estudiantes que obtuvieron baja puntuación y requirieron intervención psicopedagógica. Luego, se realiza la comparación entre los resultados y se elaboran informes para evaluar la efectividad del proyecto. A partir de lo anterior, se realiza un focus group con la finalidad de informar de los resultados del retest aplicado, por lo tanto se elaboran ideas, gestiones, y se optimizan recursos para los estudiantes iniciales de 2016, para paliar las dificultades posibles que puedan presentar en los aprendizajes que se relacionan con la comprensión lectora.

Cronograma de implementación

2015		Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Focus group con estamentos de la institución	Opiniones de expertos	X	X																			
	Opiniones de estudiantes			X																		
	Opiniones del grupo directivo				X																	
Apoyo de profesionales especialistas psicopedagogos o educadores diferenciales	Reunión con especialistas (psicopedagogos, educadores diferenciales)					X	X															
	Intervención pedagógica con estudiantes débiles							X	X	X												
Implementación cursos o talleres propedéuticos	Capacitación de profesionales (videoconferencia)							X	X													
	Realización de cursos propedéuticos	X	X																			
Seguimiento tutores y ayudantes	Reuniones individuales con estudiantes										X	X										
Revisión y apoyo psicopedagógico	Evaluaciones psicopedagógicas											X	X									
Capacitaciones docentes	Cursos con profesionales pedagógicos y cuerpo docente de la institución (videoconferencia)							X	X													
Formación de equipos de trabajo	Asignación individualizada de estudiantes débiles a tutores y ayudantes.												X	X								
Proyecto institucional Competencia lectora	Planteamiento del proyecto con directivos													X	X							
	Ejecución del proyecto															X	X	X				
Aplicación de retest	Citación y realización de evaluación inicial a los estudiantes con dificultades																			X		
Programa remedial para estudiantes 2016	Focus group, generación de ideas, conclusiones, y proyecciones																				X	X
Implementación del marzo 2016	programa remedial																					

6.4. Aportes que se espera lograr con la propuesta

A modo de conclusión, en base a lo que se ha establecido en la propuesta de intervención pedagógica, que tiene como objetivo mejorar las dificultades y debilidades que se presentan en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes iniciales del nivel superior, de acuerdo a los resultados obtenidos en el proyecto de investigación; se plantean las siguientes conclusiones y aportes que se espera alcanzar en un corto, mediano y largo plazo.

En primer lugar, la propuesta de intervención se centra en mejorar las debilidades encontradas en los estudiantes consultados, para ello se pretende dar apoyo mediante profesionales expertos, monitoreo y asesoramiento por parte de docentes, tutores y ayudantes. Propiciando el trabajo en equipo en el logro de los objetivos planteados para este proyecto.

En segundo lugar, se plantea como novedoso y necesario entregar apoyo de profesionales especialistas, a estudiantes que presentan dificultades en técnicas instrumentales como es la lectura, específicamente comprensión lectora. Puesto que, en la actualidad no existe un apoyo de profesionales especialistas en educación superior, en cuanto a lo pedagógico.

Asimismo, en la mayoría de las instituciones existen apoyos en el área matemática o de las ciencias básicas, no así en cuanto a las habilidades de comprensión lectora, por lo tanto, formar equipos de trabajo en cuanto al desarrollo de este tipo de competencias, es innovador y requiere del apoyo sistemático de un conjunto de profesionales del área y de otras especialidades.

Por lo demás, el mejoramiento de las estrategias didácticas por parte de los docentes es y debe ser una constante en todo proceso educativo, este proyecto tiene como propósito también mejorar las prácticas de enseñanza aprendizaje, dando a conocer nuevas formas de enfrentar la competencia lectora, para las asignaturas relacionadas con la lecto-escritura, y para las asignaturas de la especialidad que requieran de la lectura de textos para la preparación de prueba o enseñanza de contenidos.

Con respecto a lo anterior, es tan importante dentro de la formación de los profesionales que adquieran un buen desempeño en la lectura, puesto que, de acuerdo a la investigación se obtuvo que la mayoría de los estudiantes sólo comprendían a nivel superficial los textos y el contenido profundo no lo lograban satisfactoriamente; esto debido a que no poseen las habilidades y no desarrollan las estrategias pertinentes de lectura.

Es más y apoyando la importancia que tiene saber leer e interpretar de manera profunda un texto, en enseñanza superior, uno de los objetivos principales es que los estudiantes formen pensamiento crítico y reflexivo, por lo tanto, se requiere sobretodo que se inicie en la lectura de diversos textos, diversos autores, reconozca e interprete diferentes posturas con respecto a un tema, que compare opiniones y las relacione también con sus conocimientos previos. Todo lo anterior no se puede lograr sin una lectura y comprensión adecuada, sin las herramientas necesarias y el apoyo pedagógico oportuno en los casos que se requiera.

Por último, el diseño de esta propuesta permite recabar información de los distintos estamentos de la institución, lo que facilita la generación de ideas y la elaboración de instrumentos de evaluación para mejorar el desempeño de los estudiantes en cuanto a las habilidades de comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

Casanova, María Antonia. (1995): Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla. p. 239-243

J.G.Vidal, D. Glez. Manjón y M.G Pérez. 2013. Batería EVALÚA-9. Editorial EOS. Madrid. Pág. 15.

Marín, Marta. (2004): Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique. P. 299

Martínez, María Cristina. (1997) Los procesos de la Lectura y la Escritura. Editorial Universidad del Valle. Pág. 22.

Parodi, Giovanni. (2005): La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista Signos p. 221-267

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado en ámbitos técnico profesionales: Aprendiendo a partir del texto. *Revista Signos*, Vol. 38, N° 58, 221-267.

Torre de la Torre, Saturnino de la coord. (2000): Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro. p. 302

Tapia Alonso, Saturnino. (2005): Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. ISSN 0034-8082 p. 63-93

LINKOGRAFÍA

Diario La capital (2013) La comprensión lectora, un obstáculo para seguir una carrera universitaria [en línea]<<http://www.lacapital.com.ar/educacion/La-comprension-lectora-un-obstaculo-para-seguir-una-carrera-universitaria-20130601-0044.html>> [Consulta:22 de diciembre 2014]

Sanz, Ángel. (2008) La mejora de la comprensión lectora. CEE. Participación educativa [en línea]<<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2>> [consultado: 4 de enero de 2015]