



# **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN**

## **TRABAJO DE GRADO II**

**Dimensiones que Abarcan las Instituciones de Educación Superior para Potenciar las Habilidades Presentes en la Comprensión Lectora en los Estudiantes de la IX Región de La Araucanía.**

**Estudiante: Ricardo M. Soto Cifuentes.**

**Prof. Guía: Luis Venegas Ramos.**

**Julio – 2020.**

## ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN .....	3
II.- MARCO JUSTIFICATIVO.....	6
2.1.- Problematización y Justificación.....	6
2.1.1.- Planteamiento del Problema.....	6
2.1.2.- Justificación.....	9
2.2.- Preguntas y Objetivos de la Investigación.....	11
III.- MARCO METODOLÓGICO .....	14
3.1.- Enfoque y Diseño de la Investigación.....	14
3.2.- Procedimiento de Recolección de Datos.....	15
3.3.- Criterios de Calidad de la Investigación.....	16
IV.- MARCO TEÓRICO .....	17
4.1.- Conceptualización de la Comprensión Lectora.....	17
4.1.1.- Procesamiento Sintáctico.....	19
4.1.2.- Procesamiento de Textos.....	21
4.1.3.- Estrategias de Comprensión Lectora.....	24
4.2.- La Comprensión Lectora en la Educación Superior.....	27
4.2.1.- Estudios Sobre Comprensión Lectora en Educación Superior.....	27
V.- Análisis de Datos.....	31
5.1.- Instituciones de Educación Superior.....	31
5.2.- Análisis.....	37
VI.- MARCO CONCLUSIVO.....	40
6.1.- Discusiones y conclusiones.....	40
6.2.- Principales dificultades para la realización del estudio.....	43
6.3.- Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación.....	44
VII.- BIBLIOGRAFÍA .....	46

## I.- INTRODUCCIÓN

En mayo del año 2015, se promulga la Ley de Inclusión Escolar (Nº 20.845), que involucra transformaciones al sistema educativo chileno y busca principalmente eliminar las barreras para que las familias con menores recursos económicos puedan elegir la escuela para sus hijos. Esta ley posee 38 artículos que se resumen en tres pilares fundamentales:

1. Poner fin al lucro. Ya que esta ley garantiza que los recursos económicos sean destinados exclusivamente para fines educativos.
2. Fin al copago. A medida que se vayan incrementando los recursos de la subvención escolar por parte del Estado, irán disminuyendo los aportes que realizan las familias a los establecimientos.
3. Regulación de la Admisión escolar. El Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad de Chile, ponen a disposición a través de una plataforma web, un sistema único y centralizado de admisión.

Se puede decir que la ley de inclusión escolar es un pequeño gran paso para lograr la equidad educativa. Muchas veces se formulan hipótesis respecto de las oportunidades que poseen las personas para acceder a la educación y los desafíos que se plantean en torno a esta.

En cuanto a los desafíos, se puede mencionar que la discusión sobre equidad en educación invita a un debate amplio, que incluye desde la política pública en educación hasta las prácticas docentes y comunitarias. En Chile, la equidad ha estado en la agenda de cambios y reformas educativas con renovado énfasis desde el término de la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1990).

Posteriormente, durante la Reforma Educativa de la década de los noventa, la equidad emerge como un principio rector, enfocándose en la ampliación de la cobertura escolar, la creación de “programas compensatorios” en establecimientos educacionales para grupos socialmente vulnerados (ej. Programa P-900) y la diversificación curricular en la enseñanza media, entre otras iniciativas (Pinkney Pastrana, Fernández M, Salinas, Gutierrez Zepeda, & Nuñez, 2020).

Cuando hablamos en torno a la equidad en la educación, es necesario citar un concepto inmerso en esta área: la desigualdad. Para muchos es lógico pensar que al tener menores oportunidad hay una mayor desigualdad. Si nos referimos a los sectores rurales encontramos que los educandos de estas comunidades rurales alejadas de comunidades urbanas, no ven el estudio como un medio de realización personal ni de crecimiento económico (Tortosa, 2005).

A esto surge el hecho de que también exista deserción escolar temprana y que la privación socioeconómica y cultural es un componente presente en las necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, la inclusión educativa debiera ser uno de los principales pilares para una educación que permita acoger a cada uno de los niños, niñas y jóvenes, respetando sus cualidades y características personales (Molina Olavarría, 2015).

Si nos centramos derechamente en las necesidades educativas especiales, estaríamos entrando en un tema general, por lo que vamos más allá; específicamente a las dificultades específicas del aprendizaje, las cuales (según el decreto 170) se dividen en tres categorías diagnósticas: Lectura, Lectura y Escritura y en Matemáticas.

Entendemos que las matemáticas son fundamentales en nuestra vida cotidiana, nos sirven para razonar en términos numéricos y las utilizamos a diario. Pero es aceptado que una persona tenga dificultad para relacionarse con los números, sin embargo, es complejo para quienes no poseen una adecuada alfabetización, pues la lectura nos da el acceso a la información, la cual se presenta principalmente de manera textual.

Un hecho importante es el que Chile siempre ha mantenido un déficit en la lectura y por ende en la comprensión lectora. Para ello en el 2015 nace el programa Leo Primero, que busca fortalecer las competencias lectoras deficitarias en nuestro país, las cuales han sido evidenciadas por organismos internacionales. No es raro encontrarnos en enseñanza media con estudiantes con un bajo dominio lector y una pésima comprensión lectora, pese a ello, es más increíble aún que como docentes de educación superior nos topemos con una mayoría de alumnos, tanto jóvenes como adultos que; cursando estudios superiores, no logran comprender lo que leen.

Por lo tanto, el punto principal de este documento es analizar las dimensiones que abarcan las instituciones de educación superior en la IX Región de La Araucanía en cuanto a la progresión de sus estudiantes.

## II.- MARCO JUSTIFICATIVO

### 2.1.- Problematicación y Justificación.

En cuanto a la problematicación podemos entender lo siguiente en palabras de los siguientes investigadores.

Según Tafur e Izaguirre (2016):

Un problema de investigación científica es una dificultad, un hecho que llama la atención del investigador por su escasez o abundancia, crecimiento o decrecimiento, transformación o permanencia, novedad o antigüedad, facilidad o dificultad, claridad u oscuridad, riqueza o pobreza, etc. El investigador que observa los hechos que le llaman la atención, expresa su inquietud *interrogativamente*, aunque es posible enunciar problemas de investigación afirmativamente, cuando la expresión puede interpretarse como sinónimo de interrogación. (p.87)

#### 2.1.1.- Planteamiento del Problema.

Es un hecho que la comprensión lectora de los estudiantes chilenos; tanto en educación básica, media y superior; presente un déficit significativo y sea un desafío para la educación. En 1998, Chile participó en un estudio internacional para analizar la comprensión lectora entre personas de 15 a 65 años. El 60% del grupo estudiado obtuvo el nivel mínimo de comprensión, mientras que el 15% de los profesionales que participaron en dicho estudio fueron considerados analfabetos funcionales.

El informe de PISA del año 2006 arrojó resultados no muy favorables en la prueba de lectura en cuanto a los estudiantes chilenos. La alfabetización de la Lectura (Cariola, Cares, Lagos, Covacevich, & Gubler, 2006) es definida como “la

capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del que lee, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad.

En el informe de PISA se expresa que los niveles de desempeño en cuanto a la prueba de Lectura, se agrupan en cinco niveles de desempeño, donde el nivel 5 representa los puntajes más altos y el 1 los más bajos. El propio informe indica que los estudiantes que obtienen menos de 334.8 puntos en la escala de lectura se clasifican bajo el nivel 1. En la prueba de PISA del año 2006, la mayoría de los estudiantes chilenos se agruparon en el nivel 2 (28%) y 63.6% logró ese nivel o uno superior. Lo que indica que la mayoría de alumnos, son al menos capaces de localizar uno o más fragmentos con información en un texto, aun cuando haya otra información que compita o si la información relevante no está suficientemente destacada. A pesar de poseer un nivel escaso de lectura, está por sobre otros países de Latinoamérica.

Analizando informes posteriores, nos encontramos con resultados un poco más elevados pero aún lejos de estar entre la media (promedio OCDE 493 puntos), pues de los 65 países participantes, Chile alcanzó la posición 44 con 449 puntos.

#### PISA 2009

Respecto a la región, entre todos los países latinoamericanos participantes, los estudiantes chilenos obtuvieron los resultados más altos puntajes en lectura: 41 puntos sobre el puntaje promedio latinoamericano. Sin embargo, el resultado está distanciado en 44 puntos respecto del promedio de la OCDE. (p.5)

PISA 2012.

Los estudiantes chilenos se ubican en el lugar 47 (entre los 45 y 50) con 441 puntos en lectura. Su promedio no es significativamente distinto al de Serbia, los Emiratos Árabes Unidos, Tailandia, Rumania, Bulgaria y Costa Rica; es superior al de los otros países latinoamericanos y de otros 8 países participantes en PISA pero queda a 55 puntos del promedio OCDE y muy lejos de los países con mejores desempeños (p.60)

Ahora bien, haciendo un promedio general de los puntajes del informe de PISA en Chile nos encontramos con el siguiente gráfico:

**Tabla N°1:** Serie histórica promedio den escala de Lectura 2009-2015.

PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	(PISA 2015 - PISA 2009)	(PISA 2015 - PISA 2012)
Promedio	Promedio	Promedio	Dif. De promedio	Dif. De promedio
449	441	459	9	17

Fuente: Informe de Resultados PISA 2015, Agencia de Calidad de la Educación.

El puntaje promedio obtenido en 2015 es 7 puntos más alto que el obtenido en el 2012, diferencia que es estadísticamente significativa. Esto indica que se produjo una mejora en el periodo 2012 – 2015 en la competencia lectora de los estudiantes de 15 años en Chile. En el periodo anterior (2009 – 2012) se había producido una baja.

Ya en 2018, en el informe de PISA, Chile obtuvo un promedio de 452 puntos. Este resultado sigue siendo menor en cuanto al promedio de OCDE y equivalente al obtenido por República Eslovaca y Grecia. Con este resultado Chile se

posiciona por sobre 31 países, incluido los resultados de Latinoamérica (407) y por debajo de otros 41 sistemas educativos evaluados.

Esta es una base de la situación actual de nuestro país en cuanto a la lectura. La cual es precaria si nos comparamos con los que poseen mejor calidad lectora. Otras investigaciones (Velásquez Rivera, Cornejo Valderrama, & Roco Videla, 2008) arrojan que “el nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes está por debajo de los estándares que se considerarían satisfactorios en el caso de una macro habilidad o macro proceso como la comprensión lectora.” Esto, hecho en tres universidades del consejo de rectores en estudiantes de primer año del área humanista y el área de la salud.

Por lo tanto, el problema principal visto a través de los informes y de la propia experiencia es la baja capacidad de comprensión lectora en estudiantes de educación superior.

Dentro de las hipótesis que se pueden plantear con respecto a este problema encontramos que esta escasa capacidad de comprensión lectora parte de los procesos de enseñanza y adquisición de la lectura en la enseñanza general básica. Sin embargo, lo importante en este documento se sitúa en la baja calidad de comprensión lectora que poseen nuestros estudiantes que se preparan para convertirse en profesionales.

### **2.1.2.- Justificación.**

Lo que motiva esta investigación, no va solo en analizar las dimensiones que entregan las instituciones de educación superior, sino también en algunas sencillas propuestas para el mejoramiento de programas dedicados a las habilidades de comprensión lectora. Es sabido que la lectura es un proceso principal para el aprendizaje, en primera instancia debemos aprender para lograr

leer y luego leer para aprender, pero si no comprendemos lo que leemos entonces ¿de qué nos sirve la lectura?

La lectura no es solo decodificar signos y símbolos, entran en juego varios factores como la semántica, el léxico, la fonología y la sintaxis por lo que es un proceso complejo. Quién comprende lo que lee es capaz de procesar el texto por partes o cláusulas, diversas oraciones y el procesamiento de éstas incluye dos fases marcadas: construcción e integración (Kintsch citado por Ramírez, P, 2015).

Ramírez, P. Rossel, K & Nazal, G.

Durante la fase de construcción se llevan a cabo los procesos de menor nivel como: decodificación, recuperación de palabras y análisis gramatical, produciéndose un cambio de formato de la información, ya que lo que se encuentra escrito en el texto se traduce en un formato proposicional para ser representado en la mente del lector. Estas proposiciones se organizan en una red de coherencia que contiene tanto asociaciones inmediatas a las ideas del texto como inferencias que contribuyen a la coherencia del texto y generalizaciones del mismo. (p.3)

Ahora bien, la segunda fase es un tanto más compleja y esta nos dice que: Durante la fase de integración es posible postular la participación de mecanismos inhibitorios que permiten mantener activa la red de proposiciones (red de coherencia) en que existe una mayor interconexión desactivando los conceptos inapropiados contextualmente (Ramírez et all, 2015).

Los procesos de comprensión lectora planteados en la teoría construcción-integración son complejos, por lo que nuestros estudiantes deben ser capaces de realizar este proceso de manera eficaz.

A menudo se piensa que esto viene por una mala base y por ello en marzo del 2019 salió a la luz el programa Leo Primero, que consiste en un completo material que el ministerio de educación entregó a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados, iniciativa que se enmarca en el Plan de Lectura Nacional Leo Primero, cuyo objetivo es que todos los alumnos del país aprendan a leer de manera comprensiva en primero básico. El material fue entregado a más de 5700 establecimientos en todo el país.

Esta escaza base se sustenta en la última medición nacional, la cual evidencia que el 58% de los estudiantes de cuarto básico se mantienen en el nivel insuficiente y elemental en lectura comprensiva y solo un 5% remonta desde segundo a cuarto básico (Ministerio de Educación, Marzo del 2019).

Esto es evidente en estudiantes de educación superior, por lo que Neira, A., Teddy, F & Riffo, B (2015) señalan que la comprensión lectora es fundamental en el éxito académico universitario, por lo que se espera que el estudiante que ingrese a la educación superior posea competencias lectoras suficientes, lo que a menudo no es así (...), de hecho los resultados revelan un desempeño promedio general bajo, con una comparación de lectores hábiles y menos hábiles que arroja una diferencia significativa en cuanto al nivel de comprensión lectora, y una comparación entre estudiantes con y sin estudios superiores previos favorable a los primeros.

## **2.2.- Preguntas y Objetivos de la Investigación.**

Las interrogantes que pueden surgir de lo revisado anteriormente pueden ser variadas pero se enmarcan en dos conceptos principales, en primer lugar en el concepto de progresión y en segundo lugar en el de nivelación, logrando así una

interpelación adecuada al objeto de este documento y planteamiento del problema:

¿Qué dimensiones abarcan las instituciones de educación superior en la región para lograr la progresión de sus estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión lectora?

Si bien la pregunta es acotada a la realidad de la IX Región de La Araucanía, esta pregunta surge principalmente para un cuestionamiento a nivel nacional que se debería plantear.

También es necesario destacar que se habla de “Instituciones de Educación Superior” donde no solo entran Universidades, sino también Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnicas. A éstos últimos no se les considera en la mayoría de programas para el trabajo académico debido a la duración de sus carreras y a la funcionalidad de éstas en la realidad laboral chilena.

Siguiendo esta línea surgen al menos otras dos interrogantes a resolver, que serán el punto de partida inicial para el análisis posterior.

- ¿Cuál es la cantidad de dimensiones que aborda cada institución?
- ¿Qué instituciones de educación superior se distinguen en cuanto a la cantidad de dimensiones que abordan en relación a la comprensión lectora?

Estas interrogantes se pretenden resolver en el planteamiento de objetivos. Según Tafur, R & Izaguirre, M (2016) plantean que los objetivos expresan lo que se espera de los resultados de la investigación. De allí que los investigadores deben tener en cuenta el tipo de información que se requiere para lograrlos, con qué instrumentos y cuán confiable es la información para alcanzarlos.

**Objetivo General:**

Analizar las dimensiones que abarcan las instituciones de educación superior para la progresión de los estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión lectora en la región.

**Objetivos Específicos:**

- Describir cada dimensión encontrada de acuerdo a lo mencionado por sus referentes teóricos.
- Comparar los elementos analizados entre las diferentes instituciones de educación superior presentes en la región.
- Distinguir el paradigma que poseen las instituciones de educación superior en cuanto al nivel de comprensión lectora que debería poseer un estudiante que ingrese a la educación superior.

### **III.- MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1.- Enfoque y Diseño de la Investigación.**

El marco metodológico abarca principalmente tanto el enfoque como el diseño. En principio este documento es de revisión bibliográfica y busca analizar los programas académicos, las asignaturas y características que se enfocan en las competencias de la comprensión lectora.

Este documento posee la estrategia de ser una revisión bibliográfica que busca analizar las dimensiones que abarcan las instituciones de educación superior y distinguir el paradigma que predomina en ellas, tanto en relación al nivel de los estudiantes y su progresión.

El enfoque predominante es cuantitativo y se basa en categorías de inclusión ya que parte de un análisis de dimensiones que abarcan las instituciones de educación superior, principalmente solo de carácter descriptivo y comparativo entre las instituciones a analizar, teniendo un diseño no experimental.

El enfoque cuantitativo lo podemos definir como:

Hernández, Fernández y Baptista (2014):

El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. (p.37)

### **3.2.- Procedimiento de Recolección de Datos.**

La recolección de datos se efectuó en tres pasos primordiales. En primer lugar; una vez se tuvo el tema y tanto los objetivos como preguntas de investigación, se procedió a buscar los programas y las mallas curriculares de las instituciones de educación superior de la región, incluyendo tres categorías principales:

- Universidades (U)
- Institutos Profesionales (IP)
- Centros de Formación Técnica (CFT)

Como la característica principal de la investigación es analizar las dimensiones que entrega cada una de estas categorías, se optó por no dar los nombres de dichas instituciones, sino que ponerles categorías (lo cual está detallado en el análisis de datos).

En segundo lugar se buscaron los referentes teóricos que hablaban de la problemática de la comprensión lectora y temas similares en revistas digitales y libros físicos. Como punto de partida todo inició como una búsqueda global por internet hasta dar con investigaciones y tesis hechas en Scielo, algunas de Dialnet Plus y Redalyc.

Es necesario siempre poseer bases teóricas que sustenten cada investigación y revisión bibliográfica. De esto nos habla Tafur e Izaguirre (2016) cuando hablan del concepto de las Bases Teóricas... “que refiere a un aspecto importante de los fundamentos de la investigación, integrada por un conjunto de conocimientos en los cuales se apoya un estudio que se propone hacer” (p.142)

### 3.3.- Criterios de Calidad de la Investigación.

Para exponer los criterios de calidad, cabe mencionar que se utilizó una matriz MAIA, definida como Matriz de Antecedentes de Investigaciones anteriores para darle calidad a la investigación, fundamentando con investigaciones posteriores sobre la comprensión lectora en educación superior.

A continuación se presenta un ejemplo de matriz MAIA utilizada en el análisis de datos.

**Tabla N°1: Matriz MAIA.**

Año	Autor	Título	Objetivo	Población	Procedimientos	Conclusiones
2008	Velásquez, M. Cornejo, C. Roco, A.	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.	Presentar los resultados obtenidos luego de la aplicación de una prueba estructurada de comprensión lectora, de nivel inferencial a sujetos que cursan primer año de educación superior...	372	Aplicación de prueba de comprensión lectora diseñada en el marco del proyecto (DI 184.722/2006) de la Dirección de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.	El nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes de la muestra está por debajo de los estándares que se considerarían satisfactorios en el caso de una macrohabilidad o macroproceso como la comprensión lectora.

Fuente: Tafur e Izaguirre (2016).

## IV.- MARCO TEÓRICO

### 4.1.- Conceptualización de la Comprensión Lectora.

En nuestro entorno estamos rodeados del lenguaje. Esta herramienta es sin duda uno de los vestigios más importantes de la civilización y jamás pasará de moda en cuanto a ser la forma más efectiva para comunicarnos. Esta forma de comunicación llamada lenguaje, posee cuatro artes principales, escuchar, hablar, leer y escribir (Condemarín & Chadwick, 2006).

Sin lugar a dudas, en nuestra sociedad el leer es una herramienta que se ha convertido en un instrumento primordial para adquirir el conocimiento. Es un sinónimo de cultura y nos permite acceder a ella a través de este proceso.

La lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir per se, sino como sinónimo de una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee en base a alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, ampliar sus conocimientos e, incluso, ser socialmente más participativo. (León, Olmos, Sanz & Escudero, 2010, p.1)

Cuando hablamos de comprensión lectora nos estamos refiriendo a un modelo de aprendizaje de la lengua escrita, tanto el aprender a leer como a entender lo que se lee y expresarlo en la escritura con la finalidad de que otros entiendan nuestra proyección.

Leer es desentrañar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento. Escribir es expresar por medio de una serie de signos gráficos

un pensamiento. Ambas acciones suponen una percepción de signos gráficos dispuestos ordenadamente en una determinada dirección (izquierda/derecha); su identificación con los sonidos correspondientes; abstracción del significado de estos signos y asociación con el lenguaje hablado. (García & González, 2000, p.15)

Se nos menciona que la comprensión lectora se puede definir como:

La capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad. (ENLCE MS, 2012)

La persona que lee utiliza un sin número de aptitudes y habilidades para ejecutar una comprensión del texto leído, de acuerdo con lo que dice Díaz Barriga (2002) durante el proceso de la comprensión el estudiante utiliza todos sus recursos cognitivos requeridos tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias para reconstruir una representación que corresponda a los significados expuestos por el autor del texto. Además de esto, hay que añadir el uso de marcadores textuales y el formato del discurso.

A partir de la información expuesta en el texto, el lector tiene la obligación de ampliarla bajo sus propias interpretaciones, inferencias e integraciones para lograr profundizar en lo que el autor quiso comunicar (Montes Salas, Rangel Bórquez, & Reyes Angulo, 2014).

Para lograr la comprensión de textos, existen dos procesos marcados que deben cumplirse: el procesamiento sintáctico y el procesamiento de textos

#### **4.1.1.- Procesamiento Sintáctico**

Según García y González (2000):

Si bien el procesamiento léxico es importante y necesario para llegar a entender el mensaje presente en un texto escrito, está claro que el reconocer palabras no es suficiente por sí solo, ya que es una relación entre ellas en donde se encuentra el mensaje; así, además de reconocer las palabras de una oración el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí, denominándose procesamiento sintáctico al que nos permite segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar éstos en función de sus roles sintácticos y finalmente, construir una proposición que haga posible la extracción del significado. (p,65)

El proceso de análisis sintáctico comprende por tanto tres operaciones principales:

- Asignación de las etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.).
- Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- Construcción de la proposición, ordenando jerárquicamente sus componentes.

**Tabla N°2:** *Procesamiento de oraciones.*

<b>1º Procesamiento Sintáctico</b>	
<b>Procesos efectuados</b>	<b>Claves empleadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación de rol sintáctico a grupos de palabras.</li> <li>• Especificar relaciones entre palabras.</li> <li>• Construcción de la proposición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orden de las palabras.</li> <li>• Categorías gramaticales.</li> <li>• Contenido semántico.</li> <li>• Signos de puntuación</li> </ul>
<b>2º Procesamiento Semántico y Pragmático</b>	

Fuente: García & González (2000).

Para poder llevar a cabo el procesamiento sintáctico, además de poseer el conocimiento necesario (implícito o explícito), el lector debe atender a una serie de claves importantes presentes en la oración tales como:

- El orden de las palabras, que orienta sobre sus funciones en la oración.
- Las palabras funcionales: preposiciones, artículos, conjunciones,... juegan un papel principalmente sintáctico, ya que informan de la función de los constituyentes más que de su contenido. Una palabra funcional generalmente indica que un nuevo constituyente sintáctico está comenzando; así, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal, las preposiciones el de un complemento circunstancial, etc.
- El contenido semántico de las palabras: por ejemplo, en las oraciones formadas por verbos animados sabemos que ciertos sustantivos no pueden hacer de sujetos (por ejemplo, en una oración cuyo verbo es “dormir”, el papel de sujeto no puede ser realizado por un objeto inanimado), siendo con frecuencia éste el único recurso para aclarar el mensaje en muchas oraciones ambiguas, como Juan y Luis vieron los Pirineos mientras volaban

hacia Francia (no logrando entender quiénes volaban hacia Francia, si Juan y Luis o los Pirineos).

- Los signos de puntuación: mientras que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación; en el lenguaje escrito, son los signos de puntuación quiénes indican estos límites.

#### **4.1.2.- Procesamiento de Textos.**

Según García & González (2000):

Con los procesos descritos hasta ahora, es posible la lectura de palabras y frases, pero la lectura lo es, por lo general, de textos, siendo en este supuesto en el que cobra auténtico sentido la caracterización anterior de tal actividad como un proceso de construcción de una representación o modelo mental del significado. (p.68)

Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que los procesos de comprensión operan en tres grandes niveles de organización del significado, relacionados entre sí: el microestructural, el macroestructural y el superestructural.

Para estos autores, la microestructura o base del texto se refiere a los componentes locales de significado y a las relaciones lineales existentes entre ellos; consiste en un serie de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos que conectan entre sí mediante el solapamiento, es decir, mediante la repetición de argumentos de una proposición a otra. Así tendríamos que la microestructura de este fragmento “Los perfumes poseen diferentes grados de concentración siendo *parfum*, *eau de parfum*, *eau de toilette* y *eau de cologne*”. Las proposiciones microestructurales serían las siguientes:

**Tabla N°3:** *Microestructuras de las proposiciones.*

<b>Microestructuras</b>	
<b>P. N°1</b>	Los perfumes poseen grados
<b>P. N°2</b>	Hay grados de concentración
<b>P. N°3</b>	Eau de parfum es el mayor
<b>P. N°4</b>	Parfum es el siguiente
<b>P. N°5</b>	Eau de toilette es el penúltimo
<b>P. N°6</b>	Eau de cologne es el con menor grado de concentración.

Fuente: Elaboración Propia.

Como se logra apreciar, al compartir cada proposición con la que le precede un elemento común o argumento, se logra la construcción de la coherencia local del significado para este fragmento, condición básica para la elaboración de la macroestructura, o representación semántica global del significado del texto, que se lograría gracias a un conjunto de procesos denominados macroestrategias (Kintsch y Van Dijk, 1978 citado por García y González, 2000), que dirigen la actividad sobre la microestructura para construir la coherencia de conjunto del texto:

- La macroestrategia de selección, en primer lugar, que consiste en, como su nombre lo indica, seleccionar las proposiciones de la microestructura que son condición necesaria para la interpretación de las demás. Evidentemente, esta estrategia supone que el autor del texto ha introducido en el párrafo una “oración temática” (es decir, una oración que resume el significado de conjunto del párrafo) que el lector puede identificar como la “idea principal” del mismo, de manera que basta con seleccionar ésta y

descartar las demás, por lo que a veces se hablan de estrategia de supresión, o borrado, más que de estrategia de selección.

- La segunda de las estrategias propuestas por Kintsch y Van Dijk, denominada macroestrategia de generalización, actúa sobre la microestructura sustituyendo los significados de una secuencia de proposiciones por otro más global que los incluya, es decir, mediante un proceso de “supraordenación”. La estrategia de generalización implica que el lector elija siempre, entre los varios posibles, aquel concepto inclusor que tenga el grado de abstracción mínimo necesario para lograr su propósito (por ejemplo, para los conceptos silla, mesa, butaca, armario... se elegiría antes el concepto inclusor “muebles” que el inclusor “objetos”, por ser el primero menos general y el más preciso).
- Por último, Kintsch y Van Dijk proponen que la transformación de la micro en macroestructura requiere también la intervención de una macroestrategia de construcción: cuando no hay una oración temática explícita en el párrafo, el propio lector elabora (de ahí su nombre) una que sea capaz de resumir todas las proposiciones del mismo.

En cada uno de esos pasos, es decir, en cada procesamiento, el lector se centra en un fragmento del texto y elabora una red consistente de proposiciones que incluye la propia información del texto, los conocimientos previos empleados para interpretarla y las inferencias realizadas durante su lectura:

1°. En un primer momento, se comprueba la coherencia referencial de la microestructura observando si existe solapamiento entre todas las proposiciones que la componen. Si se llega a la conclusión de que aún no se ha logrado dicha coherencia, se inician los procesos de inferencia pertinentes para “cerrar” la microestructura, añadiendo con este fin las proposiciones necesarias para lograrla.

Como puede suponerse, dado que la capacidad de nuestra memoria operativa es muy limitada, tales operaciones no se efectúan sobre toda la microestructura de una sola vez, sino poco a poco, en ciclos, analizando en cada uno un subconjunto limitado de proposiciones.

2°. Para enlazar cada ciclo con el siguiente, en el paso de uno a otro se mantienen activas en la memoria operativa algunas proposiciones, seleccionadas porque resultan importantes para mantener relaciones con muchas otras de este subconjunto, o porque se trata de una de las últimas en haberse procesado en el ciclo.

3°. Finalmente, cuando la estrategia descrita ha permitido lograr la coherencia global del texto, se da por finalizado el proceso. En caso contrario, se inicia una nueva búsqueda en la manera a largo plazo que permita realizar las inferencias precisas para “rellenar los huecos” que aún persisten.

Resumiendo lo anterior, es necesario decir que los procesos de elaboración del significado, tienen como consecuencia la construcción de una representación mental única, pero compleja, que queda almacenada en la memoria del lector incluyendo una dimensión más literal, en el sentido de cercana al texto original, y a una dimensión más libre, en la que el conocimiento previo del lector jugaría un papel constructivo, absolutamente fundamental (García Vidal & González Manjón, 2000).

#### **4.1.3.- Estrategias de Comprensión Lectora.**

Como hemos visto, la lectura es sin lugar a dudas una actividad mental muy compleja, convergen en ella demasiados procesos y conocimientos implicados

que solo puede llegar a funcionar eficazmente cuando se dan dos condiciones simultáneamente.

En primer lugar, es preciso que una gran cantidad de procesos elementales o de bajo nivel, ya sea reconocimiento de lo escrito y procesamiento sintáctico, lleguen a automatizarse, de manera que puedan ejecutarse sin necesidad de un control estrictamente voluntario por parte del lector (Farnham, 1991).

En segundo lugar, se necesita que los procesos más complejos sean ejecutados con eficiencia por el lector, que debe ser capaz de un alto grado de control metacognitivo de la tarea.

El primero de estos requisitos explica por qué son precisos varios años de práctica continuada con la lectura para llegar a ser un lector eficiente en la decodificación (la automatización de un proceso requiere sobre-aprendizaje).

El segundo de ellos es la razón por la que, cada vez más, numerosos autores hablan de la lectura como un proceso autorregulado y estratégico, entendiendo por estrategia un “comportamiento planificado que selecciona y organiza mecanismos efectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones problemas, globales o específicas, facilitando la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorizar la entrada, la etiquetación/categorización, el almacenamiento, la recuperación y la salida de los datos” (Monedero, 1984).

En otras palabras, encontramos que la comprensión lectora resulta un producto sumamente difícil de alcanzar incluso cuando se han automatizado los procesos lectográficos elementales y el lector es capaz de decodificar con exactitud, fluidez

y velocidad suficientes, a que la actividad mental exigida es muy alta de acuerdo al procesamiento autocontrolado de la información del texto, recurriendo al conocimiento previo almacenado y poniendo en marcha procesos de alto nivel, como la formulación de metas de lectura, la selección de las estrategias lectoras a seguir según las metas, la autosupervisión y la monitorización del proceso, etc. (González y Mancilla, 1996).

Para lograr un adecuado proceso lector a pesar de la dificultad que supone el comprender textos, el lector debe ser capaz de:

- Comprender los propósitos específicos del texto, tanto explícitos como implícitos.
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos adecuados de que dispone.
- Dirigir la atención a lo fundamental en función de sus propósitos de lectura.
- Evaluar la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con el conocimiento previo disponible al respecto.
- Comprobar continuamente si la comprensión está teniendo lugar, mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- Elaborar y poner a prueba las inferencias que, como vimos en el modelo de Van Dijk y Kintsch, son necesarias para formarse una representación mental adecuada del contenido del texto.
- Escoger caminos alternativos cuando se detecten problemas de comprensión con la estrategia inicialmente seguida.

Como se aprecia, este conjunto de funciones exigen que la actividad metacognitiva del lector se lleve a cabo tanto antes, como durante el proceso de lectura, siendo frecuente que se clasifiquen las estrategias de lectura en función

de que actúen sobre la planificación del proceso, sobre la auto supervisión y monitorización del mismo durante su desarrollo o sobre la evaluación final.

En resumen, la lectura requiere habilidad, técnica y hábito. Es un procedimiento para entretenerse, disfrutar, adquirir conocimientos y estudiar (Cervera Rodríguez, 2013).

Pese a ello, sigue siendo una actividad y una habilidad compleja, que requiere de muchos otros procesos de carácter cognitivo, por lo que es necesario que la educación le preste especial atención a estos conceptos.

#### **4.2.- La Comprensión Lectora en la Educación Superior.**

Entendemos que las competencias lectoras se adquieren a temprana edad, para luego utilizarlas de manera efectiva en la enseñanza superior, sin embargo nos encontramos con algunas situaciones que nos plantean lo contrario. “La comprensión lectora es fundamental en el éxito académico universitario, por lo que se espera que el estudiante que ingresa a la educación superior posea competencias lectoras suficientes, lo que, a menudo, no es así”. (Neira, Teddy y Riffo, 2015, p.1).

##### **4.2.1.- Estudios Sobre Comprensión Lectora en Educación Superior.**

Veremos a continuación algunos estudios realizados en universidades acerca de la comprensión lectora a través de matrices MAIA definida como Matriz de Antecedentes de Investigaciones Anteriores:

**Tabla N°4:** Matriz MAIA.

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Población</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Conclusiones</b>
2008	Velásquez, M. Cornejo, C. Roco, A.	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.	Presentar los resultados obtenidos luego de la aplicación de una prueba estructurada de comprensión lectora, de nivel inferencial a sujetos que cursan primer año de educación superior...	372	Aplicación de prueba de comprensión lectora diseñada en el marco del proyecto (DI 184.722/2006) de la Dirección de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.	El nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes de la muestra está por debajo de los estándares que se considerarían satisfactorios en el caso de una macrohabilidad o macroproceso como la comprensión lectora.

Fuente: Tafur e Izaguirre (2016).

A modo de síntesis del trabajo hecho por Velásquez et al (2008), se pueden sacar las siguientes conclusiones:

- El nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes de la muestra está por debajo de los estándares que se considerarían satisfactorios en el caso de una macrohabilidad o macroproceso como la comprensión lectora.
- Se puede señalar que los sujetos que cursan carreras del área humanista son comprendedores levemente mejores, dentro del contexto de los resultados, que los sujetos del área de la salud.

- No se aprecian diferencias significativas entre los sujetos que cursaban por primera vez una carrera universitaria y aquellos que habían estado matriculados antes en otra o en la misma carrera.

Ahora bien, revisemos una segunda investigación más reciente. Hay que aclarar que si bien son de universidades y muestras diferentes, se hace la comparación porque tiene que ver con la dimensión principal de este objeto de estudio: la comprensión lectora.

**Tabla N°5:** Segunda matriz MAIA.

Año	Autor	Título	Objetivo	Población	Procedimientos	Conclusiones
2015	Neira. A, Teddy. F y Ríffo, B.	Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año.	Describir la relación entre la comprensión lectora, la experiencia académica y las estrategias usadas por los lectores.	40 estudiantes de primer año de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción,	La aplicación de la prueba de comprensión lectora se realizó de forma colectiva en sala de clases, previa firma de consentimiento informado por parte de los participantes.	Los resultados obtenidos en este estudio revelan que el nivel de comprensión lectora promedio de los estudiantes evaluados es bajo. Esto puede tener consecuencias en el desempeño académico de los sujetos y, probablemente, también en la calidad de sus aprendizajes.

Fuente: Tafur e Izaguirre, 2016.

- Los resultados obtenidos en este estudio revelan que el nivel de comprensión lectora promedio de los estudiantes evaluados es bajo. Esto puede tener consecuencias en el desempeño académico de los sujetos y, probablemente, también en la calidad de sus aprendizajes.
- Estos resultados son concordantes con otras mediciones nacionales, como el SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2013) e internacionales, como PISA (OECD, 2014), que se realizan en enseñanza media.
- En cuanto al efecto de la estructura textual en la comprensión, los resultados obtenidos indican que existen diferencias significativas de desempeño entre lectores hábiles y lectores menos hábiles en la lectura de textos argumentativos y de textos expositivos. Estos, asociados al ámbito académico, están constituidos, en su mayoría, por ideas abstractas y menos relacionadas con la experiencia cotidiana de los estudiantes

Estos dos estudios hechos en Chile, en universidades diferentes, nos muestra que las carencias de la comprensión lectora no son solo parte de instituciones aisladas, por lo tanto es necesario un cambio en el paradigma y en los enfoques curriculares ante un proceso tan complejo como lo es la comprensión de textos.

Además, las fuentes mencionadas en el marco justificativo que nos indica la OCDE; donde si bien se ha visto un leve aumento de la comprensión lectora, no se ha alcanzado la media propuesta por esta.

## V.- Análisis de Datos.

Si bien este documento es de revisión bibliográfica, se optó por separar el marco teórico del análisis de datos como una elección meramente de orden.

A continuación se abordará el análisis de datos obtenidos en relación a lo que plantean los objetivos y buscar dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el marco justificativo.

### 5.1.- Instituciones de Educación Superior.

La muestra se centra principalmente en analizar los programas de un total de 15 instituciones de educación superior, siendo 7 universidades, 5 institutos profesionales y 3 centros de formación técnica.

Se ha decidido no dar nombres de las instituciones a analizar, sino que se utilizará una simbología para referirse a cada una. A continuación se presenta un cuadro simbólico para referirnos a cada institución y sus particularidades.

**Tabla N°6:** *Tabla de simbología.*

<b>Simbología</b>	<b>Descripción</b>
U	Universidades
IP	Institutos Profesionales
CFT	Centros de Formación Técnica
A	Acreditada
NA	No Acreditada
CR	Pertenciente al Consejo de Rectores

Fuente: Elaboración propia.

Siendo las instituciones las siguientes:

**Tabla N°7:** *Categorización de las Instituciones de Educación Superior.*

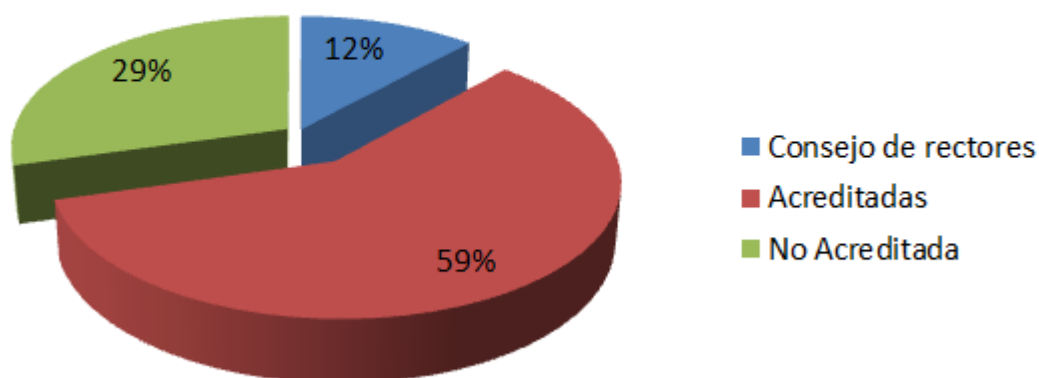
Universidades	Institutos Profesionales	Centros de Formación Técnica
U-1.ACR	IP-1.A	CFT-1.A
U-2.ACR	IP-2.A	CFT-2.A
U-3.A	IP-3.A	CFT-3.NA
U-4.A	IP-4.NA	
U-5.A	IP-5.NA	
U-6.NA		
U-7.NA		

Fuente: Elaboración propia.

Dichas categorías se pueden visualizar en el siguiente gráfico, separando las que pertenecen al consejo de rectores, las acreditadas y no acreditadas:

**Gráfico N°1:** Categorías.

### Categorías



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo como resultado un 12% como parte del consejo de rectores, 59% de las instituciones acreditadas y un 29% no están acreditadas.

Estos datos forman parte de un primer análisis referente a lo que veremos más adelante.

Hay que destacar que solo se mencionarán las asignaturas que tengan relación con el objeto de estudio que se basa en la comprensión lectora.

A continuación se especifica una matriz de características de cada institución:

**Tabla N°8:** *Inclusión de asignaturas relacionadas con la comprensión lectora.*

Institución	Código	Facultades o Áreas	N° de Carreras	Asignaturas relacionadas con el objeto de estudio
<b>Universidades</b>	U-1.ACR	5	44	10
	U-2.ACR	8	42	9
	U-3.A	3	18	2
	U-4.A	7	23	3
	U-5.A	5	12	3
	U-6.NA	1	1	1
	U-7.NA	3	6	2
<b>Institutos Profesionales</b>	IP-1.A	7	12	4
	IP-2.A	4	19	4
	IP-3.A	5	16	8
	IP-4.NA	4	23	5
	IP-5.NA	3	12	5
<b>Centros de Formación Técnica</b>	CFT-1.A	3	10	3
	CFT-2.A	5	18	1
	CFT-3.NA	3	7	2

Fuente: Elaboración propia.

Entre las asignaturas de cada institución se destacan principalmente el área de educación, humanidades y ciencias sociales como las que más abarcan contenidos relacionados con la comprensión lectora.

Entre las asignaturas que se relacionan con la comprensión lectora podemos destacar las siguientes dimensiones:

- Lingüística
- Gramática
- Texto
- Comprensión de Textos
- Producción de Textos
- Literatura
- Comunicación Oral y Escrita
- Habilidades Comunicativas
- Escritura y Literatura Académica
- Elaboración de Proyectos

**Tabla N°9:** Descripción general de asignaturas que integran las disciplinas de la tabla N°8.

<b>Dimensión</b>	<b>Autor</b>	<b>Descripción</b>
Lingüística	<i>Coseriu, 1986.</i>	<i>La ciencia que estudia (...) el lenguaje humano articulado, en general y en la formas específicas en que se realiza, es decir, en los actos lingüísticos y en los sistemas de isoglosas, llamados lenguas</i>
Gramática	<i>Galvis, A. 2011.</i>	<i>Conjunto de reglas que gozan de autoridad en un habla dada, en virtud de una norma establecida (...) aceptada por el uso.</i>
Texto	<i>Ramos Guerrero, G. 1994-1995</i>	<i>Unidad de dimensiones variables, caracterizada, en términos generales por una autonomía total de la que carecen las unidades de niveles distintos (palabra,</i>

		<i>frase, oración) con dependencia de unidades jerárquicas superiores.</i>
Comprensión de Textos	<i>Rosenblatt, 1978.</i>	<i>Proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad.</i>
Producción de Textos	<i>Rodríguez, M. 2007</i>	<i>Proceso cognitivo complejo que desarrolla el hombre no sólo para comunicarse con los demás, sino también para organizar su propio pensamiento.</i>
Literatura	<i>Mansilla, S. 2006.</i>	<i>Acción de registrar y hacer presente, en el texto y a través de él, una cierta realidad cuya existencia no es ontológicamente dependiente del texto.</i>
Comunicación Oral y Escrita	<i>Hernández, 1999.</i>	<i>Acto dinámico en el que los sujetos entran en contacto, cada uno con su forma de ser compartiendo un mismo código.</i>
Habilidades Comunicativas	<i>Balanza, C. 2016.</i>	<i>Habilidades lingüísticas denominadas destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades.</i>
Escritura y Literatura Académica	<i>Capomagi, Serrano y Villaseñor, 2013.</i>	<i>Complejo sistema de comunicación grafemático que emplean los miembros de una comunidad universitaria para interactuar en situaciones formales y demanda al respeto por una variedad de normas intratextuales, extratextuales e intertextuales.</i>
Elaboración de Proyectos	<i>Baca y Herrera, 2016.</i>	<i>Son la expresión técnica de soluciones a problemas de interés general y un medio para cambiar situaciones desventajosas o problemáticas hacia puntos convenientes en beneficio de la sociedad.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Es necesario ahora presentar categorías de inclusión dentro de las dimensiones que abarca cada institución a través de una matriz de comparación de dimensiones.

**Tabla N°10:** *Tabla de matriz de comparación de dimensiones.*

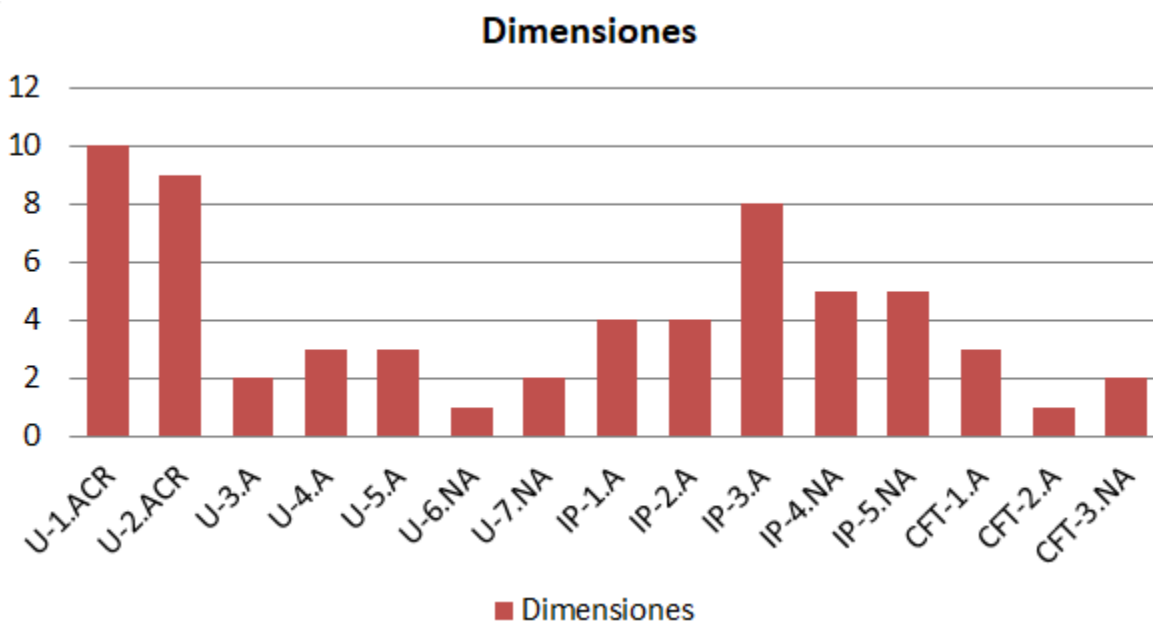
Dimensiones	U							IP					CFT			N°
	1. ACR	2. ACR	3. A	4. A	5. A	6. NA	7. NA	1. A	2. A	3. A	4. NA	5. NA	1. A	2. A	3. A	
1 <i>Lingüística</i>	✓	✓										✓				3
2 <i>Gramática</i>	✓	✓								✓						3
3 <i>Texto</i>	✓	✓								✓						3
4 <i>Comprensión de Textos</i>	✓									✓	✓					3
5 <i>Producción de Textos</i>	✓	✓						✓		✓	✓	✓	✓			7
6 <i>Literatura</i>	✓	✓								✓						3
7 <i>Comunicación Oral y Escrita</i>	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		11
8 <i>Habilidades Comunicativas</i>	✓	✓							✓			✓			✓	5
9 <i>Escritura y Literatura Académica</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	13
10 <i>Elaboración de Proyectos</i>	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓			11
N° <i>Total=</i>	10	9	2	3	3	1	2	4	4	8	5	5	3	1	2	

Fuente: Marciniak y Gairín (2018), modificado.

Los datos vistos en dicha matriz serán revisados a continuación:

## 5.2.- Análisis.

**Gráfico N°2:** Distinción de dimensiones que abarcan las instituciones.



Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico, podemos distinguir que las categorías de inclusión mejores potenciadas son tanto la Universidad U-1.ACR y U-2.ACR, ambas acreditadas y pertenecientes al consejo nacional de rectores dentro de la IX región de La Araucanía, las que se distinguen sobre 5 universidades, 3 de éstas acreditadas. Además entre los Institutos destaca el IP-3.A, por sobre el resto.

Esta distinción la explicamos en la siguiente tabla:

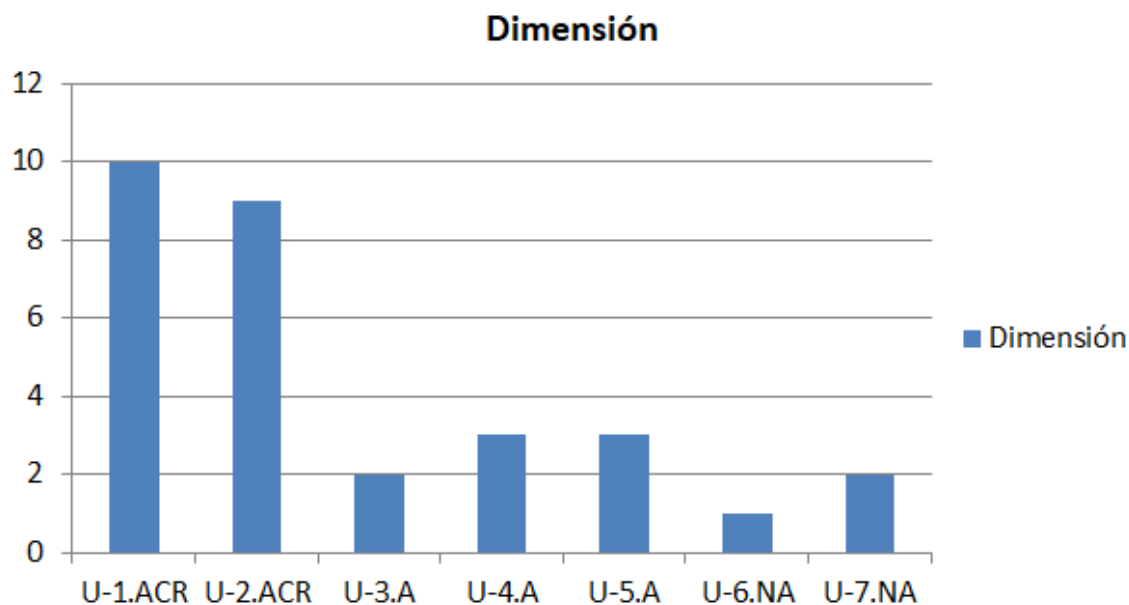
**Tabla N°11:** Distinción de Instituciones con más dimensiones relacionadas a la comprensión lectora.

Institución	Dimensiones por las que se Distingue
U-1.ACR	Lingüística, Gramática, Texto, Comprensión de Textos, Producción de Textos, Literatura, Comunicación Oral y Escrita, Habilidades

	Comunicativas, Escritura y Literatura Académica, Elaboración de Proyectos.
U-2.ACR	Lingüística, Gramática, Texto, Producción de Textos, Literatura, Comunicación Oral y Escrita, Habilidades Comunicativas, Escritura y Literatura Académica, Elaboración de Proyectos.
IP-3.A	Gramática, Texto, Comprensión de Textos, Producción de Textos, Literatura, Comunicación Oral y Escrita, Escritura y Literatura Académica, Elaboración de Proyectos.

A continuación se separarán los datos por los diferentes tipos de instituciones.

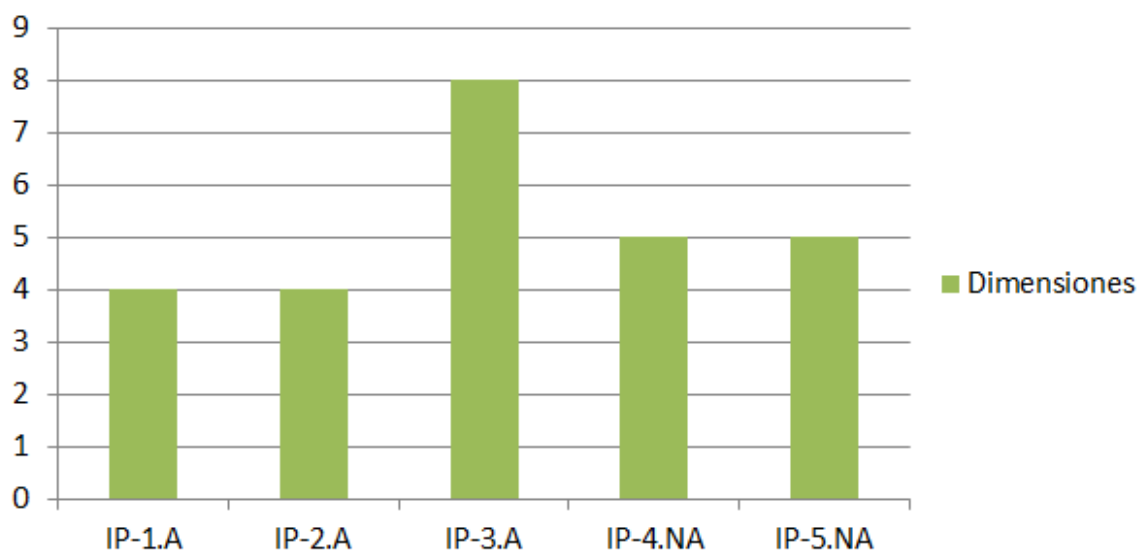
**Gráfico N°3: Universidades.**



Distinción mencionada con anterioridad en la tabla N°11.

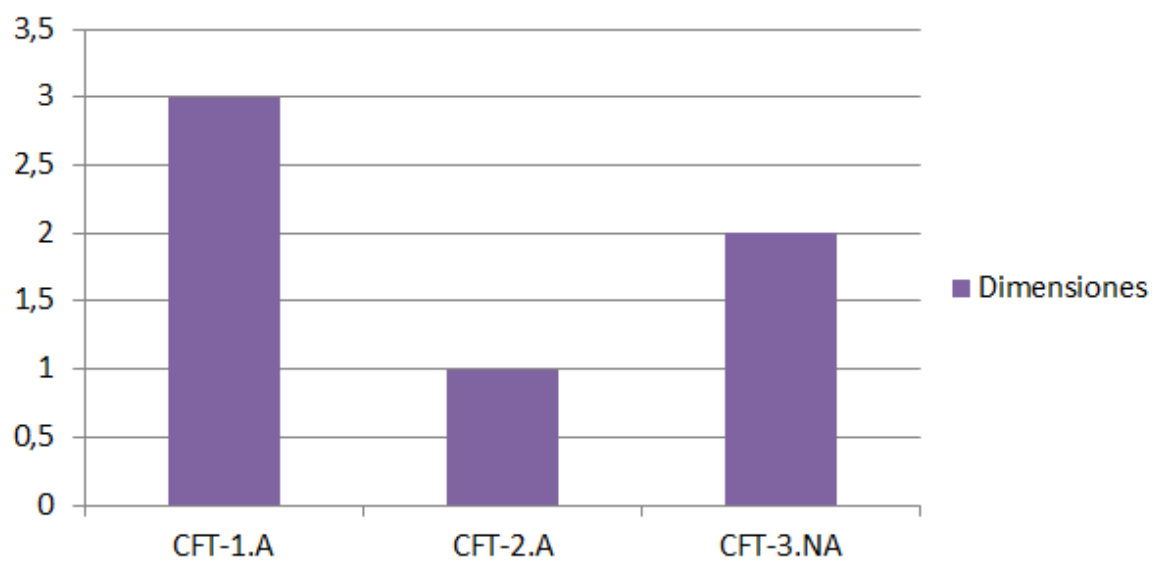
**Gráfico N°4: Institutos Profesionales.**

**Dimensiones**



**Gráfico N°5: Centros de Formación Técnica.**

**Dimensiones**



## VI.- MARCO CONCLUSIVO

En dicho apartado se exponen las discusiones y conclusiones propias del objeto del estudio que se enmarcan principalmente en dar respuesta a las preguntas de investigación y así mismo el cumplimiento de los objetivos. En segundo lugar se especifican las dificultades que se tuvieron al momento de realizar el estudio. Por último se dan algunas propuestas de mejora que permitan llevar a cabo otras líneas de investigación con diseños más profundos que reflejen y expresen mejor las dimensiones analizadas.

### 6.1.- Discusiones y conclusiones.

Somos conscientes que la comprensión lectora es parte de un papel fundamental en nuestra formación académica, aún más que la propia matriz de la que proviene, pues el decodificar signos gráficos no posee ninguna utilidad si no logramos entenderlos. Si hablamos de educación superior esperamos que cuando un estudiante ingresa a la universidad, se espera que el desarrollo de sus habilidades lectoras haya alcanzado el nivel adecuado para enfrentar los estudios superiores. Sin embargo, y cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen (Makuc, 2011).

Recordemos pues entonces, la temática de nuestro estudio. Comenzamos con el tema de esta investigación que dice:

*“Analizar las dimensiones que abarcan las instituciones de educación superior para potenciar las habilidades presentes en la comprensión lectora en los estudiantes de la IX Región de La Araucanía.”*

A esto tenemos que añadimos las preguntas de investigación. En primer lugar surge una pregunta que va muy enlazada con el tema del estudio, que dice:

*“¿Qué dimensiones abarcan las instituciones de educación superior en la región para lograr la progresión de sus estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión lectora?”*

La pregunta anterior también la podemos enlazar y responderla junto al cumplimiento de nuestro objetivo general, el cual nos dice:

*“Analizar las dimensiones que abarcan las instituciones de educación superior para las progresión de los estudiantes en cuanto a su nivel de comprensión lectora en la región”.*

Tanto la pregunta como el objetivo han sido respondidos en el análisis de datos, encontrándonos específicamente en la tabla N°9 y tabla N°10. En cuanto a la pregunta ¿Qué dimensiones...? Podemos decir que específicamente que son:

- Lingüística
- Gramática
- Texto
- Comprensión de Textos
- Producción de Textos
- Literatura
- Comunicación Oral y Escrita
- Habilidades Comunicativas
- Escritura y Literatura Académica
- Elaboración de Proyectos

El análisis se hizo dentro de las descripciones de los autores en la tabla N°9. Cumpliendo así mismo el primer objetivo específico “*Describir cada dimensión encontrada de acuerdo a lo mencionado por referentes teóricos*”.

La pregunta N°2 *¿Cuál es la cantidad de dimensiones que aborda cada institución?* La cantidad de dimensiones se especifica en la tabla N°10 como categorías de inclusión.

**Tabla N°12:** *Cantidad de dimensiones que abarca cada institución.*

Dimensiones	U							IP					CFT			N°
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	
	ACR	ACR	A	A	A	NA	NA	A	A	A	NA	NA	A	A	A	
N° Total=	10	9	2	3	3	1	2	4	4	8	5	5	3	1	2	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al segundo objetivo específico “*Comparar los elementos analizados entre las diferentes instituciones de educación superior presentes en la región*”. Dicha comparación se realizó en los gráficos N°2, 3, 4 y 5. Siendo el N°2 a modo generalizado y separando en los otros tres las diferentes instituciones de educación superior, teniendo en el gráfico N°3 las Universidades, en el N°4 los Institutos Profesionales y por último en el N°5 los Centros de Formación Técnica.

El tercer objetivo específico “*Distinguir el paradigma que poseen las instituciones de educación superior en cuanto al nivel de comprensión lectora que debería poseer un estudiante que ingrese a la educación superior*”, se puede responder en conjunto con la tercera y última pregunta de investigación: *¿Qué instituciones de educación superior se distinguen en cuanto a la cantidad de dimensiones que abordan en relación a la comprensión lectora?*

Tanto el objetivo como la pregunta obtienen su cumplimiento y respuesta en los gráficos mencionados con antelación, siendo el gráfico N°2, donde se destacan por sobre otras la U-1.ACR y la U-2.ACR, además del IP-1.A. Mostrando así que las demás instituciones ven al estudiante como un individuo que no necesita de muchas habilidades para la comprensión lectora o bien debería traer una formación y conocimientos previos antes de entrar a dichas instituciones.

A esto debo añadir a modo de conclusión que, viendo las dificultades que presenta Chile a nivel de comprensión lectora, una gran mayoría de instituciones de la región no entrega la formación necesaria para potenciar la comprensión lectora y nivelar a los estudiantes en su progresión en la educación superior.

## **6.2.- Principales dificultades para la realización del estudio.**

Hubo diferentes dificultades y obstáculos a sortear para la elaboración de este documento. En primer lugar perdí mi trabajo estable como docente en un instituto profesional, esto ocurrió hace un año justo cuando nació mi hijo menor, por lo que estuve a punto de abandonar los estudios del magíster. Junto con esto el panorama no fue demasiado favorable a lo largo del año anterior en mis empleos particulares debido al estallido social, por lo que tuve que optar por dedicarme a otros empleos menos remunerados.

Durante este año había comenzado todo bien en cuanto al trabajo particular, pero todo fue opacado debido a la contingencia sanitaria que empezó a vivir el país en cuanto a la pandemia provocada por el covid-19. Otras dificultades se evidenciaron en el poco acceso que tuve a los programas de las distintas instituciones, en ocasiones las demoras en la entrega de la información y la insistencia que tuve que emplear lograron la realización del mismo.

### 6.3.- Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación.

En cuanto a lo revisado en el documento, he querido proponer solo dos puntos importantes para mejorar la situación de comprensión lectora en nuestros estudiantes de educación superior:

- Añadir a las mallas curriculares de todas las carreras; indistintamente del área y si es una universidad, instituto profesional y centro de formación técnica, una o dos asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita. En primera instancia sería ideal ocupar los dos primeros semestres del primer año de cada carrera en una asignatura llamada “*Habilidades de Comunicación I: Expresión Oral*” para el primer semestre y “*Habilidades de Comunicación II: Expresión Escrita*” para el segundo semestre.

Las unidades que se proponen dentro de la asignatura de Habilidades de Comunicación I: Expresión Oral son:

- a) Unidad 1: Factores lingüísticos básicos de la expresión oral.**
- b) Unidad 2: Expresión corporal y comunicación pragmática efectiva.**
- c) Unidad 3: Preparación de exposiciones y presentaciones.**

Las unidades que se proponen dentro de la segunda asignatura de Habilidades de Comunicación II: Expresión Escrita son:

- a) Unidad 1: Factores lingüísticos básicos de la expresión escrita.**
- b) Unidad 2: Normas del lenguaje escrito.**
- c) Unidad 3: Elaboración y redacción de documentos académicos.**

- Se sugiere realizar un trabajo multidisciplinario en cuanto a la tutoría en cada casa de estudio. Si bien una de las prioridades de las instituciones de educación superior es la captación de matrículas, surge otra interrogante que servirá de línea investigativa a futuro ¿Qué estrategias utilizan las instituciones de educación superior para evitar la deserción? Ante esta

interrogante propongo una de las que considero, sería la más efectiva para evitar la deserción.

Es sabido que en Chile, el Sistema de Información de la Educación Superior, SIES (2014), ha cifrado la deserción en un 25,40% para el año 2012 y hasta el año pasado (2019) ha aumentado, llegando al 30% de deserción universitaria, es decir 1 de cada 3 estudiantes que ingresan a la educación superior no terminan sus estudios.

Esta deserción es definida como el abandono de un programa de estudios antes de obtener el título o grado correspondiente, considerando un tiempo lo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de reincorporación (Delen, 2010).

Volviendo al punto inicial se propone crear un sistema de tutorías para los estudiantes de educación superior que incluyan en el equipo a Psicopedagogos, Docentes de diferentes áreas, Psicólogos y otros profesionales que puedan apoyar en dicho proceso a los estudiantes. Por lo que la propuesta se basa en una Unidad de Apoyo al Aprendizaje de estudiantes de educación superior, sin importar si es una universidad, instituto profesional o centro de formación técnica. Esto disminuirá parte de la deserción estudiantil.

## VII.- BIBLIOGRAFÍA

- Arriagada Anabalón, Silvana, Guerrero González, Silvana, & Kordic Riquelme, Raïssa. (2019). 'Su' aproximativo, ponderativo y afectivo en el habla de Santiago de Chile: Estudio gramatical y sociolingüístico. *Revista signos*, 52(101), 830-853. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000300830>
- Baca-Tavira, Norma, & Herrera-Tapia, Francisco. (2016). Proyectos sociales. Notas sobre su diseño y gestión en territorios rurales. *Convergencia*, 23(72), 69-87. Recuperado en 10 de julio de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352016000300069&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000300069&lng=es&tlng=es).
- Balanza Benito, Christian. 2015-1016. La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula. Facultad de letras de la educación.
- Cariola, L., Cares, G., Lagos, E., Covacevich, C., & Gubler, J. (2006). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Casanova S., Roberto, & Roldán V., Yasna. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- Cervera Rodríguez, Á. (2013). De la Comprensión Lectora a la Interpretación Discursiva. *Dialnet*, 1.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (2006). *La escritura creativa y formal*. Santiago: Andrés Bello.
- De Brito Cunha, Neide, & Angeli dos Santos, Acácia A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99-113. Recuperado en 11 de julio de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000200006&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200006&lng=es&tlng=es).
- Delen, D. (2010). A comparative analysis of machine learning techniques for student retention management, Decision Support Systems. *Scielo*, 49.
- Farnnham, D. (1991). *Aprendizaje Escolar*. Madrid: Morata.
- Fumero, Francisca, & Rodríguez, Marlene. (2007). El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años. *Paradigma*, 28(1), 157-182. Recuperado en 11 de julio de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000100008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100008&lng=es&tlng=es).

- García Vidal, J., & González Manjón, D. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica Volumen II Lectura y Escritura*. Madrid España: EOS.
- Gómez Macker, Luis. (1997). El texto verbal, oral y escrito: limitaciones y posibilidades. *Revista signos*, 30(41-42), 161-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341997000100011>
- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Collado, Carlos. Baptista Lucio, María del Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación*, sexta edición. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. *Scielo*, 3.
- López, G., & Arcienagas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel del conocimiento en el aprendizaje significativo. *Bogotá*.
- Lorenzo, Francisco. (2010). Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista signos*, 43(74), 391-410. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500001>
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de los estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos*, 32.
- Marinkovich, Juana. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-093420020005100014>
- Miranda, Mauricio A, & Guzmán, Jheser. (2017). Análisis de la Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de Datos. *Formación universitaria*, 10(3), 61-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300007>
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Scielo*, 2.
- Monedero, C. (1984). *Dificultades de aprendizaje escolar. Una perspectiva neurpsicológica*. Madrid: Pirámide.
- Monroy Romero, José Alberto, & Gómez López, Blanca Estela. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. Recuperado em 11 de julho de 2020, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es).
- Montes Salas, A. M., Rangel Bórquez, Y., & Reyes Angulo, J. A. (2014). Comprensión Lectora, Noción de Lectura y Uso de Macrorreglas. *Ra Ximhai*, 265.
- Neira Martínez, Angie Carolina, Reyes Reyes, Fernando Teddy, & Riffo Ocares, Bernardo Esteban. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de

- primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Neira Martínez, Angie, & Ferreira Cabrera, Anita. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística*, (24), 143-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000200008>
- Pinkney Pastrana, J., Fernández M, B., Salinas, I., Gutierrez Zepeda, P. A., & Nuñez, C. G. (2020). Desafíos de equidad en la educación chilena. *Psicoperspectivas*, 4.
- Ramírez Peña, Pamela, Rossel Ramirez, & Nazar Carter, Gabriela. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 213-231. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>
- Rosas Cerda, E. El desarrollo de la comprensión lectora en educación media y superior. Dialnet plus.
- Russo Moisés. Estudio exploratorio del impacto del alfabetismo funcional sobre conductas sanitarias deficientes a nivel poblacional. *Rev. méd. Chile* [Internet]. 2015 Jul [citado 2020 Jul 11]; 143(7): 856-863. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872015000700005&lng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872015000700005&lng=es). <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700005>.
- Silva Villena, Omer. (2010). Cisneros Estupiñán, Mireya, Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García. 2010. La Inferencia en la Comprensión Lectora: De la Teoría a la Práctica en la Educación Superior. *Estudios filológicos*, (45), 129-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132010000100012>
- Tafur Portilla, R e Izaguirre Sotomayor, E. 2016. ¿Cómo hacer un proyecto de investigación? Editorial Alfaomega.
- Tortosa, M. (2005). El fracaso escolar en la educación rural. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. España: Universidad de Islas Baleares.
- Velásquez Rivera, M., Cornejo Valderrama, C., & Roco Videla, Á. (2008). 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. *Scielo*, 134.
- Zanotto, Mercedes, Monereo, Carles, & Castelló, Montserrat. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos*, 33(133), 10-29. Recuperado en 11 de julio de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300002&lng=es&tlng=es).