



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magíster en Educación con
mención Currículum y
Comunidad Educativa

Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con
mención Currículum y Comunidad Educativa**

Autora
Francia Lara Inostroza

Profesor guía
Pablo López Alfaro

Santiago – Chile
2012

A mis padres

Agradecimientos

A cada una de las personas que estuvieron presentes en este proceso, el que no estuvo exento de obstáculos y alegrías.

A mis padres, quienes con su incondicional amor y apoyo, han logrado infundir en mí todo aquello que atesoro. Gracias, padres, por sus maravillosas enseñanzas.

A mis amigas entrañables, por su contención, paciencia y alegría. Gracias, Nora, Flor y Elizabeth.

A mis compañeros y compañeras de Universidad, por hacer que el periodo universitario y laboral se convirtiera en un proceso interesante y entretenido. Gracias especialmente a Carola, Sarita, Sandra, Alex, Alexis, Jenny, Belkin, Víctor y todos los que de algún modo aportaron con su buena onda y su visión crítica del actual sistema educativo.

A mi profesor guía, Pablo López, quien tuvo siempre la mejor predisposición para orientar mi labor investigativa y atender mis dudas. Gracias, profe, por su apoyo humano, sus valiosos comentarios y sugerencias.

Al profesor Eduardo Morales y su equipo, por confiar en mi investigación y por facilitar el desarrollo de ésta en la Escuela de Educación de la Universidad Los Leones. Gracias, a todos ellos, por el espacio brindado.

A la profesora Angélica Riquelme, por su gestión para el desarrollo de esta investigación y su desinteresado apoyo. Gracias, Angélica.

A Luisa, por su solicitud y calidez. Gracias, Luisa, por tu gestión y apoyo.

En fin, muchas gracias, a todas aquellas personas que tengo en mi memoria y que forman parte del Departamento de Educación y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Índice General

Índice de figuras, tablas y gráficos	5
Resumen	7
Introducción	8
Capítulo I. Planteamiento del problema	
1.1 El problema de investigación y su importancia	10
1.2 Relevancia de la investigación	16
1.3 Hipótesis de la investigación	17
1.4 Formulación de los objetivos de la investigación	17
1.4.1 Objetivo general	17
1.4.2 Objetivos específicos	18
Capítulo II. Consideraciones teóricas y empíricas	
2.1 A modo de introducción	19
2.2 La educación chilena en el siglo XXI	22
2.3 La enseñanza de la lengua en la educación chilena actual	26
2.4 Habilidades de comprensión y producción textual	28
2.4.1 ¿Qué son las habilidades?	29
2.4.2 ¿Qué es un texto?	29
2.4.3 Comprensión y producción textual como procesos cognitivos	31
2.4.4 Evaluación de las habilidades de comprensión y producción textual	32
2.5 Estrategias de aprendizaje	38
Capítulo III. Consideraciones metodológicas	
3.1 Diseño metodológico	43
3.2 Universo y muestra	43
3.3 Instrumentos de recolección de datos	46
3.4 Validez y confiabilidad de los instrumentos	50
3.4.1 Instrumento estrategias de aprendizaje	50
3.4.2 Instrumento habilidades de comprensión y producción textual	51
3.5 Trabajo de campo	52
3.6 Variables del estudio y su operacionalización	52
3.6.1 Variables independientes y/o identificación	53
3.6.2 Variable dependiente	55

Capítulo IV. Análisis de los datos y resultados

4.1	Preprocesamiento de datos	56
4.2	Procesamiento de datos	56
4.3	Análisis estadístico descriptivo de las variables independientes y/o identificación	57
4.3.1	Sexo	57
4.3.2	Edad	58
4.3.3	Dependencia administrativa	59
4.3.4	Modalidad Educativa	61
4.3.5	Nota enseñanza media	63
4.3.6	Estudio preuniversitario	66
4.3.7	Puntaje PSU Lenguaje	67
4.3.8	Estudio superior previo	69
4.3.9	Nivel de educación del padre	71
4.3.10	Nivel de educación de la madre	74
4.3.11	Nivel socioeconómico	79
4.4	Validación empírica de los instrumentos de recolección de datos	83
4.5	Análisis estadístico descriptivo de los resultados	84
4.5.1	Estrategias de aprendizaje	86
4.5.2	Habilidades de comprensión y producción textual	89
4.5.2.1	Análisis de las habilidades de comprensión lectora	89
4.5.2.2	Análisis de la producción textual escrita	93
4.6	Análisis correlacional de las variables	97

Capítulo V. Conclusiones y proyecciones

5.1	Conclusiones finales	102
5.2	Proyecciones o trabajos futuros	104
	Bibliografía	105
	Anexo 1. Tabla de especificaciones. Habilidades de comprensión lectora	111
	Anexo 2. Pauta de evaluación y rangos de puntaje de la producción textual	112
	Anexo 3. Instrumento de evaluación habilidades de comprensión y producción textual	118
	Anexo 4. Instrumento de evaluación de las estrategias de aprendizaje	129

Índice de figuras, tablas y gráficos

Figura 1. Enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua	28
Figura 2. Modelo bidireccional de la comprensión y producción de textos	32
Figura 3. Mapa conceptual de las estrategias de aprendizaje	41
Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de las edades del universo	44
Gráfico 1. Puntaje promedio PSU por carreras	45
Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de las edades de la muestra	46
Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes según su sexo	57
Gráfico 3. Número de estudiantes por carreras según su sexo	58
Gráfico 4. Número de estudiantes por carreras según su edad	59
Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes según dependencia administrativa	60
Gráfico 6. Dependencia administrativa por carreras	61
Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes según modalidad educativa	62
Gráfico 8. Modalidad educativa por carreras	63
Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes según nota obtenida enseñanza media	64
Gráfico 10. Notas de enseñanza media por carreras	65
Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes con estudio preuniversitario	66
Gráfico 12. Estudio preuniversitario por carreras	67
Gráfico 13. Puntaje PSU Lenguaje. Porcentajes totales	68
Gráfico 14. Puntaje PSU Lenguaje por carreras	69
Gráfico 15. Estudio superior previo. Porcentajes totales	70
Gráfico 16. Estudio superior previo por carreras	70
Gráfico 17. Nivel de educación del padre. Porcentajes totales	71
Gráfico 18. Nivel de educación del padre de los estudiantes de Educación Básica	72
Gráfico 19. Nivel de educación del padre de los estudiantes de E. Diferencial	73
Gráfico 20. Nivel de educación del padre de los estudiantes de Artes Visuales	74
Gráfico 21. Nivel de educación de la madre. Porcentajes totales	75
Gráfico 22. Nivel de educación de la madre de los estudiantes de E. Básica	76
Gráfico 23. Nivel de educación de la madre de los estudiantes de E. Diferencial	77
Gráfico 24. Nivel de educación de la madre de los estudiantes de Artes Visuales	78
Gráfico 25. Nivel socioeconómico. Porcentajes totales	79
Gráfico 26. Nivel socioeconómico de los estudiantes de Educación Básica	80

Gráfico 27. Nivel socioeconómico de los estudiantes de Educación Diferencial	81
Gráfico 28. Nivel socioeconómico de los estudiantes de Artes Visuales	82
Tabla 3. Especificaciones evaluativas. Habilidades de comprensión lectora	85
Gráfico 29. Frecuencia puntuación media de las estrategias de aprendizaje	87
Gráfico 30. Puntaje obtenido en la tarea de comprensión lectora	90
Gráfico 31. Puntaje obtenido en la tarea de c. lectora por carreras	91
Gráfico 32. Puntaje obtenido en la tarea de producción textual escrita	94
Gráfico 33. Puntaje obtenido en la tarea de p. textual escrita por carreras	95
Gráfico 34. Nivel de logro por carreras en el instrumento de habilidades de comprensión y producción textual	96
Tabla 4. Coeficiente de correlación HL y EA	99
Tabla 5. Coeficiente de correlación PT Y EA	100
Tabla 6. Coeficiente de correlación HC, PT Y EA	100

Resumen

El aprendizaje es un componente fundamental dentro del contexto educativo, por lo que el presente estudio plantea una línea de investigación que permite explorar las relaciones que se producen entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual de los estudiantes que cursan, en modalidad diurna, el primer año de las carreras de Educación Básica, Educación Diferencial y Artes Visuales en la Universidad Los Leones durante el periodo académico 2011. Para ello, se aplicaron dos instrumentos de evaluación que, sometidos a distintos procedimientos estadísticos, evidenciaron que no necesariamente existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual, ni tampoco entre dichas variables y otras variables psicosociales y formativas del estudiante.

Palabras clave: aprendizaje, evaluación, estrategias, habilidades, comprensión lectora y producción textual,

Introducción

Actualmente, el tema de la educación, su pertinencia y calidad, es uno de los nudos críticos dentro de la sociedad chilena, pues se observa que existen una serie de falencias con respecto al nivel de aprendizaje que logran los estudiantes del sistema de educación. En efecto, una de las más permanentes y profundas problemáticas, corresponde a los bajos niveles de desempeño que presentan los estudiantes al momento de activar las habilidades de comprensión y producción textual. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales revelan que los niños y jóvenes de nuestro país, padecen de lo que se ha denominado “analfabetismo funcional”, es decir, logran descifrar signos, pero sin comprender significados. Esta realidad, como es evidente, plantea, a quienes están involucrados en el proceso educativo, la necesidad de diseñar y experimentar distintos tipos de relaciones teóricas y metodológicas que permitan revertir, o al menos mejorar, dicha situación, puesto que el uso deficiente del lenguaje escrito produce una cadena de efectos negativos que redundan no sólo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los y las estudiantes, sino que también en su futuro académico y laboral.

Bajo este contexto, la presente investigación, basada en una inquietud epistemológica, posee por objetivo fundamental conocer el nivel de incidencia o influjo que poseen las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, en el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción textual. Esto porque, a pesar de que se hallan múltiples factores asociados a la adquisición y desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual, se sostiene aquí, como hipótesis de investigación, que son las estrategias de aprendizaje las que permiten al estudiante -y especialmente al estudiante de universitario- regular, de modo autónomo y consciente, las habilidades de comprensión y producción textual que debe movilizar al momento de enfrentar su trabajo académico, caracterizado por la lectura de extensas bibliografías y la creación de textos analíticos, reflexivos y críticos. Sin perjuicio de lo anterior, en el estudio se consideran relevantes otros factores o variables que incidirían en el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual (NSE, edad, sexo, etc.).

Con respecto a la metodología de la investigación, cabe indicar que se utilizaron dos instrumentos de evaluación que, aplicados en octubre del 2011 en la Universidad Los Leones, permitieron conocer el grado en que se utilizan las estrategias de aprendizaje, la caracterización psicosocial y formativa del estudiante y el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual. Posteriormente, con el objeto de comprender los datos, se realizó un análisis exploratorio descriptivo de cada una de las variables, una validación empírica del grado de confiabilidad de los instrumentos y un análisis correlacional de las variables que permitiese explorar las posibles relaciones que se producirían entre las variables del estudio. Uno de los resultados interesantes que arrojó el análisis es que si bien los estudiantes de primer año de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, conocen y/o utilizan estrategias de aprendizaje, los niveles de desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción son bajos.

Por último, cabe señalar que la línea expositiva de la presente investigación se articula de la siguiente forma: en el Capítulo I se plantea el problema de investigación, la relevancia, la hipótesis y los objetivos de la misma. En el Capítulo II, se presenta un arqueo bibliográfico o un análisis de la literatura vigente con respecto a los fundamentos teóricos y empíricos del estudio. En el Capítulo III, se describen las características metodológicas que posee la investigación. En el Capítulo IV se analizan los datos y resultados de la investigación, por lo tanto, se describen las variables y se realizan los análisis correspondientes. Finalmente, en el Capítulo V se presentan las principales conclusiones de la investigación y las proyecciones o trabajos futuros.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 El problema y su importancia

Actualmente, debido a la complejización de las estructuras y la diversificación de las tareas y funciones de la vida en sociedad, la familia y la escuela han tenido que replantearse el cómo construyen y direccionan el conocimiento que pretenden transmitir a las nuevas generaciones. De hecho, situándose en el contexto gubernamental y educativo chileno, es posible observar la implementación de dos instancias para la reorientación del actuar pedagógico: Reforma Educacional (1996) y Ajuste Curricular (2010). En ambos casos, el objetivo principal se funda en actualizar y mejorar el modo de comprender y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando como referencia los cambios producidos por la globalización y la sociedad de la información, además de la urgente necesidad de impartir nuevos conocimientos y habilidades¹.

Desde esta perspectiva, se cuestiona la concepción educativa que sostiene que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla a través de una recepción pasiva de la información y de los contenidos; y se revela la necesidad de implementar nuevos modelos de educación que estimulen un aprendizaje activo y práctico en el aula. En este sentido, el Ministerio de Educación (2009) estipula que los Objetivos Fundamentales de la Educación Básica y Media deben basarse en un enfoque *constructivista*, ya que éste “(...) supone una forma de trabajo pedagógico que tiene por sujeto a alumnos y alumnas, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas” (Mineduc, 2009:2). En otras palabras, esto significa que el aprendizaje, y no la enseñanza se convierte en el núcleo del proceso educativo y, por consiguiente, esta última debe desarrollarse a través de estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

¹ Según el Marco Curricular de la Educación Media (2009) los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) han sido elaborados teniendo en consideración las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país. (Mineduc, 2009:2).

De acuerdo con esto, los profesores/as se sienten sensibilizados por la idea de considerar al estudiante como un polo activo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, reconocen la importancia de incluir prácticas pedagógicas que inciten a cada uno de los estudiantes a desarrollar una elaboración propia del conocimiento, pues es fundamental que éstos procesen e interpreten la información mediante el uso estratégico de diversos procedimientos cognitivos que le permitan recordar, analizar, sintetizar y jerarquizar dicha información para integrarla a su estructura de conocimiento. Sin embargo, es aquí en donde radica uno de los mayores problemas y desafíos, pues el estudiante, durante sus doce años de escolaridad, no logra adquirir o desarrollar dichas estrategias y habilidades, convirtiéndose en un *analfabeto funcional*. Las instituciones educativas que han realizado las más diversas propuestas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no consiguen promover en el estudiante un aprendizaje autónomo, flexible y perdurable.

Efectivamente, hoy en día, uno de los hitos que mejor ilustra esta situación de precariedad formativa, se relaciona con que los estudiantes chilenos de los distintos niveles de escolaridad no son capaces de comprender de un modo satisfactorio lo que leen y, tampoco, logran escribir adecuadamente los distintos tipos de textos que son requeridos durante su formación. En otros términos, como lo revelan las evaluaciones nacionales e internacionales², los estudiantes presentan una baja competencia textual, debido a que no poseen los conocimientos ni las habilidades para activar, de manera consciente, los distintos procesos y estrategias de comprensión y producción de textos. Esto, como es evidente, plantea una problemática substancial, puesto que restringe las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, así como también sus proyecciones académicas y laborales. En este sentido, Cassany (1999:13) destaca que sólo el hombre *alfabetizado* es aquel que puede inscribirse y ejercer su influencia en el mundo que le circunda.

Sin duda, esto último es un hecho irrefutable, debido a que el lenguaje, y especialmente el lenguaje escrito, posee una importancia capital en la construcción del

² Confróntese, a modo de ejemplo, los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos de cuarto y octavo básico y de segundo medio en el área de Lenguaje en la evaluación censal del SIMCE 2008 y 2009. En los dos años consecutivos el promedio nacional oscila entre los 255 y 262 puntos, lo que significa que sólo se alcanza un nivel intermedio. Asimismo, confróntese los bajos niveles de logro obtenidos por los estudiantes chilenos, de entre 15 y 16 años, en la evaluación de alfabetización en lectura PISA 2000. De igual modo, se pueden observar los bajos resultados obtenidos por los estudiantes de tercero y sexto básico en la prueba SERCE (2008).

conocimiento humano y su realidad³. En efecto, la creación y el avance progresivo del conocimiento filosófico, histórico, científico y tecnológico, entre otros, son, en gran medida, un perpetuo testimonio dejado por la escritura. Asimismo, “(...) nuestras capacidades de reflexión y análisis, nuestra conciencia sobre el propio lenguaje, nuestro razonamiento lógico en términos de causa y consecuencia, clavan sus raíces, en parte, en los usos escritos del lenguaje” (Cassany, 1999:13). Por consiguiente, el lenguaje y su variante escrita, la «más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas» (Ong, 1982:87 citado por Cassany, 1999:12) se instituye como una *actividad lingüístico-cognitiva* a través de la cual es posible estimular el pensamiento creativo y crítico, además de otras actitudes y conductas individuales y sociales que se pretenden transferir a los estudiantes del sistema educativo.

Considerando lo expuesto, se puede resumir que el problema de investigación, centrado en el estudio de las habilidades de comprensión y producción textual de estudiantes de primer año de Pedagogía, posee al menos dos características basales que lo convierten en una temática crucial dentro del actual contexto educativo. Por un lado, como objeto científico-pedagógico, evidencia un conjunto de nudos críticos, empíricos y teóricos, que es necesario intentar dilucidar y, por otro, como fenómeno lingüístico, es un componente clave para la formación del sujeto y su realidad. En consecuencia, y teniendo en cuenta, además, que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades de comprensión y producción textual presenta, a nivel de producto, importantes deficiencias que podrían explicarse por carencias formativas; es pertinente plantear y experimentar distintas relaciones teóricas y metodológicas que permitan redireccionar las prácticas educativas para mejorar la adquisición y desarrollo de dichas habilidades. Esto porque el dominio de las habilidades de comprensión y producción textual no sólo redundaría en la mejora del rendimiento académico, sino que también, y más importante aún, en el uso de las estrategias de aprendizaje con las que el estudiante podrá contar toda su vida.

En el caso del contexto universitario y, fundamentalmente en el contexto de las carreras de Pedagogía, en las que se requiere una apropiación de una didáctica de los

³ Piénsese, por ejemplo, que “(...) recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades sólo con el visto bueno de escrituras y contratos; nuestras posibilidades de vida y desarrollo sociocultural dependen en buena medida de la escolarización y ésta, indudablemente, en la capacidad de leer y escribir” (Cassany, 1999:13).

procesos comunicativos; el dominio de las habilidades de comprensión y producción textual y de las estrategias de aprendizaje adquiere un valor todavía más significativo para el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante. Por una parte, permite que dichos estudiantes enfrenten su trabajo académico, caracterizado por la lectura de bibliografía especializada y la creación de textos analíticos, reflexivos y críticos y, por otra, permite la obtención de una carrera profesional en la que es un requisito esencial el manejar con propiedad el lenguaje escrito. No obstante, y a pesar de ello, llama la atención que una gran mayoría de los estudios, nacionales e internacionales, relacionados con la evaluación de las habilidades de comprensión y producción textual se centra en los estudiantes de educación básica y media, dejando en un segundo nivel de prioridad el análisis de la situación que exhiben los estudiantes del sistema de educación superior. De igual modo, sucede con la investigación de las estrategias de aprendizaje.

Sin perjuicio de lo anterior, durante las últimas décadas, se han desarrollado e implementado diversos mecanismos con el propósito de evaluar y mejorar el deficitario estado de las habilidades de comprensión y producción textual que presentan los estudiantes de nuestro país⁴. Sin embargo, como ya se ha expuesto, éstas no han tenido el impacto esperado, ya que los bajos niveles de logro alcanzados por los estudiantes se siguen sosteniendo en el tiempo. Por lo tanto, esta problemática, que ha sido profusamente tratada por quienes se interesan por el acto lingüístico y sus usos, sigue siendo una línea investigativa de primer orden y, por ende, es imprescindible realizar estudios que orienten tanto la teoría como la práctica. Esto porque, a pesar de que existe cierta claridad con respecto a los factores que podrían explicar los problemas de comprensión y producción textual que presentan los estudiantes, éstos distan de ser simples u homogéneos. Revisemos a continuación algunos de los factores que inciden en la adquisición y desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual.

Hoy en día, la literatura existente en torno al tema de la adquisición y desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción textual, exhibe dos corrientes teóricas: una, centrada en los factores internos del proceso lectoescritor, en la que

⁴ Piénsese, por ejemplo, en los programas de evaluación y "mejora" que se han implementado a nivel gubernamental: evaluación censal SIMCE desde 1988, prueba estandarizada internacional PISA desde el año 2000, evaluación PSU desde el 2003, programa LEM desde el 2002, prueba INICIA desde el 2009, entre otras muchas acciones que también se han realizado a nivel intrainstitucional, es decir, al interior de las escuelas.

intervienen las características individuales o personales del sujeto: su personalidad, su capacidad cognitiva, metacognitiva y psicolingüística; y otra, focalizada en los factores externos o ambientales, como por ejemplo, la escuela, los profesores, la familia, los hábitos de estudio y los recursos de aprendizaje. En el caso de la primera corriente, cabe destacar por ahora, que principalmente la psicología cognitiva, la psicología del aprendizaje y la psicolingüística han evidenciado que la comprensión y producción de textos es un proceso cognitivo, es decir, un sistema de representaciones mentales que se organizan a través de otros procesos menores que son de carácter interactivo y recursivo. Debido a esto último, es posible estudiar y fortalecer las habilidades de comprensión y producción textual (Parodi, 1999).

En relación con la corriente teórica que enfatiza las condiciones externas, se ha afirmado que uno de los factores con mayor valor explicativo a la hora de comprender cómo se adquieren y desarrollan las habilidades de comprensión y producción textual, es la influencia que ejerce el entorno o contexto familiar en la adquisición y desarrollo de dichas habilidades. Siguiendo esta línea, Ruiz de Miguel (2001) sostiene que la institución educativa no es la única responsable de llevar a cabo esta labor, puesto que la familia incidiría, más que ningún otro agente socializador, en que los niños y jóvenes consigan un adecuado desempeño lectoescritor. De acuerdo con esto, Rosa Castellanos (2007), destaca que las características del entorno familiar más influyentes en la adquisición y desarrollo de las habilidades de lectoescritura son las vinculadas con el nivel socioeconómico y cultural de los padres, además de la actitud que éstos poseen al momento de fomentar el hábito lector en sus hijos. En efecto, se asegura que en las familias en que no se dispone de un mínimo de atención hacia el proceso de lectoescritura se produce un bajo desempeño. Sin embargo, también, debe tenerse presente que existen estudiantes que, provenientes de entornos familiares con un bajo nivel socioeconómico y cultural, no presentan deficiencias al momento de leer comprensivamente y producir textos de calidad.

Otro de los factores externos que más se esgrime para explicar los bajos niveles de logro obtenidos por los estudiantes en el área de comprensión y producción de textos, se relaciona directamente con la acción y función formativa que desarrolla la escuela. Principalmente, hoy en día, cuando se observa que esta *institución* ejerce una función socializadora mucho más relevante que antaño, dado que las familias han sufri-

do una serie de transformaciones que las han inducido a no practicar, con la misma fuerza, las funciones de socialización. Por lo tanto, podríamos afirmar que actualmente la escuela posee un mayor impacto en la adquisición y asimilación de normas, valores, pautas de conducta y habilidades. Las experiencias de enseñanza y, especialmente de aprendizaje, que ésta pueda aportar marcarán significativamente el desarrollo humano y sociocultural del estudiante.

En definitiva, sobre la base de los antecedentes expuestos, se evidencia que el problema de los bajos niveles de desempeño que exhiben los estudiantes al momento de activar las habilidades de comprensión y producción textual, responde a un fenómeno socioeducativo complejo que es preciso comprender no sólo desde una visión centrada en la escuela, sino que también desde la perspectiva de los estudiantes. El no contar con una retroalimentación que otorgue criterios sobre cómo robustecer las habilidades de comprensión y producción textual restringe las posibilidades de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas y, además, limita las opciones de quienes ingresan a la universidad y aspiran a desempeñarse satisfactoriamente. Por lo tanto, fortalecer dichas habilidades es una tarea pendiente que debe enfrentarse mediante una evaluación reflexiva y crítica de las relaciones dialécticas que operan en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. En este sentido, la presente investigación proyecta como una necesidad epistemológica explorar las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual de los estudiantes que cursan primer año de universidad y, especialmente, de aquellos que cursan primer año de Pedagogía.

De acuerdo con los propósitos mencionados, surge la siguiente **pregunta de investigación**:

¿Inciden las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, en el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción textual?

En relación con la pregunta de investigación formulada, cabe destacar que las estrategias de aprendizaje poseen un valor explicativo y que las habilidades de comprensión y producción textual corresponden a la variable explicada. Para el caso de la

primera variable, el constructo teórico-operacional se funda en los referentes teóricos y metodológicos aportados por las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004) y por Monereo *et al.* (2001) y, para el caso de la variable habilidades de comprensión y producción textual el constructo teórico-operacional se cimienta en las nociones evaluativas de las distintas pruebas estandarizadas que hoy existen en nuestro país y en los fundamentos teóricos planteados por la psicología cognitiva y la lingüística del texto (Ausubel, 1976; Coll, 2007; Van Dijk, 1978, 1984, 1998; Parodi, 2003). En ambos casos el instrumento de recolección de datos es de carácter cuantitativo.

Con respecto a la población en estudio, vale decir por ahora que, debido a las complejas características que exhibió el contexto educativo chileno durante el 2011 y a la viabilidad existente, se analizará el universo o conjunto total de los estudiantes que cursan, en modalidad diurna, el primer año de carreras de Pedagogía en la Universidad Los Leones durante el periodo académico 2011. A continuación se exponen la relevancia de la investigación, la hipótesis y los objetivos de la misma.

1.2 Relevancia de la investigación

De acuerdo con lo señalado, la relevancia de la presente investigación puede fundamentarse en tres niveles: teórico, práctico y metodológico. En el *nivel teórico*, la investigación ofrece la posibilidad de ampliar o reconstruir, desde un enfoque analítico y reflexivo, referentes conceptuales que se vinculan con las estrategias de aprendizaje y las habilidades de comprensión y producción textual y sus relaciones pedagógico-cognitivas.

En el *nivel práctico y/o social*, la investigación y sus hallazgos podrían ser útiles para la formulación e implementación de propuestas de intervención y/o mejoramiento educativo, que tengan por objeto contribuir a fortalecer y desarrollar tanto las estrategias de enseñanza y aprendizaje como las habilidades de comprensión y producción textual de los estudiantes de educación media y universitaria. Con este mismo propósito, las propuestas también podrían ir dirigidas hacia los docentes de ambos niveles de educación, ya que los datos obtenidos permitirían conocer en mayor profundidad las relaciones que existen entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de

las habilidades de comprensión y producción de textos. Algunas de las propuestas de intervención y/o mejoramiento podrían basarse en la implementación de talleres de escritura que permitan a los estudiantes enfrentar las demandas escriturales de sus respectivos niveles de escolaridad, y en la creación de material de apoyo que permita orientar la labor de los docentes con respecto al uso de estrategias de procesamiento del saber científico y académico.

Por último, a *nivel metodológico*, se considera relevante que los instrumentos de recolección de datos posean una validez y confiabilidad estadística que permita la aplicación de dichos instrumentos a otras realidades educativas chilenas. Esto último, con el objeto de seguir analizando la relación propuesta entre las estrategias de aprendizaje y las habilidades de comprensión y producción textual, ambos constructos con bases teóricas comunes que podrían estudiarse en perspectiva. Asimismo, es importante destacar que el aporte metodológico también se fundamenta en el diseño de un instrumento de medición capaz de evidenciar el nivel de las habilidades de comprensión lectora y, especialmente, el nivel de la producción textual escrita.

1.3 Hipótesis de investigación

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, poseen un alto nivel de incidencia en el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción textual.

1.4 Formulación de los objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Conocer el nivel de incidencia que poseen las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, en el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción textual.

1.4.2 Objetivos específicos

Describir las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011.

Describir el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual que poseen los estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011.

Determinar las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, y el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción textual.

Relacionar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, con otras variables (sexo, nivel socioeconómico, etc.).

Relacionar el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual que poseen los estudiantes de primer año de las carreras de pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, con otras variables (sexo, nivel socioeconómico, etc.).

Capítulo II

Consideraciones teóricas y empíricas

2.1 A modo de introducción

Antes de adentrarse en el entramado teórico de las unidades constitutivas de este estudio, se ha considerado adecuado contextualizar el problema de investigación mediante un esbozo de las condiciones que exhibe el escenario sociocultural vigente. De acuerdo con Jorge Larraín (1996), se puede afirmar que éste es fundamentalmente el resultado de un extenso proceso histórico que se viene fraguando desde el siglo XVI en adelante. En otras palabras, esto quiere decir, que las características que describen a la sociedad contemporánea están arraigadas en las profundas e irremediables transformaciones que se experimentaron durante el ascenso y crisis de la modernidad. Desde esta perspectiva, es importante destacar que la modernidad, entendida como una experiencia vital, trajo consigo una cosmovisión que, si bien se cimienta en las ideas de libertad y autonomía individual, posee su núcleo en el industrialismo, el capitalismo y la racionalización. En consecuencia, la modernidad es aquella que, mediante fundamentos ambiguos e inconsistentes, establece una frágil base material para un escenario actual discordante que oscila entre el desarrollo humano y el desarrollo económico.

Bajo este contexto, M. Castells (2003) ha hecho notar que durante la *era de la información o de la sociedad en red* se han producido, más que nunca, una serie de acontecimientos sociales, económicos e informativo-tecnológicos que han venido a transformar nuestra realidad a escala mundial. En efecto, observa que no existe ningún ámbito de las estructuras sociales y del quehacer humano en el cual no se hayan producido o se estén produciendo procesos de cambio o de innovación. El proceso multidimensional de la globalización⁵, el desarrollo explosivo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la instauración de la sociedad del conocimiento y las nuevas modalidades de gestión y producción industrial, entre muchísimos otros facto-

⁵ Según la CEPAL (2002) en su publicación desarrollada por la Secretaría General, *Globalización y Desarrollo*, el fenómeno de la globalización debe ser entendido fundamentalmente como "la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial en los de carácter regional, nacional y local." (pp.17). Véase esta publicación en el sitio web <http://www.eclac.cl>

res, son los que intervienen significativamente en la organización de las sociedades y la construcción de la vida cotidiana.

En este último sentido, G. Lipovetsky (2002) y Z. Bauman (2000), señalan que el actual contexto sociocultural se define por su permanente estado de incertidumbre y fluctuación. Hoy, el ser humano tiene la sensación de estar inmerso en lo que Bauman (2000) denomina la disolución de los sólidos. Todo se licua, se está y no se está en ninguna parte, siendo las estructuras sociales tradicionales (sistemas de producción y educación, por ejemplo) las que se han visto gravemente dañadas: éstas viven un persistente proceso de mutación en el que los individuos han ido perdiendo paulatinamente la posibilidad de constituirse a sí mismos en auténticos sujetos⁶. Estamos viviendo la omnipresencia del contrasentido irresoluble, la paradoja y el oxímoron. Nuestras acciones y nuestro lenguaje se vislumbran a través de un claroscuro, en el que el influjo de la desfragmentación social y la búsqueda del sentido identitario interactúan en una dialéctica inaccesible, complejizando las estructuras sociocognitivas que a través de la historia hemos construido de nuestra existencia. En definitiva, vivimos en un *statu quo* que se observa fuertemente tensionado. Por un lado, el paradigma dominante busca lograr el éxito que ambiciona y, por otro, se desea vivir en un espacio democrático en el que se dé cabida a la plurivalencia de códigos, hábitos y significados.

Como es evidente, esta situación, perturba la relación del hombre con su realidad. Éste se ve confrontado a la obligación de generar mecanismos adaptativos ante las exigencias del actual escenario, aún cuando éstos no conforten las necesidades intrínsecas de su condición humana. Se establecen una serie de prioridades, que por razones especialmente utilitarias, preceden dichas necesidades y que, además, demandan una respuesta eficiente y eficaz, más que actos proclives a alcanzar un estado de equilibrio. Entre estos mecanismos adaptativos, que al parecer poseen un carácter irrevocable, uno de los que se ha considerado más relevante para que el sujeto se ajuste a la dinámica funcional del sistema, es el que se relaciona con su capacidad para movilizar y crear conocimiento. Piénsese, por ejemplo, que es durante este periodo de la historia cuando el saber humano se mercantiliza de maneras insospechadas.

⁶ Se sostiene, de acuerdo con Touraine (1997), que "el sujeto no es un alma presente en el cuerpo o espíritu de los individuos, sino la búsqueda, emprendida por el individuo mismo, de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia". (Touraine, 1997:65) Obsérvese que esta concepción de sujeto no debe confundirse con la idea de personaje social o de buen ciudadano.

La cultura económico-productiva que ha transitado de las economías industriales a las fundadas en el saber ha debido reconceptualizar el proceso de producción, el trabajo y sus implicaturas. Las empresas, que por un prolongado tiempo han invertido en innovación tecnológica y maquinaria avanzada, advierten que las mejoras en la productividad y la eficiencia no sólo se consiguen mediante la adecuada depuración de los procesos productivos, sino que, al contrario, se alcanzan reconociendo la importancia estratégica que posee el conocimiento y la experiencia de los trabajadores como fuente de crecimiento y competitividad. Desde esta perspectiva, entonces, la capacidad humana para aprender y de poner en acción las distintas *competencias básicas* es lo que se comienza a considerar y a demandar como un elemento clave para la inserción laboral y el progreso económico de las empresas.

En consecuencia, desde la década del ochenta, se empieza a producir un fuerte movimiento político y empresarial que, originado en los países industrializados, busca definir claramente cuáles son las competencias básicas que deben poseer los trabajadores para realizar un desempeño eficaz y en concordancia con las exigencias de las incesantes transformaciones tecnológico-productivos⁷ (Mertens, 1996: VI). En el caso de la OCDE⁸, mediante su proyecto *Definition and Selection of Competencies*, DeSeCo (1997), las competencias básicas o *competencias para la vida* se definen como aquellas capacidades psicosociales (conocimientos, destrezas y actitudes) que permiten enfrentar de una manera adecuada los requerimientos de un mundo caracterizado por la innovación, la complejidad y la interdependencia. De acuerdo con esto, la OCDE clasifica las competencias básicas en tres categorías, que en síntesis, son: a) usar herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente, por ejemplo, el uso del lenguaje y la tecnología; b) actuar de manera autónoma y c) interactuar en grupos heterogéneos (OCDE, 2005:4).

Cabe destacar que se ha querido introducir el tema mediante esta línea expositiva, con el objeto de hacer notar que el problema de investigación, no se reduce sólo a una cuestión educativa, sino que, al contrario, se relaciona con complejas exigencias

⁷ Leonard Mertens, reconocido analista económico de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), destaca que se han desarrollado 286 modelos para tipificar y medir las competencias básicas de los trabajadores. (Mertens, 1996:70).

⁸ OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) es un organismo internacional que, compuesto por 33 estados, se encarga especialmente de coordinar políticas económicas y sociales con el fin de maximizar el crecimiento social y económico de los países miembros y no miembros. Cabe destacar que Chile ingresa como país miembro a la OCDE a principios del año 2010.

socioeconómicas y con una concepción tecnificada, eficientista y mensurable del desarrollo humano, que si bien reporta algunos beneficios prácticos individuales y sociales, tiende hacia la homogeneización, la segmentación y la exclusión de aquellos que no cuentan con los requisitos que exige el sistema. Por último, se quiere enfatizar que las habilidades de comprensión y producción de textos al ser consideradas una competencia básica por el mundo económico-productivo, pierden su sentido original, dado que sólo se conciben como un conjunto de herramientas lingüísticas para lograr con eficacia intenciones comunicativas, y no como una posibilidad para estimular el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la interacción social y la participación ciudadana. El sistema educativo, que debiera preocuparse más por los procesos pedagógicos, se ve en la obligación de funcionar como un ente reproductor preparado para entrenar a los individuos en las competencias que exige el modelo dominante.

2.2 La educación chilena en el siglo XXI

Para comprender cómo se conceptualiza, articula y experimenta la educación escolar y universitaria durante este siglo, es necesario reseñar algunos hitos que han marcado el proceso histórico de la educación chilena, especialmente desde la fundación de la República en adelante. Asimismo, es ventajoso analizar las problemáticas por las que atraviesa el sistema de educación, pues se ha constatado que “la educación en nuestro país ha avanzado, pero dista mucho de poseer la calidad requerida y exigible en el mundo de hoy y tampoco logra aminorar las marcadas desigualdades de origen con que los niños inician su experiencia educativa” (García-Huidobro *et al.*, 2006:14)⁹. Sin embargo, para esta ocasión dichos propósitos exceden con creces las razones por las que se ha considerado conveniente abordar el tema de la educación chilena en el siglo XXI. Esto porque el objetivo fundamental de este apartado se centra en revisar, desde una perspectiva sociocrítica, cuál es el paradigma de base de la educación en el Chile actual. Esto permitirá posteriormente comprender las tensiones que se producen entre los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua y su transposición didáctica en el aula.

⁹ Juan Eduardo García-Huidobro fue el presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación que se constituyó en el año 2006. Esta instancia de reflexión y diálogo, que surge a raíz de las movilizaciones de los estudiantes secundarios, es encomendada por la ex presidenta de la República, Michelle Bachelet, a distintos actores vinculados al quehacer educacional (81 miembros en total) con el objeto de analizar las problemáticas de la educación y plantear las directrices que debe seguir el sistema educativo para mejorar los niveles de calidad y equidad. Por último, obsérvese las presuposiciones o implicaturas que posee la cita enunciada por este Consejo.

De acuerdo con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁰, la Constitución Política chilena (1980), artículo 19, inciso 10; la ley N° 18.962, LOCE (1990) o su actual prolongación ley N° 20.370, LGE (2007), y las disposiciones y declaraciones internacionales de distintos organismos, como la ONU, la UNESCO y la OEA, la educación es por definición un derecho de toda persona, sin excepción. En otras palabras, la educación es parte indispensable del desarrollo del ser humano y está en manos del Estado propiciar las condiciones de equidad y calidad de la misma. Por lo tanto, es el Estado quien tiene la obligación de elaborar, promover e implementar una serie de procedimientos políticos, administrativos y pedagógicos capaces de garantizar la posibilidad de desarrollar al máximo las capacidades cognitivas y psicosociales de las personas. Sin embargo, hoy en día, estas categóricas afirmaciones parecen resonar lejanas y utópicas, ya que son más bien un reconocimiento formal que uno efectivo. La modernización del Estado chileno y su pérdida de institucionalidad¹¹, junto con las transformaciones económico-productivas y socioculturales, han provocado no sólo la continuidad de la función economicista y utilitaria asignada a la educación, sino que han intensificado su cuantía.

Bajo este contexto, la educación de hoy es concebida fundamentalmente como un *instrumento* para cumplir, con *eficiencia y eficacia*, los objetivos propuestos por el mercado y por algunos de esos mismos organismos internacionales que han “defendido” el derecho a la educación como parte de un derecho universal¹². La dinámica del mundo económico-productivo, sus leyes y tecnicismos irrumpen en el lenguaje educativo, reificando el proceso de enseñanza y aprendizaje y provocando que la educación sea proyectada en la conciencia de la ciudadanía como una necesidad de primer orden por la que se deben postergar otras necesidades de orden superior¹³. Esto último se ocasionaría básicamente por dos motivos. Por un lado, gran parte de de la ciudadanía

¹⁰ El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece que: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a los hijos.

¹¹ Según el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004) y el politólogo Guillermo O’Donnell el Estado es el sistema legal que sanciona y respalda la mayoría de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, por lo tanto, la pérdida de institucionalidad del Estado se relaciona con una baja eficacia burocrática, una legalidad truncada y un discurso político poco creíble para la ciudadanía. (PNUD, 2004:50).

¹² Considérese, por ejemplo, el caso de la OCDE, la UNESCO, la CEPAL y el BID, entre otros.

¹³ Recuérdese que en la pirámide de las necesidades de Maslov (1943) las necesidades de orden superior son aquellas que están relacionadas con el desarrollo social, la autoestima y el crecimiento individual.

piensa que la educación es una de las pocas posibilidades que tiene para lograr “ser alguien en la vida” o lograr el éxito sociolaboral y, por otro, el discurso público sostiene que la educación es, más que ninguna otra *institución socializadora*, la entidad capaz de permitir el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad, superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo. Asimismo, se asegura que el sistema educativo sería capaz de ayudar a restablecer la cohesión social, evitar la anomia juvenil, prevenir el crimen, la drogadicción y afianzar los valores de la sociedad (Brunner, 2000:5). Por lo tanto, al parecer, la educación sería el único mecanismo viable para lograr un desarrollo social y humano más armónico e integral. Sin embargo, hay que ser precavidos y tener claro que esta visión mesiánica de la educación muchas veces encubre los verdaderos factores que inciden en la construcción de la vida cotidiana.

Para Bourdieu (1996), quien rechaza esta visión sacralizada de la educación, esta última es más bien un acto de violencia simbólica, un dispositivo para reproducir el orden social y la desigualdad en la distribución del capital cultural, ya que “(...) la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana” (Bourdieu y Passeron, 1996:48). Desde esta perspectiva, la educación funciona sólo como un dispositivo de control social y deja de ser aquella que “(...) ofrece a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos” (Mineduc, 2009:3). En consecuencia, el Currículum oficial o discurso político y técnico-pedagógico emanado por el Estado¹⁴, pierde su posible valor como carta fundamental de los principios éticos de la educación y adquiere un fuerte carácter racionalista, tecnológico, positivista e instrumentalista (Magendzo, 2008:46) en el cual el proceso de enseñanza y aprendizaje debe responder ante la lógica de la eficiencia social.

¹⁴ En el caso de Chile, el organismo a cargo de la elaboración y redacción del Currículum es la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), dependiente del Ministerio de Educación.

De acuerdo con esto, Gimeno Sacristán (1982) señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido erróneamente conceptualizado como una técnica estándar a través de la cual se deben lograr unos objetivos específicos de aprendizaje. Esto ha significado, entre muchas otras cosas, que el proceso educativo sea definido y “medido” a través de taxonomías, tipos y secuencias de objetivos cada vez más precisos y unívocos y diseños algorítmicos para programar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje como una conducta observable de la planificación de la enseñanza y de los objetivos determinados apriorísticamente. En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve permeado por un modelo o un diseño curricular mecanicista en el que predominan los fundamentos de las teorías de la producción y las teorías positivistas y conductistas del aún vigente paradigma científico. En otras palabras, la *pedagogía por objetivos*, como la denomina Sacristán, reduce la complejidad del fenómeno educativo y restringe las posibilidades que posee la educación para generar un diálogo inclusivo y la intercomprensión entre las diversidades socioculturales.

Por último, es importante señalar que se ha querido describir brevemente estas dos visiones antagónicas sobre las funciones que cumple la educación, con el objeto de evidenciar que, por estos días, tanto los organismos gubernamentales como educativos deben hacerse cargo de crear un punto de equilibrio o de encuentro entre estos dos enfoques. Si bien la educación es, por su acción socializadora, una arbitrariedad cultural, esto no debiera limitar las posibilidades que posee la educación para transformar la realidad. Sostener una visión resignada o nostálgica del rol de la educación no permitirá reorientar su sentido. Es indispensable que quienes participan de la actividad educativa y del funcionamiento del sistema de educación, definan claramente qué se entiende por calidad de la educación y que, además, propongan un proyecto de sociedad sólido y coherente con las actuales necesidades psicosociales de la humanidad. Autonomía, pertenencia, interrelación, reflexividad, comunidad y participación social son sólo algunos de los componentes que debe poseer una educación que pretende construir sociedad y no sólo ser una respuesta efectiva ante las demandas del sistema económico-productivo. Revisemos a continuación cuáles son las directrices de la enseñanza de lengua en el actual contexto de educación.

2.3 La enseñanza de la lengua en la educación chilena actual

A lo largo de la historia, comprender los mecanismos por medio de los cuales se adquiere y desarrolla el lenguaje humano, se ha constituido en uno de los núcleos epistemológicos de las distintas disciplinas que se interesan por comprender el comportamiento del hombre, su pensamiento y sus interacciones con el entorno¹⁵. Conocer la dinámica del lenguaje es hallar una vía para develar la complejidad humana y el sistema simbólico con el que se construye nuestra realidad. Debido a esto, el estudio de la lengua más que restringirse se ha visto sometido a un permanente cuestionamiento que está influenciado por diversas corrientes científicas¹⁶. Como es de suponer, este constante peregrinar del conocimiento lingüístico ha implicado que su transposición en el aula haya sufrido una serie de variaciones. Por ende, es importante revisar cuál es la actual orientación que posee la enseñanza de la lengua y, para ello, es preciso describir las relaciones que se establecen entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua. Estas relaciones aportarán antecedentes sobre las estrategias de aprendizaje y las habilidades de comprensión y producción textual.

En nuestro país, durante las décadas previas a la Reforma Educacional (1996) existía el denominado enfoque *tradicional* de la enseñanza de la lengua, Éste se caracterizaba por instaurarse sobre una base teórica estructuralista, es decir, en una teoría en la que subyacen una filosofía mecanicista y conductista del conocimiento lingüístico (Lomas *et al.*, 1997:25). De este modo, la enseñanza de la lengua se concentró en los contenidos literarios y gramaticales (*criterio asigaturista*) y en métodos basados en la transferencia de información puramente conceptual y abstracta acerca de los fenómenos lingüísticos. Estos últimos eran analizados y ejemplificados a través de oraciones descontextualizadas, que no permitían dimensionar el verdadero valor que adquiere la lengua utilizada en contextos de comunicación. En definitiva, este enfoque conceptualizaba la lengua sólo como sistema o un código de signos arbitrarios y convencionales

¹⁵ Piénsese, por ejemplo, en la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología y la lingüística teórica y aplicada, entre otras disciplinas e interdisciplinas que se interesan por el estudio del lenguaje humano.

¹⁶ La exploración científica del lenguaje ha generado durante las últimas décadas un explosivo desarrollo de teorías. Algunas de estas son: la psicolingüística, la ciencia cognitiva y la neurolingüística; la etnometodología de la comunicación y la etnografía del habla, la sociolingüística, la cinestesia y la proxemia; la filosofía del lenguaje, la semiótica, la retórica y la pragmática; la teoría dialógica del lenguaje, la teoría de la argumentación, la teoría de la enunciación, el análisis del discurso y la lingüística (textual, cognitiva y computacional); la tecnología e industrias de la lengua y la inteligencia artificial. Para indagar sobre estas teorías, desde una perspectiva esencialmente lingüística, véase Teun A. van Dijk, (1978), (1980), (1984) y Enrique Bernárdez (1982).

regidos por normas gramaticales de construcción, en donde el aprendizaje se lograba mediante una ejercitación repetitiva y mecánica.

Según Alliende y Condemarín (1997) y Lomas *et al.* (1997), este inadecuado escenario para la enseñanza de la lengua, pudo revertirse gracias a que la lingüística traspasó los límites impuestos por la gramática estructural y oracional. Desde allí en adelante, la lingüística se enriqueció de otras disciplinas (psicología y sociología, fundamentalmente) que permitieron comprender la naturaleza de los actos lingüísticos. En consecuencia, la didáctica de la lengua se centró en el estudio de la lengua en uso y, por ende, en la actuación lingüística y las prácticas comunicativas como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación (Lomas *et al.*, 1993: 13). La lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional, la semiótica y la pragmática, son algunas de las teorías que instituyen las bases de una didáctica de la lengua en la que se concibe a esta última no sólo como un sistema de signos arbitrarios sino como una facultad humana.

A partir de esta nueva visión de la lengua en uso, emerge el *enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua*, que se destaca por ser un modelo o paradigma pedagógico-curricular que permitirá fomentar un aprendizaje significativo o efectivo en el dominio de lo lingüístico. Esta idea se fundamenta primordialmente en el carácter integral u holístico y en las interrelaciones teóricas y metodológicas que posee dicho enfoque. De acuerdo con esto, el actual Marco Curricular de Educación Básica y Media (2009) incluye el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua como parte de las orientaciones que deberá seguir el subsector de Lenguaje y Comunicación, ya que considera que este enfoque amplía las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, estimulando el pensamiento creativo, la autoestima y la identidad. En este sentido, a diferencia del enfoque *tradicional*, el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua favorece el logro de los objetivos fundamentales transversales (OFT) y no sólo se preocupa por el desarrollo de los contenidos mínimos obligatorios (CMO) y los objetivos fundamentales (OF). A continuación se expone de modo esquemático el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua. Cabe mencionar que este esquema ha sido extraído del texto *Lingüística y enseñanza de la lengua* (2004), de Marta Marín.

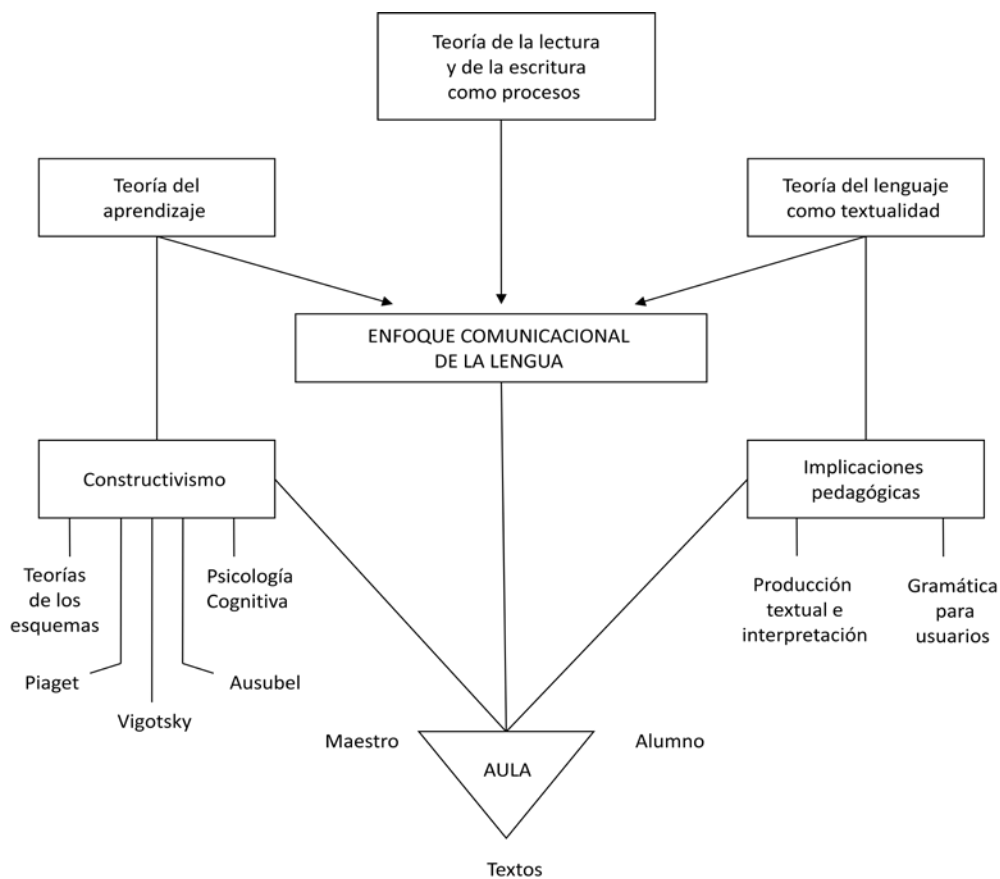


Figura 1. Enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua

Como se observa en el esquema, el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua se articula a través de un conjunto de teorías que permiten explorar las implicaciones sociales, cognitivo-didácticas y lingüísticas que subyacen en la conceptualización de las habilidades de comprensión lectora y producción textual. Revisemos a continuación cómo es que se conceptualizan estas habilidades.

2.4 Habilidades de comprensión y producción textual

Para llegar a concebir qué se entiende por habilidades de comprensión lectora y producción textual desde el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua, es preciso desagregar y describir cada una de las nociones teóricas que se adscriben a dichas habilidades. Por lo tanto, el orden expositivo que se seguirá para ello es el siguiente: primero, se definirá el concepto habilidades; segundo, se delimitará el constructo teórico del objeto científico denominado texto y, por último, se caracterizará la

compresión y producción de textos como procesos cognitivos. Aclarado esto, se hará referencia al cómo se evalúan las habilidades de comprensión y producción textual en el escenario de la educación actual.

2.4.1 ¿Qué son las habilidades?

Sin adentrarse en el cuantioso material existente en torno a la definición de las habilidades, se puede señalar que éstas son, según el Marco Curricular de la Educación Básica y Media (2009)¹⁷, las “(...) capacidades de ejecutar un acto cognitivo y/o motriz complejo con precisión y adaptabilidad a condiciones cambiantes. Las habilidades pueden ser del ámbito intelectual o práctico, y se refieren tanto a desempeños como a la realización de procedimientos basados en procesos rutinarios, o no rutinarios fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación. Las habilidades promovidas por el currículum son especialmente aquellas que exigen elaboración de los sujetos y que constituyen la base del desarrollo de competencias y de la transferencia del conocimiento aprendido en el ámbito escolar a otros contextos” (Mineduc, 2009:9).

En este sentido, Díaz y Hernández (1999:114-139), señala que las habilidades son principalmente mecanismos de aprendizaje, es decir, procedimientos o métodos que posee el individuo para conjugar los procesos cognitivos básicos (percepción, codificación, almacenaje, recuperación), la base de conocimientos previos y el conocimiento llamado estratégico (el saber cómo conocer), además del metacognitivo (el saber de los propios procesos y productos del conocimiento). Desde este punto de vista, se infiere que las habilidades son parte medular del aprendizaje del estudiante, dado que permiten el saber actuar y la resolución de problemas.

2.4.2 ¿Qué es un texto?

Responder esta pregunta ha sido parte de una problemática intelectual y científica que un número importante de escuelas y especialistas de las ciencias del lenguaje ha tratado de develar durante los últimos cuarenta años¹⁸. Sin embargo, para esta oca-

¹⁷ Téngase presente que estas aproximaciones teóricas al concepto habilidad se sustentan en una base constructivista.
¹⁸ La lingüística, a lo largo de su evolución, ha desarrollado tres orientaciones fundamentales que han marcado el estudio de la lengua. Estas orientaciones son: la *Lingüística Estructural* (Ferdinand de Saussure, Louis Hjelmslev), la cual intenta conocer profundamente cada uno de los aspectos internos que constituyen el sistema de la lengua; la *Lingüística Generativo-transformacional* (Noam Chomsky), que pretende identificar y analizar los procesos mentales de

sión se ha considerado adecuado recoger la definición de *texto* que Enrique Bernárdez emplea en su obra *Introducción a la lingüística del texto* (1982). Esto se debe básicamente a que esta definición posee dos cualidades importantes. Por un lado, considera los componentes del enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua y, por otro, compendia once definiciones que han sido aportadas por las distintas corrientes de la lingüística textual. La definición referida es la siguiente:

“«*Texto*» es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua” (Bernárdez, 1982:85).

Teniendo en cuenta esta orientación conceptual que posee un carácter eminentemente lingüístico, es relevante indicar, debido a su incidencia teórica en los procesos de comprensión y producción textual, como se concibe el texto desde una perspectiva constructivista. De acuerdo con esta teoría del aprendizaje, que se enriquece especialmente de la psicología cognitiva¹⁹, el texto no es el resultado de una mera codificación, sino que, al contrario, es la realización de un proceso activo mediante el cual el individuo es un explorador y constructor en busca de significado. Esto se produciría porque “(...) el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, desde una visión constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano y, es por ello, que el texto es considerado como un constructo mental que se va edificando gracias a la activación del estado cognoscitivo del

adquisición y elaboración de la lengua y, la *Lingüística Funcional* (Halliday y Hassan), que se centra en el estudio de los distintos usos y funciones que adquiere la lengua en los procesos de transformación social. Dichas teorías han tratado de validar la concepción de lengua que postulan, desplegando enormes críticas que van en desmedro de las otras. Esto ha generado una constreñida oposición teórica que muchas veces no ha permitido un armónico desarrollo del estudio del texto.

¹⁹ Actualmente, el constructivismo recibe importantes aportes de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras (Díaz y Hernández, 1999:14).

individuo y los marcos (*frames*) de conocimiento, además de la memoria de corto y largo plazo (Van Dijk (1998, 77-114).

2.4.3 Comprensión y producción textual como procesos cognitivos

¿Cuándo se lee comprensivamente? ¿Cuándo se escribe de modo adecuado? ¿Cuáles son los procesos y estrategias que se activan al momento de leer y escribir? ¿Cuáles son los factores psicológicos y socioculturales que inciden en la adquisición y desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual? Son algunas de las interrogantes que se intentan dilucidar desde una teoría psicolingüística que deja a un lado las acciones mecánicas que involucra el proceso de lectoescritura, para centrarse en los procedimientos que permiten comprender y estimular los procesos internos o psicológicos de elaboración, retención y procesamiento del texto. Desde aquí se desprende, que la lectura y la escritura no sólo son productos que se generan gracias a la decodificación y codificación producida por el lector/escritor, sino que también son procesos de construcción mental que activan simultáneamente distintos niveles de conocimientos y habilidades. Estos últimos son los que le permiten al lector/escritor identificar, interpretar o inferir, jerarquizar y organizar la información que constituye o constituirá el texto.

En palabras de Marta Marín (2004:34-35), basarse en estas teorías de la lectura y la escritura como procesos significa adherir a la opinión de que en el hecho de aprender a leer y escribir subyacen una serie de procedimientos y estrategias que permiten comprender y mejorar dichos procesos. En esta línea, G. Parodi (2003) señala que la conexión que existe entre los procesos cognitivos de comprensión y producción de textos se funda en la naturaleza interactiva y bidireccional del procesamiento informativo del texto, es decir, en la dimensión teórica que concibe que el individuo no utiliza dispositivos de procesamiento de información independientes, sino, al contrario, *activa*, en relación con las pistas entregadas por el texto, una serie de mecanismos paralelos que se influyen mutuamente entre sí, admitiendo con ello, un flujo de información en el que los diferentes subsistemas (sílabas, palabras, frases, etc.) pueden aportar información cuando ésta sea requerida. Para observar esta conexión se adjunta el siguiente diagrama. Éste ha sido elaborado por Parodi (2003:144) con el objeto de graficar en un

modelo esquemático los procesos de comprensión y producción de textos escritos, en su naturaleza interactiva y bidireccional.

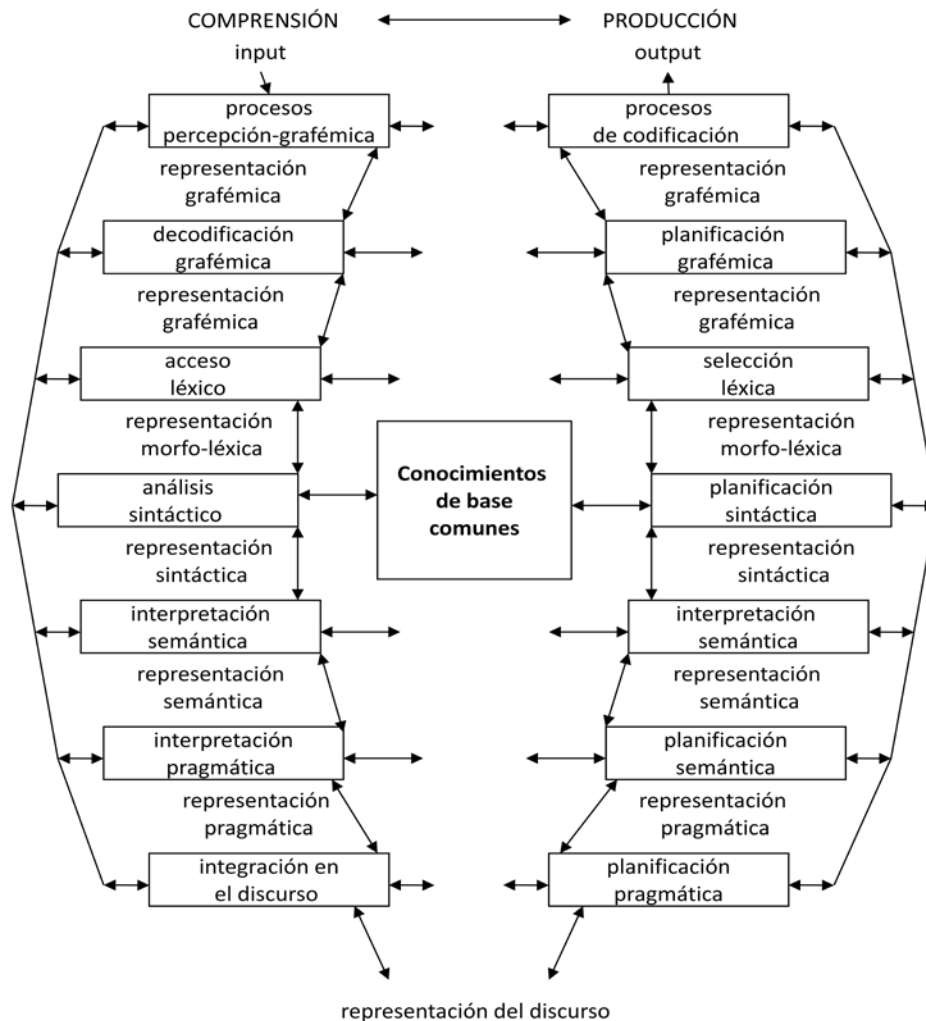


Figura 2. Modelo bidireccional de la comprensión y producción de textos

2.4.4 Evaluación de las habilidades de comprensión y producción textual

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2006) y otros organismos gubernamentales, la evaluación es aquella herramienta que permite monitorear y orientar, en prácticamente todas sus dimensiones, el proceso educativo. A nivel nacional, posee una directa incidencia tanto en la elaboración, implementación y promoción de políticas educativas como en las acciones que deben ejecutar docentes y directivos para reajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A nivel de aula, la evaluación, siempre y

cuando se centre en el aprendizaje, es un proceso intencionado capaz de orientar, estimular y proporcionar información significativa para que los estudiantes progresen en su desarrollo intelectual y humano. En consecuencia, debido a estos alcances, la evaluación se puede definir como una actividad compleja y necesaria. Es compleja, porque en ella se deben conjugar coherentemente una serie de factores, criterios, principios, objetivos y requisitos formales; y es necesaria, porque dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje funciona como una entidad estratégica para la sistematización de la enseñanza y para el fortalecimiento del aprendizaje.

Bajo este contexto, la evaluación no sólo se considera como uno de los mecanismos más apropiados para medir el estado de la educación, sino como el método más efectivo para elevar los bajos índices de calidad y equidad.²⁰ Por tanto, desde esta óptica gubernamental, que muchas veces reduce el proceso de enseñanza y aprendizaje a resultados cuantificables, la evaluación adquiere una posición privilegiada en el actual contexto educativo. En efecto, desde la década del ochenta²¹ se observa una explosión de sistemas evaluativos de carácter nacional e internacional -SIMCE, PSU, PISA, LLECE, TIMSS, IEA, entre otros-. En relación con estos sistemas de evaluación, que cuentan con una alta legitimidad para definir y establecer los parámetros para medir los niveles de aprendizaje, se señalan algunas de las orientaciones que estas pruebas utilizan para medir las habilidades de comprensión y producción de textos, además de algunos datos empíricos sobre el estado actual de dichas habilidades en los estudiantes chilenos del sistema escolar. Cabe destacar que sobre la base de estas orientaciones se elaborará el instrumento de recolección de datos destinado a evaluar las habilidades de comprensión y producción de textos.

Según la prueba PISA (2009)²², que mide la alfabetización en lectura, entendida como la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos; para la evaluación de las habilidades de comprensión lectora es preciso considerar tres procesos cognitivos

²⁰ Cfr. Eyzaguirre B. y Fontaine L. (1999) ¿Qué mide realmente el SIMCE?, CEP, pp.109-111.

²¹ En el año 1982 se implementa en Chile el primer sistema de evaluación "Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER)". Éste será la base para la elaboración del instrumento de evaluación "Sistema de Medición de la Calidad de la Educación" (SIMCE). Este último, desde el año 1988, se instaura como el sistema de *medición censal* que tiene por propósito mejorar la calidad y equidad de la educación.

²² PISA (*Programme for International Student Assessment*) es un instrumento de evaluación que, dirigido y coordinado por la OCDE, realiza un seguimiento del desempeño de los estudiantes -de quince años- en lectura, matemáticas y ciencias; en alrededor de 34 países a nivel mundial.

básicos que activa el lector ante el texto propuesto²³. Estos procesos son: extraer información, interpretar un texto y reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto. Sobre la base de estos criterios, se establecen cinco niveles de desempeño en donde cada nivel de dificultad cubre un total de 73 puntos en el continuo de puntaje (*nivel 1*, 335 a 407 puntos y *nivel 5* más de 625 puntos). Esto se realiza con el propósito de explorar la progresión de la complejidad y/o dificultad de lectura, dentro del puntaje de cada tipo de tarea o proceso.

Los resultados en lectura arrojados por la prueba PISA (2009) evidencian que los estudiantes chilenos alcanzan un promedio general de 449 puntos. Esto significa que tienen un rendimiento significativamente menor al promedio de los países de la OCDE²⁴. En efecto, en ninguna de las tareas de lectura se llega a los 493 puntos, que corresponde al rendimiento promedio de los estudiantes de los países OCDE. En este sentido, se observa que un 31% de los estudiantes chilenos alcanza el nivel 1 o bajo él y que 59% se ubica entre los niveles 2 y 3. Por consiguiente, los estudiantes chilenos consiguen identificar información explícita del texto y la idea principal en un texto familiar, realizan asociaciones y comparaciones entre el texto y sus conocimientos externos; pero no logran ubicar y ordenar información implícita en el texto y, tampoco logran interpretar el significado del texto y criticar y formular hipótesis de la lectura del texto.

La Prueba de selección universitaria (PSU), aplicada desde el año 2003, es, según el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE)²⁵, una batería de pruebas que tiene por objeto medir un conjunto de habilidades cognitivas. Estas últimas se caracterizan por estar especificadas en el Marco Curricular de Educación Básica y Media (2009), haberse adquirido durante el proceso de formación escolar y por estimarse como necesarias para proseguir estudios de nivel superior. En otras palabras, la PSU es un instrumento de medición que, con fines de selección, intenta medir el conocimiento de los contenidos propios de un sector (CMO) aplicables a los textos y estímulos que dan origen a las preguntas; además de la utilización de habilidades cognitivas y competencias (OF). Desde esta perspectiva, la PSU es una

²³ Los textos evaluados en la prueba PISA son de carácter continuo y discontinuo, literario y no literario y corresponden a distintos contextos comunicativos (personal, público, de trabajo y académico).

²⁴ Recuérdese que Chile ingresa como país miembro a la OCDE a principios del año 2010.

²⁵ Los antecedentes que son expuestos sobre la Prueba de Selección Universitaria (PSU) han sido extraídos del sitio www.demre.cl.

evaluación que pretende definir las características cognitivas que deben poseer los individuos que son aptos para continuar estudios en el sistema de educación superior.

En el caso de la prueba PSU de Lenguaje, el instrumento de evaluación contempla 80 preguntas de selección múltiple²⁶ destinadas a evaluar fundamentalmente, a través de estímulos verbales (tareas de lectura), las habilidades²⁷ de comprensión lectora. Con este propósito, el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de la Universidad de Chile (DEMRE, 2010) considera que es favorable que la prueba se articule entorno a los siguientes tres niveles de procesamiento de la información textual: recuperar información explícita desde el texto, interpretar información implícita contenida en el texto y evaluar el contenido y la forma de un texto. El puntaje asignado a la PSU de Lenguaje es de 263 puntos como mínimo y 850 puntos como máximo, y los tramos en los que se divide la escala de puntaje son los siguientes: a) menor a 200 puntos, b) inferior o bajo (entre 200 y 449,5 puntos), c) intermedio (entre 450 y 599,5 puntos) y d) superior o alto (600 a 850 puntos). Cabe destacar que en la PSU de Lenguaje la producción textual escrita sólo se evalúa indirectamente.

Con respecto a los resultados obtenidos por los 243.575 estudiantes²⁸ que rindieron la PSU de Lenguaje (2009), se puede señalar que el panorama no es alentador. Un 31,9% de los estudiantes fluctúa entre los 200 y 449,5 puntos, es decir, se ubica en el tramo inferior o bajo; un 49,3% de ellos oscila entre los 450 y 599,5 puntos, o sea, se ubica en el tramo intermedio, y sólo un 18,8% de los estudiantes fluctúa entre los 600 y 850 puntos. Por consiguiente, se puede inferir que los estudiantes que egresan del sistema escolar (173.361 de ellos) no poseen un adecuado desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y, tampoco, de las habilidades de producción textual, las que sólo son evaluadas mediante el ítem de plan de redacción.

²⁶ La prueba PSU de Lenguaje se articula en tres secciones. La primera sección posee 15 preguntas sobre conceptos básicos y habilidades generales del sector. La segunda, posee 15 preguntas sobre indicadores de producción de textos (5 preguntas de manejo de conectores y 10 de plan de redacción). Y la tercera sección, posee 30 preguntas que miden la comprensión de lectura y el vocabulario (20 preguntas de textos breves, 15 de vocabulario y 15 de textos extensos).

²⁷ En el caso de la PSU Lenguaje el número de habilidades que se miden son trece.

²⁸ En relación con el grupo total que rindió las pruebas obligatorias de la PSU se observa que 171.002 provienen de la modalidad humanístico-científica y 71.128 provienen de la modalidad técnico-profesional.

En el caso del estudio SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2008)²⁹, en el que participaron dieciséis países de América Latina y El Caribe, y en el que se evaluaron los aprendizajes de 100.752 estudiantes de tercero básico y 95.288 de sexto básico, en Lenguaje y Matemática; se observa que para la evaluación de las habilidades de comprensión lectora (*no se evalúa la producción escrita*) se consideran dominios conceptuales (clase y extensión del texto) y los siguientes procesos: *procesos generales* (extraer información del texto) *procesos relativos a textos específicos* (identificar la estructura y contenido del texto) y *procesos metalingüísticos* (conocimientos sobre la lengua y sus relaciones socioculturales). Posteriormente, para medir estos dominios y procesos se especifican cuatro niveles de desempeño con una media arbitraria de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. Teniendo en cuenta estos parámetros evaluativos, el estudio SERCE revela que un 70,68% de los estudiantes chilenos de tercero básico y un 68,9% de sexto básico se ubican en el nivel intermedio (2º y 3º nivel), es decir, localizan o infieren información explícita del texto, pero no logran interpretar o integrar información implícita del texto.

Con respecto a la prueba nacional SIMCE³⁰ (2008), aplicada a 245.607 estudiantes de cuarto básico (95% de la matrícula del nivel), y a 231.578 de segundo medio (90% de la matrícula del nivel), es importante señalar que las habilidades de comprensión y producción de textos (*ambas habilidades se miden*) son evaluadas de acuerdo con los siguientes criterios. Para el caso de las habilidades de comprensión lectora, se solicita a los estudiantes identificar información explícita, establecer relaciones al interior de un texto o entre textos y realizar inferencias, entre otras tareas. Los textos evaluados son de carácter narrativo, argumentativo, publicitario, etc. Para el caso de la producción escrita, la evaluación contempla la capacidad de producir textos escritos que se ajusten a un tema y una situación comunicativa predefinidos, además de la correcta aplicación de las normas de ortografía acentual y literal. Sobre la base de estos criterios, los desempeños obtenidos por los estudiantes son clasificados en tres niveles de logro (inicial, menos de 240 puntos; intermedio, entre 241 y 280 puntos y

²⁹ Este estudio es coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se enmarca dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

³⁰ SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) es un sistema nacional de evaluación que mide el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del Currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden (Mineduc, 2009:8).

avanzado, 281 o más). Cabe destacar que estos niveles de logro están en directa relación con el Marco Curricular, los Programas de estudio y los Mapas de Progreso.

En consideración de estos criterios evaluativos, la prueba estandarizada SIMCE (2008) evidencia que los estudiantes de cuarto básico obtienen un promedio nacional de 260 puntos, y que los estudiantes de segundo medio obtienen un promedio nacional de 255. Esto significa que los estudiantes de ambos cursos se sitúan en un nivel intermedio, es decir, son capaces de extraer información explícita fácil de hallar en el texto, realizar inferencias claramente sugeridas, reconocer algunos aspectos de la situación de comunicación y opinar sobre el contenido de textos familiares. Sin embargo, no logran relacionar e integrar diversas informaciones implícitas del texto ni tampoco logran realizar inferencias indirectamente sugeridas en el texto.

En definitiva, sobre la base de esta breve descripción de las evaluaciones destinadas a medir las habilidades de comprensión lectora y producción textual es posible observar dos puntos significativos. Uno, que los estudiantes chilenos de los distintos niveles de educación escolar poseen graves problemas al momento de activar las habilidades de comprensión y producción textual. Esto porque comprenden sólo de manera superficial aquello que leen, es decir, no realizan inferencias e interpretaciones del texto y, además, no logran escribir textos de calidad. Y, dos, que los instrumentos de evaluación referidos, poseen significativas similitudes: a) los niveles de procesamiento de la información del texto, b) las habilidades que miden y c) situar en un nivel secundario la evaluación de la producción textual. Recogiendo principalmente el último punto, es importante destacar que para la elaboración del instrumento de recolección de datos destinado a la evaluación de la comprensión lectora se considerarán los referentes teórico-operacionales de las evaluaciones reseñadas, y que para el caso de la evaluación de la producción textual escrita, tan ausente en estas evaluaciones, se tendrán en cuenta los fundamentos del Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos del Ministerio de Educación (2008) y la investigación realizada por Parodi (2003) para conocer las relaciones entre la lectura y la escritura.

2.5 Estrategias de aprendizaje

Desde la antigüedad hasta nuestros días, es posible observar que los actos de enseñar y aprender forman parte fundamental de las teorías que se han ido creando entorno al desarrollo humano. El hombre en su incesante búsqueda de comprender, predecir, y controlar las conductas que lo interrelacionan con el ambiente, ha concebido diversas categorías conceptuales que pretenden definir qué se entiende por enseñanza y por aprendizaje. Desde perspectivas basadas en factores sociales, genéticos, afectivos y psicológicos a aquellas fundadas en su modelamiento, se intenta conocer ante qué estímulos intrínsecos o extrínsecos se puede modificar el comportamiento humano o su estado de conciencia. Las nociones de enseñanza y aprendizaje que, en apariencia, son fáciles de aprehender de un modo intuitivo o apelando al sentido común, desde un enfoque teórico poseen particularidades que son bastante complejas de determinar, principalmente cuando se piensan en el escenario educativo escolar y universitario y, más específicamente, en el contexto de la formación inicial docente.

Desde el punto de vista de la psicología educativa y del desarrollo, el concepto de aprendizaje, noción que interesa delimitar aquí, ha sido abordado por dos enfoques básicos: el *conductismo* y el *constructivismo*. En el caso, del conductismo cabe señalar que éste se caracteriza por reducir al individuo a lo meramente conductual. La conducta observable que dé cuenta de las modificaciones (cambios) de la persona mediante una metodología empírico-inductiva es el núcleo de este enfoque. En lo relativo al proceso de educación, el conductismo, centrado más en la enseñanza, señala que el aprendizaje es un cambio de la conducta observable de un sujeto, y que este cambio se debe al entrenamiento o la experiencia práctica (factores externos). El mundo cognitivo, que no se observa directamente, es considerado como una "caja negra" y, por ende, no es relevante. El rol del profesor/a, que posee un carácter directivo y controlador, es moldear los comportamientos de sus estudiantes que se aprecian como pasivos y dependientes (Coll, 2007).

En el caso del constructivismo, la situación es bien diferente a la anterior, ya que este enfoque, desde una concepción filosófica, social y psicológica, postula "la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor construc-

tiva lo que le ofrece su entorno” (Díaz y Hernández, 1999:14). En otras palabras, el enfoque constructivista, sostiene que el sujeto, en su individualidad y en su interacción con el ambiente, es el que construye los significados que enriquecen su conocimiento. Desde este punto de vista, es la institución educativa y, especialmente los profesores/as, quienes deben promover un proceso de enseñanza y aprendizaje en donde el estudiante sea el actor principal de su propio aprendizaje. Durante su proceso educativo, el estudiante debe adquirir las herramientas básicas que le permitan crear los procedimientos para resolver situaciones problemáticas. Esto significa que el estudiante debe apropiarse de las estrategias *de aprendizaje* que le permitan movilizar su conocimiento en los distintos escenarios sociales, educativos y laborales.

Siguiendo esta línea, se debe recordar que el Marco Curricular vigente (2009) reconoce la necesidad de realizar el trabajo pedagógico mediante estrategias de carácter constructivista y, por lo tanto, diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, desafortunadamente, en opinión de Resnick (1987 citado por Díaz y Hernández, 1999:18) la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la teoría constructivista. El conocimiento fomentado en la escuela tiende hacia la homogeneización y hacia lo declarativo, dejando de lado prácticas pedagógicas que permitan la autonomía y la reflexión sobre sí mismo y sobre el propio concepto de aprendizaje. En consecuencia, la escuela no propicia la asimilación de las estrategias de aprendizaje y, por lo tanto, los estudiantes ven limitadas sus posibilidades de desarrollo intelectual y social.

En relación con lo sucede en el sector de Lenguaje y Comunicación, la situación es la misma, pues la propuesta formativa del Marco Curricular (2009) para este sector de aprendizaje, establece una base constructivista que no se condice con lo que ocurre en la realidad escolar. Siendo el objetivo principal del sector desarrollar al máximo las habilidades de comunicación, se hace hincapié en la necesidad de favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y *estrategias* que permitan a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de textos, en diferentes situaciones comunicativas. Sin embargo, como ya se ha mencionado, esto no sucede, y una de las razones que se podría indicar como causante de esta deficiencia formativa es el substancial descono-

cimiento que poseen los estudiantes en torno a las estrategias de aprendizaje que pueden utilizar para fortalecer sus habilidades de comprensión y producción textual. Bajo este contexto, resulta de suma importancia analizar y comprender las estrategias de aprendizaje que reconocen y/o utilizan los estudiantes. Revisemos a continuación cómo se definen las estrategias de aprendizaje. Para ello, se desagregará cada uno de los conceptos subyacentes en ellas.

Como se sabe el concepto *estrategia* está asociado a distintas actividades humanas. Es fácil hallar que su uso pueda aplicarse a operaciones militares, a decisiones empresariales para lograr optimizar un proceso productivo, a reflexiones sobre el valor de una investigación científica y a los procedimientos de construcción del conocimiento humano. En efecto, el concepto estrategia puede evocar en la mente del hablante diferentes significados o sentidos. Sin embargo, para la presente investigación, es importante comprender que una estrategia de aprendizaje está vinculada tanto al proceso educativo mediante el cual se construye el conocimiento como con las actividades o procedimientos que se realizan al momento de leer y escribir. De acuerdo con esto, se sostiene que las *estrategias de aprendizaje* son aquellos “(...) procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo *et al.*, 2001:27). En torno a la definición propuesta, cabe destacar que el concepto estrategia está vinculado con un estado de conciencia y/o cognitivo del sujeto. Esto evidencia que dicho concepto guarda una estrecha relación con el enfoque constructivista y, por ende, con una determinada visión del proceso de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, se debe tener presente que las estrategias de aprendizaje no son necesariamente un repertorio de procedimientos sino que, más bien, forman parte del conocimiento de los procesos de cognición o autorregulación del aprendizaje y, por tanto, están supeditadas a la planificación, monitoreo y evaluación del mismo. En consecuencia, una estrategia de aprendizaje es instrumento flexible que se emplea en forma consciente, controlada e intencional y que, además, permite que el estudiante consiga un aprendizaje significativo. Observemos en el siguiente mapa conceptual lo que se ha señalado con respecto a las estrategias de aprendizaje.

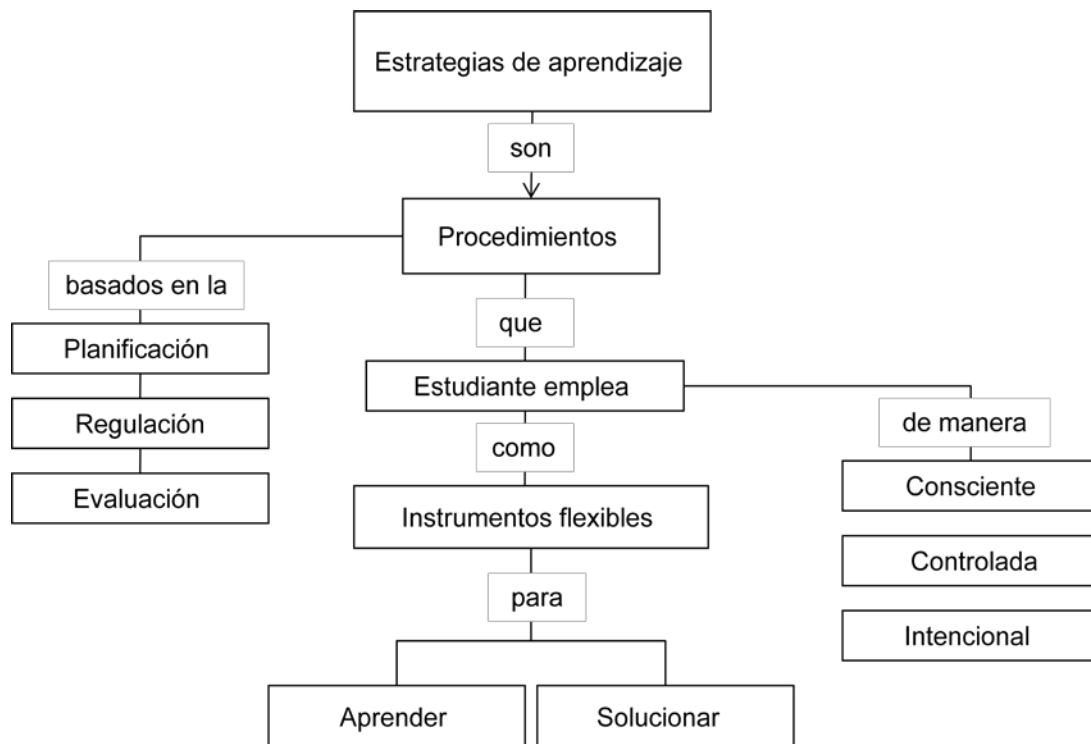


Figura 3. Mapa conceptual de las estrategias de aprendizaje

En términos generales, el acto de aprender puede caracterizarse como un proceso de internalización y externalización de la realidad. Cuando se aprende siempre se genera una transformación en el sujeto y su entorno. De acuerdo con esto, el aprendizaje se funda como un fenómeno complejo que ha suscitado un gran interés científico por explorarlo, analizarlo, secuenciarlo, clasificarlo y, hasta experimentarlo en situaciones artificiales de laboratorio. En consecuencia, hoy en día, cuando se quiere precisar el significado que posee el concepto aprendizaje aparecen diversas líneas de pensamiento. Sin embargo, en sintonía con lo que se ha venido exponiendo, se considera que el aprendizaje es “una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (Díaz y Hernández, 1999:18).

Desde este enfoque cognitivista y constructivista, es importante destacar que en el proceso de aprendizaje está influido por diversas variables. Según Ausubel (1976) y Monereo (2001) algunas de estas variables se relacionan con los factores internos del estudiante (conocimiento previo, desarrollo intelectual, necesidad de logro o autosupe-

ración, rasgos de la personalidad, etc.) y con los factores situacionales (el tipo de tarea o actividad, el arreglo de los materiales, las características del profesor/a, la atmósfera de la sala de clases y la dinámica interna que se da en ella). Por lo tanto, un abordaje íntegro del proceso aprendizaje debiese incluir el análisis de todas estas variables y sus posibles relaciones. No obstante, en esta investigación, el interés está centrado en los estudiantes y en su capacidad para autorregular su aprendizaje. Esto, porque son las estrategias de aprendizaje las que permiten al estudiante generar una actitud crítica frente a sus conocimientos, además de adquirir una autonomía creciente y un control consciente de su aprendizaje. Recuérdese que para la medición de este constructo se hizo uso de la Escala 6 de las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004). Dicha escala, recoge, sobre la base del Modelo DIDEPRO (Diseño, Desarrollo y Producto), aquellas estrategias que permiten adquirir y retener información e integrarla a los esquemas cognitivos. Un ejemplo de dichas estrategias, se relaciona con las acciones tanto prácticas como intelectuales que desarrolla el estudiante para saber por qué, cuándo, cómo y dónde se produce el proceso de aprendizaje. Obsérvese en el anexo 4 cuáles son las estrategias de aprendizaje consideradas en este estudio.

Capítulo III

Consideraciones metodológicas

3.1 Diseño metodológico

La orientación metodológica que sigue la presente investigación es de carácter *cuantitativo*. Esto porque se utilizará preferentemente un conjunto de procedimientos estadísticos que permitan relacionar los fenómenos en estudio, además de contrastar la hipótesis. En este sentido, es importante destacar que se considera adecuada la orientación cuantitativa por los siguientes motivos: cuantificar y objetivar los datos recogidos en torno a las variables, predecir algunos comportamientos de los variables que puedan arrojar antecedentes para precisar las características del problema de investigación y las teorías que se encuentran en su base y, por último, proyectar la información obtenida a realidades educativas que posean características similares a la población en estudio.

Con respecto al diseño metodológico, es preciso señalar que el tipo de estudio es de carácter *correlacional* y que el diseño de investigación es *no experimental*. En otras palabras, esto significa que el estudio permitirá describir y medir las variables y sus componentes, así como también permitirá conocer las posibles relaciones que se producen entre las variables en estudio. De igual modo, la investigación, debido a su componente no experimental, permitirá observar las variables involucradas tal y como ocurrieron, sin manipularlas en forma deliberada o intencional. Por último, cabe destacar que bajo esta orientación no experimental, el diseño es de carácter transversal o transeccional, dado que se recolectarán los datos en un solo momento o tiempo único, buscando describir las variables de la investigación y analizar su incidencia e interrelación. (Hernández *et al.* 1997:208).

3.2 Universo y muestra

El *universo*, definido como la “totalidad de individuos o elementos en los cuales puede presentarse determinada característica susceptible de ser estudiada” (Carnel, 1970 citado por Pineda, 1994:108), está compuesto, según los datos facilitados por el

Director de Escuela de Educación de la Universidad Los Leones, Eduardo Morales, por un total de 78 estudiantes que cursan, en modalidad diurna, las carreras de Pedagogía. Del total de estudiantes, 27 pertenecen a la carrera de Pedagogía General Básica, 31 a la carrera de Educación Diferencial y 20 a la carrera de Artes Visuales. En porcentajes esto corresponde a un 34,7%, a un 39,7% y a un 25,6%. De dicho total, el 15,4% son hombres y 84,6% son mujeres, es decir, 12 y 66 estudiantes respectivamente. En relación con la edad, se observa lo siguiente:

Edades	Frecuencia	Porcentaje
18	4	5,1
19	30	38,5
20	19	24,4
21	11	14,1
22	3	3,8
23	3	3,8
25	4	5,1
26	2	2,6
34	1	1,3
42	1	1,3
Total	78	100,0

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de las edades del universo.

Según los datos expuestos en la Tabla 1, el 56,4 % de los estudiantes (44 de ellos) posee entre 20 y 42 años y un 43,6% (34 estudiantes) posee entre 18 y 19 años. Esto significa que una mayoría de los estudiantes egresó de la educación media en años anteriores al 2010 y que, por ende, poseen una cierta distancia con la formación escolar. Con respecto al puntaje PSU, el universo exhibe una media de 282,09 puntos y una desviación estándar de 211,8. Del total de estudiantes: un 34,6% (27 de ellos) no rindió la PSU, un 37,2% (29 estudiantes) se ubica en un nivel inferior o bajo (entre los 200 y 449 puntos); y un 28,2% (22 de ellos) se sitúa en un nivel intermedio (entre los 450 y 599 puntos)³¹. Suponemos que este significativo porcentaje de estudiantes que no ha rendido la PSU o que posee un bajo puntaje, responde a que la Universidad Los Leones no selecciona a los estudiantes de Pedagogía mediante este criterio. En relación con el puntaje promedio PSU obtenido por carrera, obsérvese el gráfico 1:

³¹ Los tramos en que se divide la escala de puntaje corresponden a los puntos de corte que establece el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional de la Universidad de Chile (DEMRE) para la medición de la PSU.

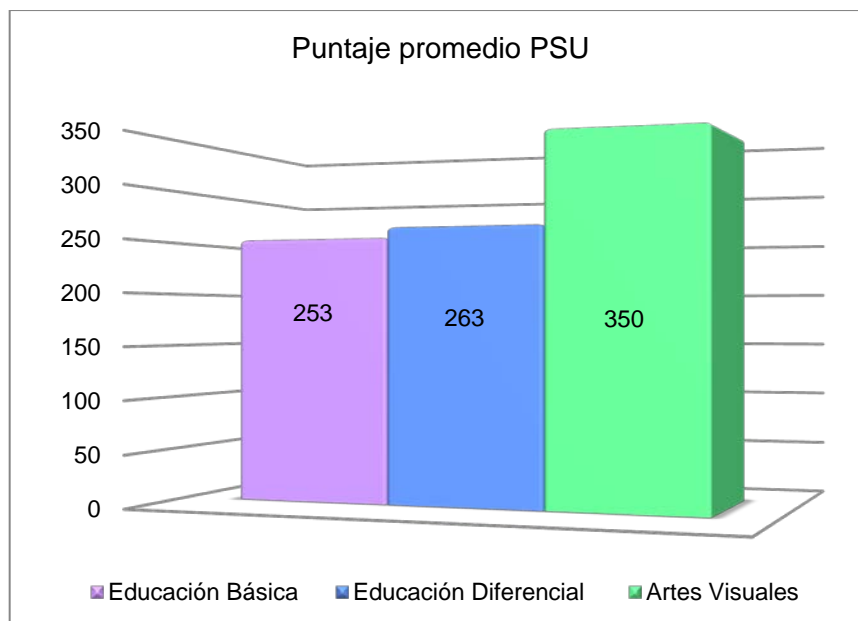


Gráfico 1. Puntaje promedio PSU por carreras.

De acuerdo con el gráfico 1, los estudiantes que obtienen un mayor puntaje promedio en la PSU son los pertenecientes a la carrera de Artes Visuales. En cambio, los estudiantes de Educación Básica y Educación Diferencial obtienen un puntaje promedio de aproximadamente 100 puntos por debajo de los estudiantes de Artes Visuales. Cabe destacar, que este dato podría ser importante a la hora de explicar la conducta y características de las variables en estudio.

Con respecto a la *muestra*, es preciso señalar que ésta, debido a la viabilidad en el acceso a la información, es de carácter *censal* y *no probabilística intencional*. Esto porque, por un lado, se pretendió encuestar a la totalidad de los estudiantes que cursan, en modalidad diurna, el primer año de Pedagogía en la Universidad Los Leones durante el periodo académico 2011 y, por otro, no se utilizó ningún procedimiento aleatorio de selección sino que, al contrario, la selección se realizó de modo deliberado de acuerdo con los requerimientos de la investigación, la consecución de los objetivos y la comprobación o refutación de la hipótesis de la misma. Por último, cabe destacar que la población en estudio fue estratificada en tres tramos correspondientes a las tres carreras que se imparten en la Escuela de Educación de la Universidad Los Leones.

Bajo las condiciones descritas, la muestra está constituida por 54 estudiantes, lo que equivale a un 69,2% del total de los estudiantes que cursan, en modalidad

diurna, las carreras de Pedagogía en la Universidad Los Leones durante el periodo académico 2011. Del total de la muestra, 19 estudiantes pertenecen a la carrera de Pedagogía en Educación Básica, 17 a la carrera de Educación Diferencial y 18 a la carrera de Artes Visuales. En porcentajes esto corresponde a un 35,2%, a un 31,5% y a un 33,3%. Con respecto al género, la muestra arroja que un 81,5% son mujeres (44 estudiantes) y un 18,5% son hombres (10 estudiantes). En relación con la variable edad, se observa lo siguiente:

Edades	Frecuencia	Porcentaje
18	9	16,7
19	16	29,6
20	13	24,1
21	8	14,8
+ 21	8	14,8
Total	54	100,0

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes de las edades de la muestra.

Según los datos de la Tabla 2, un 46,3% de los estudiantes posee entre 18 y 19 años (25 estudiantes) y un 53,7% tiene 20 años o más (29 estudiantes). Por tanto, el porcentaje de estudiantes de la muestra que egresó de la educación media en años anteriores al año 2010 es muy semejante al universo. En definitiva, si comparamos los datos del universo con los datos de la muestra, se puede señalar que éstos poseen rasgos bastantes similares y, por ende, es factible generalizar los datos al universo y considerar que la muestra es representativa. Por último, cabe destacar que para caracterizar la muestra y comprender el fenómeno en estudio se contemplaron un conjunto de variables que serán analizadas en el capítulo IV.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Para obtener información sobre las variables en estudio se estimó conveniente proporcionar a los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, dos cuestionarios autoaplicados. El primero de ellos, destinado a conocer las estrategias de aprendizaje y, el segundo, destinado a medir el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual.

Para el caso del primer instrumento, se emplearon los referentes teóricos de Monereo *et al.* (2001) y los referentes teóricos y metodológicos de las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004) y para el caso del instrumento que mide la variable habilidades de comprensión y producción textual, se consideraron los componentes evaluativos de las distintas pruebas estandarizadas que hoy existen en nuestro país y las nociones teóricas planteados por la psicología cognitiva, la sociolingüística y la lingüística del texto. (Ausubel, 1976; Coll, 2007; Van Dijk, 1978, 1984, 1998; Parodi, 2003).

Con respecto al instrumento de evaluación destinado a conocer las estrategias de aprendizaje, es preciso señalar que éste se basa en una de las ocho escalas que Jesús de la Fuente y José Manuel Martínez han elaborado para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje³². La escala seleccionada, *escala 6*, brinda la posibilidad de analizar dos componentes clave de esta investigación; por un lado, permite la evaluación de las estrategias de aprendizaje y, por otro, recoge la perspectiva de los estudiantes en torno a su proceso de aprendizaje. La *escala 6* consta de un total de 58 ítems y se divide en dos subescalas. La primera subescala (parte A) está destinada a evaluar el comportamiento de autorregulación del aprendizaje en el aula (ítems 1-13) y, por ende, se concentra en los elementos constitutivos del aprendizaje *por qué y para qué aprender* (ítems 1-2), *qué aprender* (ítems 3-6), *cuándo y cómo aprender* (ítems 7-11), y la *evaluación del proceso de aprendizaje* (ítems 12-13). La segunda subescala (parte B) permite evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación (ítems 14-58) y, por lo tanto, facilita la obtención de información sobre las estrategias de aprendizaje generales (ítems 14-37), de estrategias específicas de regulación cognitiva (ítems 38-50) y de estrategias específicas de regulación motivacional (ítems 51-58). Por último, cabe destacar que la *escala 6* se fundamenta en una escala psicométrica de tipo Likert.

En relación con el instrumento de recolección de datos destinado a medir y/o evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual, es necesario señalar que éste es una prueba diagnóstica que posee 31 preguntas y se divide en dos partes: una, destinada a evaluar las habilidades de comprensión lectora

³² Actualmente, Jesús de la Fuente y José Manuel Martínez son profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería, España.

y, otra, a evaluar la calidad de la producción escrita. La parte destinada a evaluar las habilidades de comprensión lectora consta de 30 preguntas de selección múltiple y 3 textos. El primero de ellos, es un texto narrativo breve que posee un cierto nivel de dificultad narratológica, pues los espacios ficcionales de entrelazan y exigen del lector una conciencia sobre los elementos que componen los textos narrativos. El segundo, es un texto argumentativo, de una mayor extensión, que exige del lector un conocimiento previo (o enciclopédico) sobre la estructura argumentativa y, el tercero, es un texto ensayístico, de mediana extensión, que es muy propio de las lecturas que deben realizar los estudiantes de Pedagogía durante su formación académica.

En cuanto a la formulación de las preguntas, se decidió optar por preguntas de selección múltiple -que incluyen cuatro distractores y una respuesta correcta- por su utilidad y precisión en la medición de las habilidades. Asimismo, se resolvió, en consideración de los referentes de las pruebas estandarizadas, evaluar tres niveles de procesamiento de la información: extraer información, interpretar un texto y reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto, además de centrarse en la propuesta del DEMRE para medir al menos 10 habilidades cognitivas. Obsérvese en el Anexo 1 la tabla de especificaciones de la parte destinada a evaluar las habilidades de comprensión lectora.

La parte del instrumento de recolección de datos destinada a evaluar la calidad de las producciones escritas corresponde a una pregunta abierta extensa o tipo ensayo (máximo 45 líneas) en donde se le solicita al estudiante posicionarse en una situación comunicativa concreta y responder mediante la construcción de un texto expositivo-explicativo. De acuerdo con esto, la pregunta ha sido diseñada teniendo en consideración los siguientes criterios: a) nivel de exigencia cognitiva adecuada y b) entrega de información precisa y pertinente en el enunciado de la pregunta. En relación con estos criterios, cabe señalar que se ha tenido especial cuidado en que la tarea de escritura cumpla con los siguientes requisitos:

- a) Identificar la audiencia a la cual va dirigida el texto,
- b) Determinar el propósito de la escritura,
- c) Identificar el rol que el escritor debe cumplir,
- d) especificar las circunstancias dentro de las que el escrito es contextualizado,

- e) Seleccionar un tema que resulte cercano y motivador para los estudiantes,
- f) Otorgar información clara y precisa para que el estudiante identifique la tipología textual requerida,
- h) e, informar la extensión que debe presentar el texto escrito.

Por último, cabe mencionar que el instrumento de recolección de datos destinado a evaluar o diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos, posee una puntuación total de 52 puntos. De éstos, 30 puntos corresponden a la sección destinada a evaluar las habilidades de comprensión lectora (1 punto cada respuesta correcta) y 22 puntos corresponden a la sección destinada a evaluar la calidad de las producciones escritas. En relación con esta última sección, se debe tener en cuenta que el puntaje está determinado por una pauta de evaluación o corrección que se ha elaborado con el propósito de medir con precisión cada una de las dimensiones lingüístico-estructurales que intervienen en el acto de escribir adecuadamente un texto de carácter expositivo-explicativo. En el Anexo 2 se presentan la pauta de evaluación y los rangos de puntaje asignados a cada indicador.

En definitiva, el proceso evaluativo de la parte destinada a medir la calidad de las producciones escritas se efectúa mediante una *escala categorial* que está constituida por *indicadores de grado* que describen los componentes que debe presentar cada una de la dimensiones evaluadas. Con respecto al instrumento de evaluación de las habilidades de comprensión y producción textual, se debe indicar que sobre la base de los puntajes totales obtenidos se ha realizado una clasificación de los distintos niveles de desarrollo de dichas habilidades. Los niveles de desarrollo se definen por puntos de corte en el porcentaje de respuestas correctas y corresponden a las siguientes categorías:

Niveles de desarrollo según porcentajes	
Nivel de desarrollo	Puntos de corte
Muy alto	Sobre un 90% de logro
Alto	Entre un 90% y 80% de logro
Intermedio	Entre un 79% y 70% de logro
Bajo	Entre un 69% y un 60% de logro
Muy Bajo	Bajo un 60% de logro

3.4 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Los criterios de validez y confiabilidad, que se refieren básicamente al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir y al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales (Hernández *et al*, 2006: 277), son definidos a continuación para cada uno de los instrumentos de recolección de datos.

3.4.1 Instrumento estrategias de aprendizaje

Este instrumento, que corresponde a la escala 6 de las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje EIPEA (2004), cumple, según los antecedentes previos a su aplicación en el contexto educativo chileno, con los criterios de validez y confiabilidad. En efecto, la validez del instrumento está dada por el juicio de expertos, por el análisis de ítems y por un análisis factorial de la escala. Para el análisis de ítems, se recurrió a correlacionar las puntuaciones totales obtenidas en cada una de las subescalas, dando como resultado una consistencia interna moderada y moderadamente alta (0,30 a 0,70 para cada una de las subescalas). Para el análisis factorial, se empleó el Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax, el que delimitó 15 factores que muestran una tendencia a agruparse según las escalas de pertenencia y que explican un 57,56% de la varianza. Por consiguiente, el instrumento de recolección de datos destinado a conocer las estrategias de aprendizaje posee las cualidades que lo validan a nivel de contenido, criterio y constructo.

En relación con la confiabilidad, se puede señalar que la escala 6 fue aplicada *una sola vez* en una muestra de 132 profesores de educación básica y media y 1041 estudiantes de ambos niveles de educación. De acuerdo con esto, las propiedades psicométricas de la escala 6, se basan en el cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach el que arrojó una consistencia interna de un 0,77 para la parte A (comportamiento de autorregulación del aprendizaje en el aula) y un 0,91 para la parte B (estrategias de aprendizaje y de autorregulación). Para observar el grado de confiabilidad obtenido en el contexto educativo chileno véase la sección 4.2.2.

3.4.2 Instrumento habilidades de comprensión y producción textual

Este instrumento, elaborado por la investigadora, cumple con los criterios de validez y confiabilidad necesarios para comprobar su capacidad predictiva. En efecto, para resguardar la validez del instrumento a nivel de contenido, criterio y constructo se utilizaron dos estrategias. Por un lado, se tuvo especial cuidado con la operacionalización de los conceptos a medir a través del instrumento, pues se consideraron todos aquellos componentes que intervienen, según los distintos sistemas evaluativos, en la adecuada formulación de preguntas destinadas a medir las habilidades de comprensión y producción textual. Por otro, el instrumento fue evaluado por tres expertos en el área del Lenguaje; José Rozas Romero, Alicia Pedraza Varas y Jassenia Meza Oliva³³ con el objeto de analizar el nivel de complejidad de las preguntas, el tipo de redacción y comprensión de las instrucciones y los textos, entre otras cualidades y debilidades que pudiese tener el instrumento de recolección de datos.

Según los expertos referidos, el instrumento para la evaluación de habilidades de comprensión y producción textual, posee un nivel de dificultad cognitiva adecuada a la edad y nivel de escolaridad de los estudiantes, debido a que los textos están bien elegidos. No obstante, se sostuvo que era necesario reformular algunas preguntas para que éstas fueran más cercanas a los estudiantes. De igual modo, se señaló que era conveniente realizar algunas modificaciones con respecto a las habilidades medidas, los enunciados de las preguntas y las alternativas con el objeto de fortalecer su claridad y precisión. Las preguntas que fueron modificadas sobre la base del criterio de los expertos corresponden a la pregunta 1 -10, 16, 17, 25 y 29.

En definitiva, el juicio de los expertos asevera que el instrumento destinado a evaluar las habilidades de comprensión y producción textual mide la variable que se busca medir, pues posee las características necesarias para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y de producción escrita. Con respecto al grado de confiabilidad, baste decir por ahora, que éste fue medido una única vez y posterior a su aplicación, por ende, será definido en el capítulo IV sección 4.2.2.

³³ José Rozas Romero es académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y posee más de diez años de trayectoria docente y de investigación en el área de comprensión y producción textual. Alicia Pedraza Varas y Jassenia Meza Oliva son profesoras del Liceo Industrial Chileno Alemán y poseen más de quince años de trayectoria docente.

3.5 Trabajo de campo

Con el propósito de recoger los datos primarios para el desarrollo de la presente investigación, se coordinó con el Director de la Escuela de Educación de la Universidad Los Leones, Eduardo Morales, una fecha y horario que permitiese, con la aprobación de los Jefes de Carrera, aplicar los cuestionarios a los estudiantes durante la jornada académica, pues el tiempo requerido para responder los dos instrumentos fue de una hora y media aproximadamente. Establecidos los acuerdos, los cuestionarios fueron suministrados, por la investigadora, en tres días y horarios distintos. El día 5 de octubre, desde las 11:35 a las 13:00 hrs., los instrumentos de evaluación o cuestionarios fueron aplicados en estudiantes de la carrera de Artes visuales; el día de 6 de octubre, desde las 12:15 a las 13:15 hrs., en estudiantes de la carrera de Educación Básica y el día 11 de octubre, desde las 14:10 a las 15:35 hrs., en estudiantes de la carrera de Educación Diferencial. Cabe destacar que para comprender mejor los resultados obtenidos por los estudiantes en los instrumentos de evaluación, se realizó, mediante una pauta de observación, un breve registro con respecto a la conducta que asumieron los estudiantes al momento de responder. En este sentido, se observó que los estudiantes de la carrera de Educación Básica generaron una cierta resistencia a la evaluación, pues se mostraron desconcentrados, sin ganas de participar y ansiosos por finalizar. En el caso de los estudiantes de la carrera de Artes Visuales, la situación fue distinta, ya que estuvieron más concentrados y preocupados por participar de buena forma. Por último, en el caso de los estudiantes de Educación Diferencial se observó un alto nivel de concentración en comparación con las otras dos carreras, aún cuando hubo un par de interrupciones.

3.6 Variables del estudio y su operacionalización

Con el objeto de analizar y comprender el fenómeno de la comprensión y producción textual y sus posibles relaciones con las estrategias de aprendizaje, la presente investigación considera la existencia de variables independientes y una variable dependiente.

3.6.1 Variables independientes y/o identificación

1. Sexo

Variable nominal. Diferencia los roles con los que el individuo se ha identificado como resultado de la influencia social y la educación. Se mide a través de las categorías masculino y femenino.

2. Edad

Variable continua referida al número de años que posee el sujeto al momento de realizar el estudio. Se mide mediante la pregunta cuánto años tienes.

3. Dependencia administrativa

Variable nominal referida al tipo de administración que poseía la institución educativa en la que estudió el sujeto. Se mide mediante las categorías municipalizada, subvencionada, particular pagada y corporación con administración delegada.

4. Modalidad educativa

Variable nominal referida al tipo de estudios que cursó el sujeto durante su formación escolar. Se mide mediante las categorías científico-humanista y técnico-profesional.

5. Nota de enseñanza media

Suma de las calificaciones finales de todas las asignaturas cursadas desde primero a cuarto medio. Se mide mediante tres categorías: a) entre un 7,0 y un 6,0; b) entre un 5,9 y un 5,0 y c) entre un 4,9 y un 4,0.

6. Estudio preuniversitario

Variable dicotómica referida a la realización de un estudio preuniversitario. Se mide mediante las categorías sí y no.

7. Puntaje PSU Lenguaje

Corresponde al rendimiento obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Lenguaje. Se mide a través de cinco categorías: a) Más de 600 puntos; b)

entre 450 y 599 puntos; c) entre 200 y 449 puntos; d) Menos de 200 puntos y e) No se rindió PSU.

8. Estudio superior previo

Se refiere al estudio de una carrera antes de ingresar a estudiar la carrera de Pedagogía. Se mide a través de las categorías sí y no.

9. Nivel de educación del padre y la madre

Variable referida al nivel de educación alcanzado por los padres del estudiante. Se mide mediante las categorías: 1) Educación básica incompleta o inferior; 2) Básica completa; 3) Media incompleta (incluyendo Media Técnica); 4) Media completa. Técnica incompleta; 5) Universitaria incompleta. Técnica completa; 6) Universitaria completa y 7) Post Grado (Máster, Doctor o equivalente).

10. Nivel socioeconómico

Segmentación o clasificación de los sujetos y/o familias de acuerdo con criterios sociales, económicos y culturales. Se mide mediante una matriz socioeconómica construida por Esomar (2000) en la que se combinan dos variables: nivel de educación alcanzado por el principal sostenedor del hogar y la ocupación laboral del principal sostenedor del hogar. De la combinación de dichas variables surgen distintos grupos socioeconómicos: A (Muy alto), B (Alto), Ca (Medio alto), Cb (Medio), D (Medio bajo) y E (Bajo). En el caso de que el principal sostenedor del hogar se encuentre jubilado o desempleado se utiliza una batería de bienes que asigna un punto a cada bien que se posee en el hogar.

11. Estrategias de aprendizaje

Son aquellos procedimientos que un individuo emplea, de manera consciente, con el objeto de regular las condiciones de su proceso de aprendizaje. Están asociadas a la construcción y significación del conocimiento y, por ende, a la reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (Díaz y Hernández, 1999:18). Se mide a través de las frecuencias y porcentajes obtenidos por los estudiantes en la Escala seis de las Escalas de Evaluación Interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004).

3.6.2 Variable dependiente

Habilidades de comprensión y producción textual

Las habilidades de comprensión y producción textual se definen como una capacidad cognitiva y constructiva de interacción con el texto. El individuo que lee y/o escribe debe activar simultáneamente una serie de procesos cognitivos y psicosociales que le permitan procesar la información del texto y otorgarle un nuevo significado (Parodi, 2003). Esta variable se mide a través del puntaje total y parcial obtenido por los estudiantes en el instrumento de recolección de datos destinado para ello. Cabe desatacar que dicho instrumento ha sido elaborado por la investigadora sobre la base de referentes teórico-operacionales determinados por pruebas estandarizadas y por el Mapa de Progreso de producción de textos escritos del Ministerio de Educación (2008). Asimismo, es relevante señalar que los estudiantes serán clasificados de acuerdo con el porcentaje de logro alcanzado en las siguientes categorías: Muy alto (sobre el 90%), Alto (entre un 90% y un 80%), Intermedio (ente un 79% y un 70%) Bajo (entre un 69% y un 60%) y Muy bajo (bajo un 60% de logro).

Capítulo IV

Análisis de los datos y resultados de la investigación

4.1 Preprocesamiento de datos

En esta primera etapa del preprocesamiento de datos, se definen los criterios para identificar y dar solución a las inconsistencias que pueden producir distorsiones en las distribuciones empíricas de las variables. En este sentido, es importante señalar que la base de datos obtenida presenta algunas inconsistencias que están dadas por *valores faltantes* y *valores fuera de rango*. En el caso de los valores faltantes, se utilizaron dos técnicas. La primera, aplicada en variables categóricas y cuantitativas, se basa en la *moda* y en la relación que ésta pueda tener con otra variable predictiva del comportamiento de la variable analizada. La segunda, aplicada sólo en variables cuantitativas del instrumento de evaluación de las habilidades de comprensión y producción textual, se vale del valor 0 para aquellos casos que no presentan datos, pues lo que se mide es la ausencia o presencia de un rasgo lectoescritor. En el caso de los valores de fuera de rango, es decir, de las variables que presentan un comportamiento anormal se optó por eliminar el registro.

De acuerdo con esto, los datos editados o limpios son los siguientes: a) variables categóricas con un valor faltante: sexo, modalidad educativa, nota de enseñanza media, estudio preuniversitario, estudio superior previo, nivel de educación del padre y de la madre; b) variables categóricas con más de un valor faltante: puntaje PSU y nivel socioeconómico; c) variables cuantitativas que el estudiante no respondió y d) variables con valores fuera de rango que se eliminaron del registro. Por último, cabe destacar que este preprocesamiento de datos cumple con el propósito de no reducir la muestra recogida, pues ésta es representativa de la realidad que mide, pero no precisamente de las realidades que sean similares.

4.2 Procesamiento de datos

En esta segunda etapa, en la que se posee una base de datos libre de inconsistencias, se procesarán o analizarán los datos mediante el paquete estadístico SPSS

15.0 (2006). Para ello, se seguirá el siguiente orden: en primer lugar, se realizará un análisis exploratorio descriptivo de cada una de las variables independientes y/o de identificación con el objeto de caracterizar y comprender el comportamiento de dichas variables, en segundo lugar, se realizará una validación empírica del grado de confiabilidad que poseen los instrumentos de recolección de datos posterior a su aplicación, en tercer lugar, se desarrollará un análisis descriptivo de los instrumentos de recolección de datos, y, por último, un análisis correlacional de las variables con el propósito de conocer las posibles relaciones que se producen entre ellas.

4.3 Análisis estadístico descriptivo variables independientes y/o identificación

4.3.1 Sexo

Esta variable que permite realizar algunas inferencias con respecto al tipo de comportamiento de las estrategias de aprendizaje y las habilidades de comprensión y producción textual, se observa de la siguiente manera:

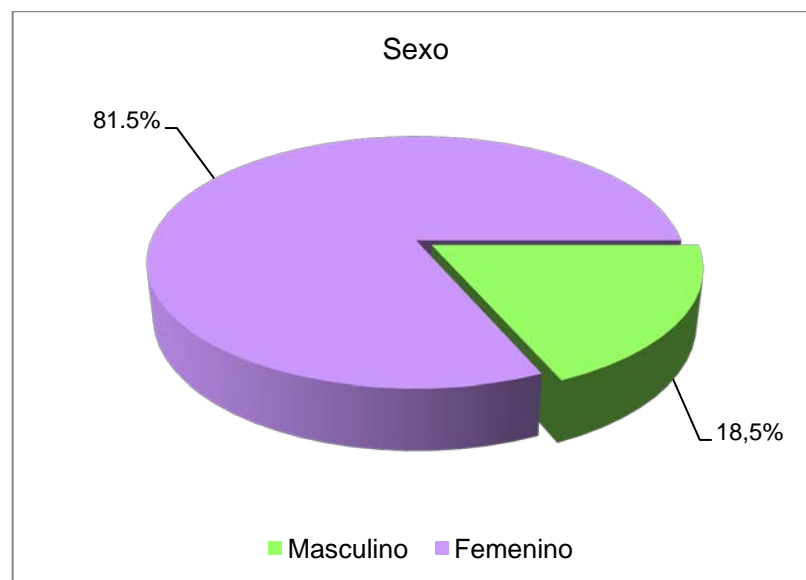


Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes según su sexo.

Según los datos del gráfico 2, se observa que la mayoría de los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones son mujeres (44 estudiantes). Esto se debería a que las carreras de Educación Básica y Educación

Diferencial son carreras que tradicionalmente han estado constituidas por mujeres. Obsérvese en el gráfico 3 lo que sucede por carreras.

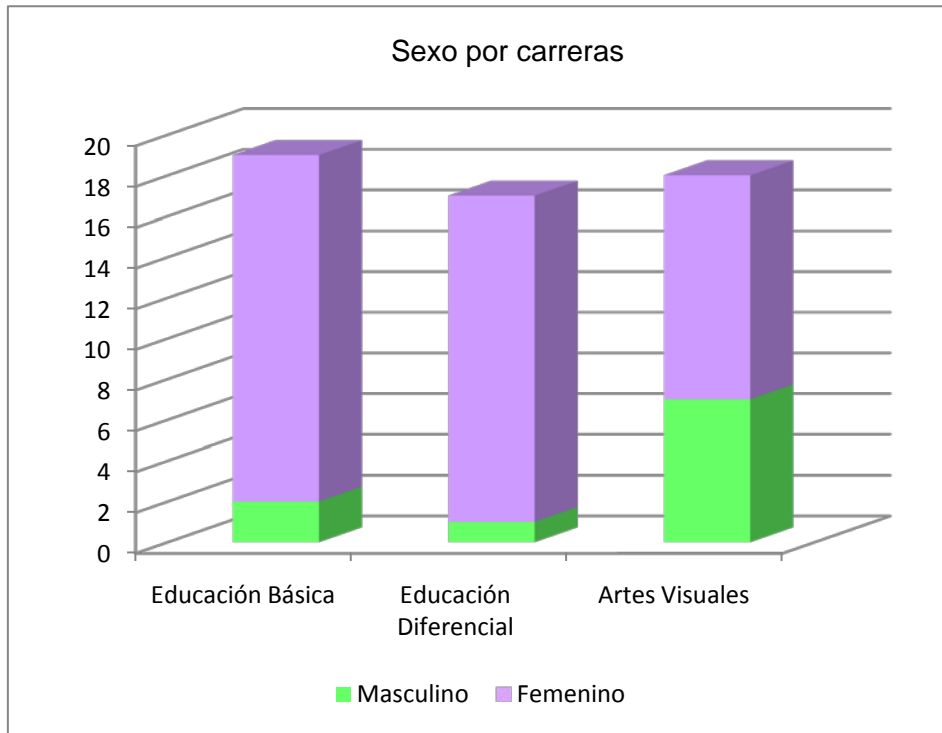


Gráfico 3. Número de estudiantes por carreras según su sexo.

En el gráfico 3, se observa que las carreras de Educación Básica y Educación Diferencial están compuestas mayormente por mujeres. En efecto, más del 60% del total corresponde a dicho grupo, siendo sólo la carrera de Artes Visuales la que posee un número mayor de hombres, lo que equivale a un 13% del total (7 hombres).

4.3.2 Edad

De acuerdo con lo descrito en el punto 3.2, la edad de los estudiantes de las carreras de Pedagogía consignados en la muestra corresponde a un 46,3% que posee entre 18 y 19 años (25 estudiantes) y un 53,7% que tiene 20 años o más (29 de ellos). En el gráfico 4 se presentan, según los tramos de edad, el número de estudiantes por carreras.

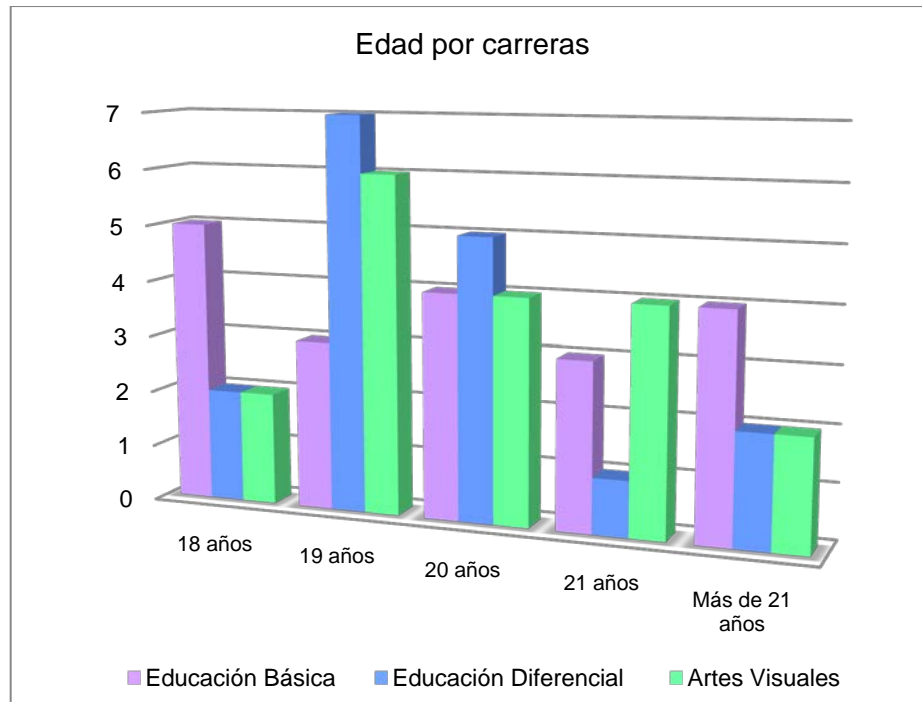


Gráfico 4. Número de estudiantes por carreras según su edad

El gráfico 4 exhibe que los grupos etáreos predominantes por carreras corresponden a: estudiantes de 18 años en Educación Básica (5 de ellos) y estudiantes de 19 años en las carreras de Educación Diferencial y Artes Visuales (7 y 6 estudiantes respectivamente). Asimismo, se observa que la carrera de Educación Básica presenta el mayor número de estudiantes que tiene más de 21 años. Por consiguiente, la carrera de Educación Básica posee la particularidad de estar compuesta mayoritariamente por estudiantes que han egresado el año 2010 del sistema escolar, y por estudiantes que han egresado en años anteriores al 2006. Por último, cabe desatacar que la carrera de Educación Diferencial, en comparación con las otras dos, es la que presenta el mayor número de estudiantes (12 de ellos) entre 18 y 19 años. Esto significa que la carrera de Educación Diferencial posee el grupo etáreo más joven y recientemente egresado del sistema escolar.

4.3.3 Dependencia administrativa

Esta variable que brinda algunas ideas sobre el tipo de educación que experimentó el estudiante durante su formación escolar, se observa del siguiente modo:

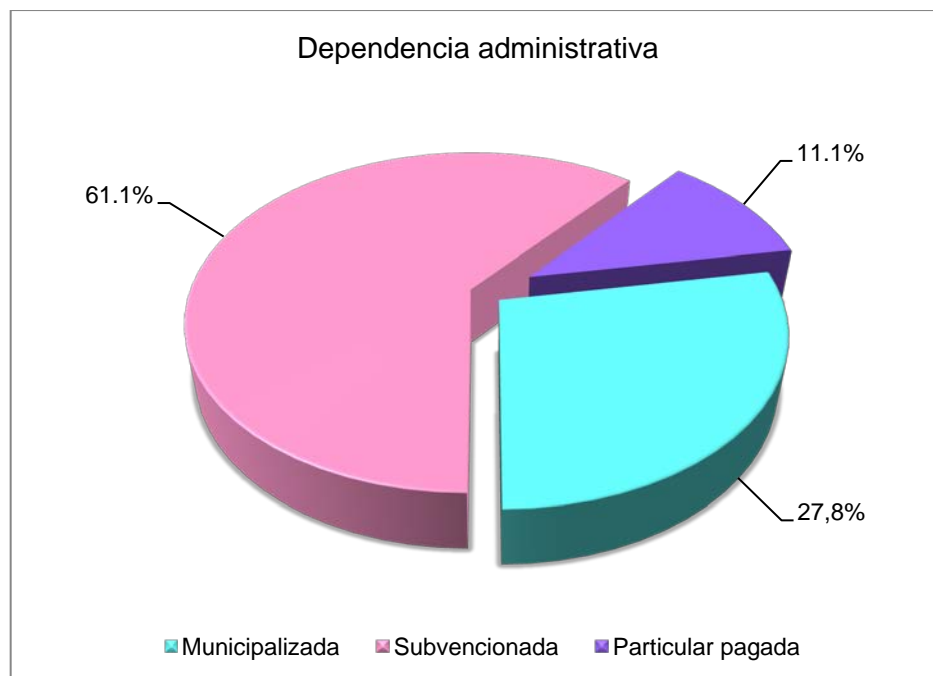


Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes según dependencia administrativa.

Según los datos del gráfico 5, un 61,1% de los estudiantes de la muestra (33 de ellos) proviene de una dependencia administrativa subvencionada, un 27,8% (15 estudiantes) de una dependencia municipalizada y sólo un 11,1% de los estudiantes (6 de ellos) de una administración particular pagada. En consecuencia, desde aquí se infiere, que la mayoría de los jóvenes que ingresaron a estudiar Pedagogía en la Universidad Los Leones pertenecen a un nivel socioeconómico medio y que, además, recibieron una educación basada en los fundamentos teórico-metodológicos del Marco Curricular del Ministerio de Educación. En relación con lo que sucede por carreras, obsérvese el gráfico 6.

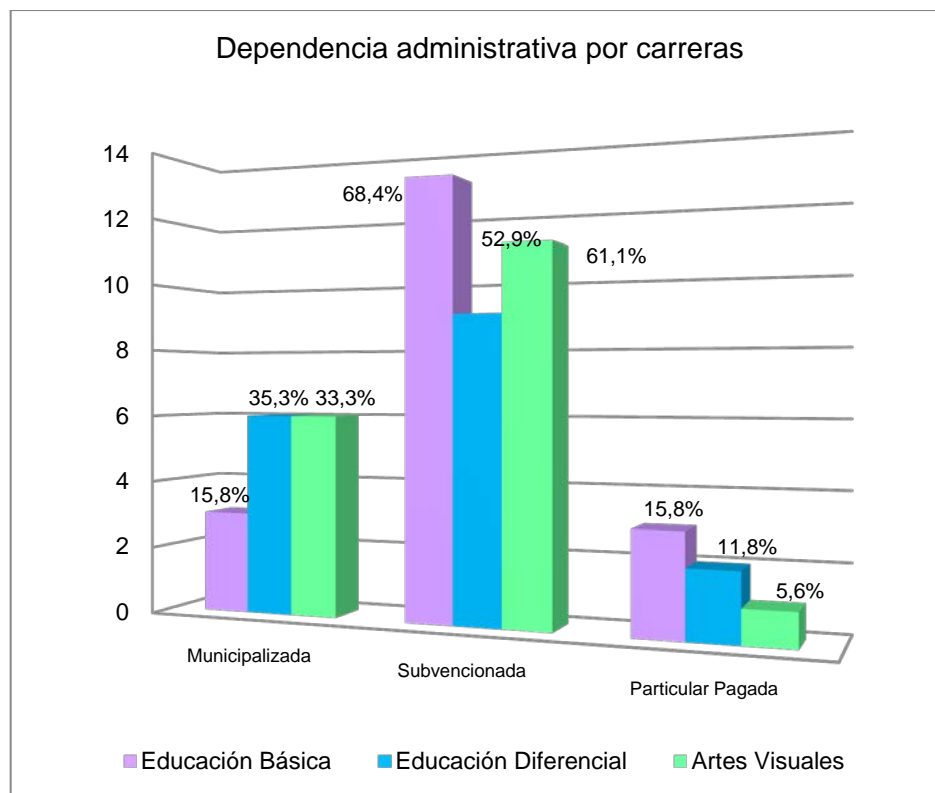


Gráfico 6. Dependencia administrativa por carreras.

En el gráfico 6, se evidencia que las carreras de Educación Básica, Educación Diferencial y Artes Visuales están compuestas por un alto porcentaje de estudiantes que provienen de una dependencia administrativa subvencionada, siendo la carrera de Educación Diferencial la que posee el menor porcentaje (52,9%) de estudiantes provenientes de una dependencia administrativa subvencionada. Cabe destacar que las carreras de Educación Diferencial y Artes Visuales serían las más heterogéneas. Esto porque aproximadamente una tercera parte de los estudiantes de dichas carreras pertenecen a una dependencia administrativa municipalizada. Esto último puede ser un antecedente relevante al momento de interpretar los datos obtenidos a través de la aplicación de los dos instrumentos de evaluación.

4.3.4 Modalidad educativa

Esta variable resulta importante al momento de comprender el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual y el uso de las estrategias de aprendizaje. Esto porque existen importantes diferencias en el tipo de formación que brindan

las instituciones educativas que imparten una educación científico-humanista y las que imparten una educación técnico-profesional.

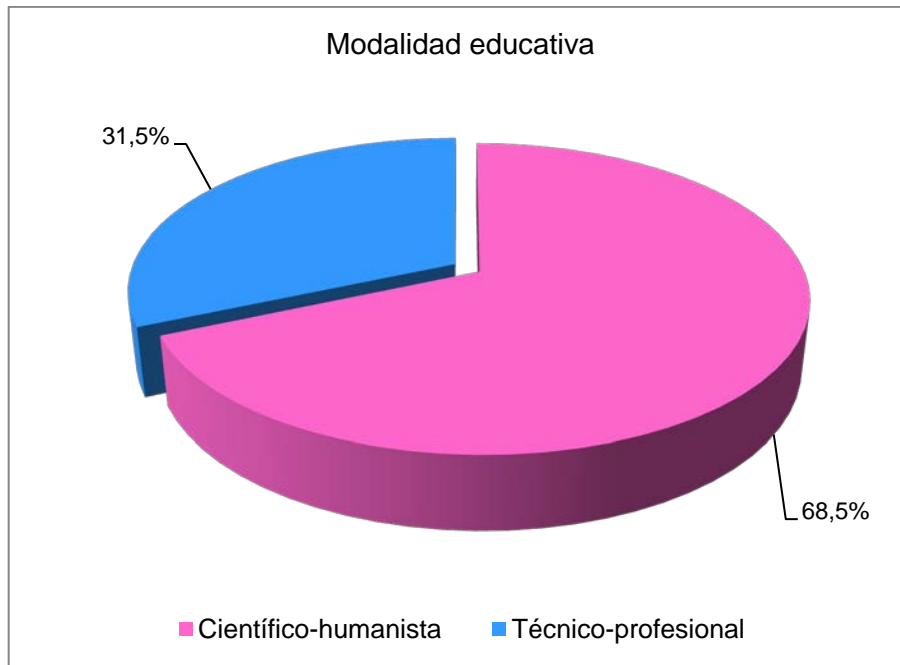


Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes según su modalidad educativa.

Según el gráfico 5, un 68,5% de los estudiantes (37 de ellos) recibió una educación científico-humanista y un 31,5% (17 de ellos) una educación técnico-profesional. Se infiere de esta información, que una mayoría de los estudiantes de Pedagogía tuvo como meta proseguir estudios superiores para ingresar al mercado laboral. Obsérvese en el gráfico 8 la frecuencia y porcentajes por carreras.

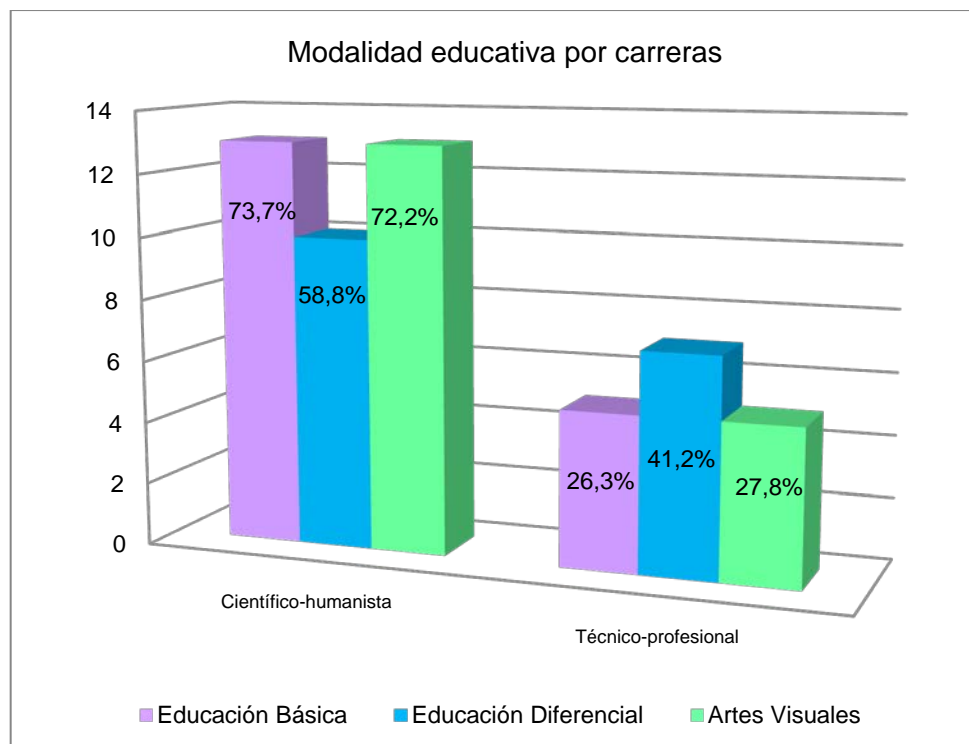


Gráfico 8. Modalidad educativa por carreras.

El gráfico 8 revela que las carreras de Educación Básica y Artes Visuales están constituidas prácticamente por el mismo número de estudiantes que provienen de una modalidad educativa científico-humanista y una modalidad técnico-profesional. En el caso de la carrera de Educación Diferencial llama la atención que aproximadamente un 30% de los estudiantes (7 de ellos) proviene de una modalidad técnico-profesional. De esto último, se puede inferir que una considerable fracción de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial posee mejor desarrolladas estrategias de aprendizaje de carácter práctico que estrategias de metacognición.

4.3.5 Nota de enseñanza media

La nota o calificación obtenida por un estudiante a lo largo de la enseñanza media es siempre un buen indicador o predictor del rendimiento académico que podría alcanzar éste durante su formación universitaria. En este sentido, se extrapola que un estudiante que obtiene una buena calificación durante la enseñanza media, obtendrá un buen rendimiento académico durante su primer año universitario y que, para ello, deberá contar con un adecuado desarrollo de las habilidades de comprensión y pro-

ducción textual y de las estrategias de aprendizaje. Véase en el gráfico 9 las notas que obtienen, según los correspondientes tramos, los estudiantes de la muestra.

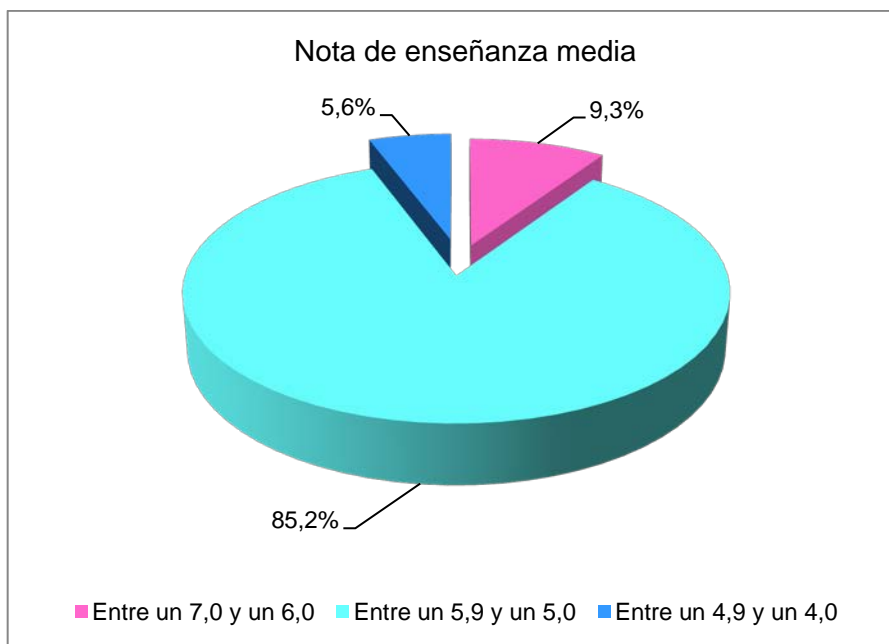


Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes según la nota obtenida en la enseñanza media.

En el gráfico 9 se observa que la mayoría de los estudiantes de las carreras de Pedagogía (un 85,2%) obtiene como nota final de enseñanza media entre un 5,9 y un 5,0, lo que significa que logran un nivel considerado bueno. De igual modo, se observa que una proporción bastante inferior de estudiantes alcanza un nivel suficiente (entre un 4,9 y un 4,0) y muy bueno (entre un 7,0 y un 6,0). Por lo tanto, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes al haber obtenido un buen rendimiento escolar debieran poseer un buen nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos y de las estrategias de aprendizaje. Obsérvese en el gráfico 10 las condiciones que presenta cada carrera.

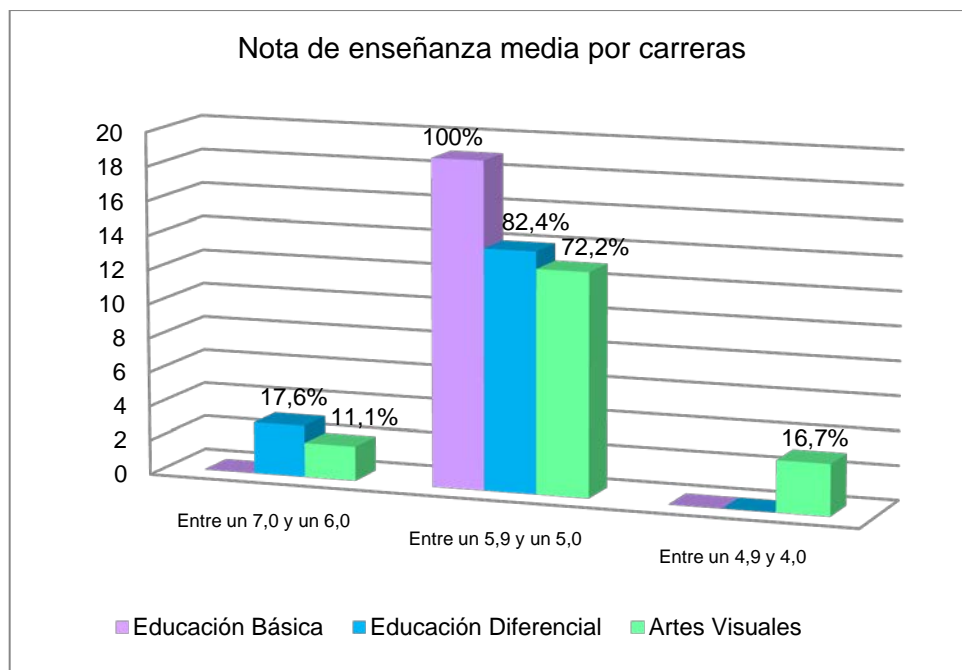


Gráfico 10. Notas de enseñanza media por carreras.

El gráfico 10 evidencia que la carrera de Educación Básica está constituida, en su totalidad, por estudiantes que obtuvieron una nota o calificación buena durante su enseñanza media. En el caso de la carrera de Educación Diferencial se observa que un alto porcentaje de los estudiantes logra una nota buena durante su formación media, existiendo sólo un 17,6% (3 estudiantes) que logra una nota alta o muy buena. En el caso de la Carrera de Artes Visuales la situación es más heterogénea, pues si bien el grupo mayoritario obtiene como nota de enseñanza media una calificación considerada buena, existen dos grupos minoritarios que se ubican en los tramos extremos, es decir, obtienen notas muy buenas y notas suficientes. Para los estudiantes que se ubican en el tramo de nota suficiente, es decir, entre un 4,9 y 4,0 se podría inferir, de acuerdo a los parámetros señalados, que éstos deberían conseguir bajos resultados en las evaluaciones destinadas a medir las habilidades de comprensión y producción textual y las estrategias de aprendizaje. No obstante, en el punto 4.5 se observará que en realidad el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual no se está directamente vinculado a las notas obtenidas en la enseñanza media.

4.3.6 Estudio preuniversitario

Esta variable sirve para identificar a aquellos estudiantes que poseen al menos un año más de estudios con respecto a los contenidos y estrategias de aprendizaje que son definidas por el Currículo Nacional y que deben haber sido incorporados durante la enseñanza media. Véase en el gráfico 11 el porcentaje de estudiantes que realizó un estudio preuniversitario antes de ingresar a estudiar Pedagogía.



Gráfico 11. Porcentaje de estudiantes con estudio preuniversitario.

En el gráfico 11 se puede observar que la mayoría de los estudiantes de primer año de Pedagogía de la Universidad Los Leones no realizó un preuniversitario, sólo un 29,6% sí lo hizo. Obsérvese en el siguiente gráfico lo que sucede por carreras.

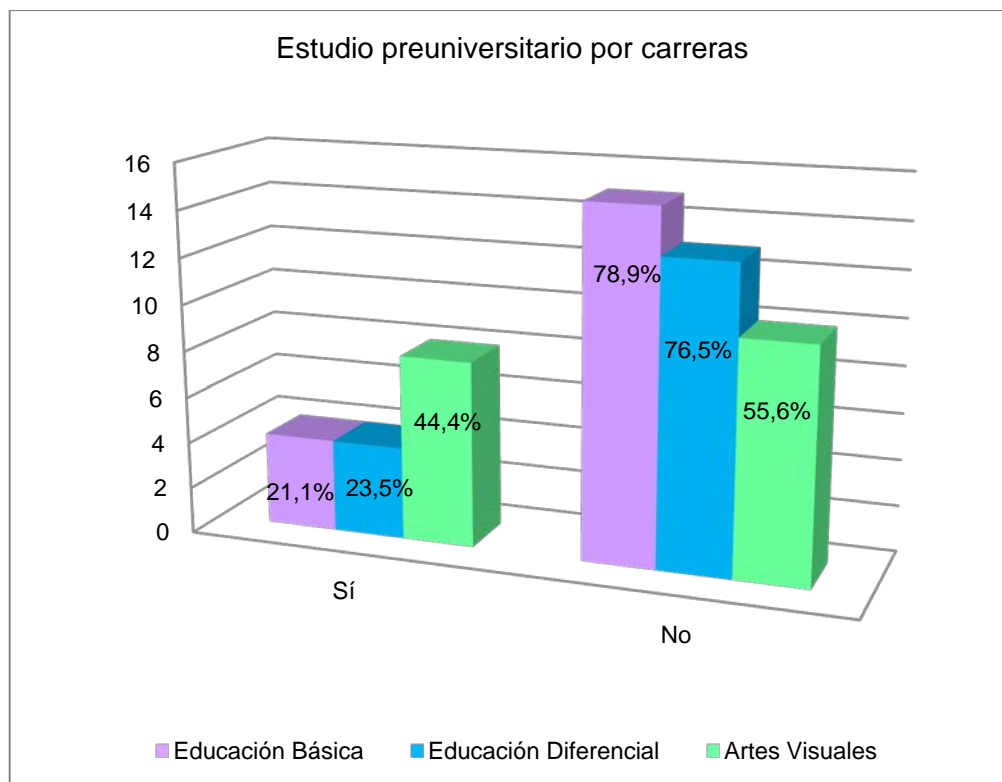


Gráfico 12. Estudio preuniversitario por carreras.

Según el gráfico 12, el mayor porcentaje de estudiantes que realizó un estudio preuniversitario son los pertenecientes a la carrera de Artes Visuales. Esto se podría deber a que un porcentaje de dichos estudiantes obtuvo una nota de enseñanza media suficiente o regular. En el caso de las otras dos carreras se observa que sólo una minoría realizó un estudio preuniversitario.

4.3.7 Puntaje PSU Lenguaje

El puntaje PSU Lenguaje, al igual que la nota de enseñanza media, resulta ser un importante predictor del nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual y de las estrategias de aprendizaje. Obsérvese en el gráfico 13 lo que ocurre con los estudiantes de Pedagogía.

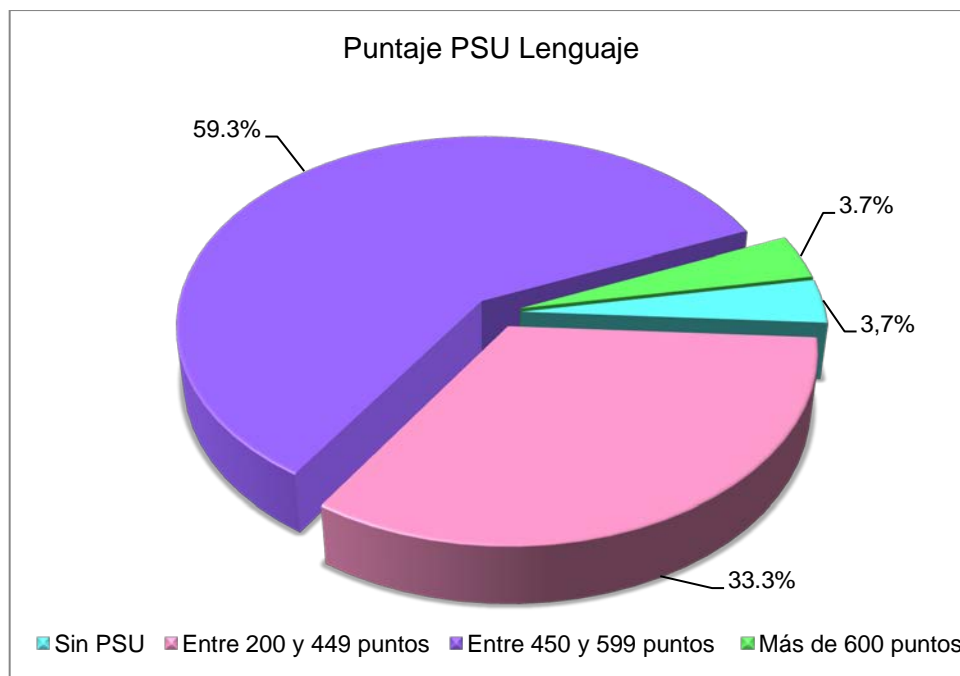


Gráfico 13. Puntaje PSU Lenguaje. Porcentajes totales.

De acuerdo con el gráfico 13, el 59,3% de los estudiantes (32 de ellos) alcanza un puntaje considerado intermedio, es decir, entre 450 y 599 puntos. Esto implica que una significativa mayoría de los estudiantes de Pedagogía posee, al menos en un nivel medio, los conocimientos y habilidades que son requeridos por el Ministerio de Educación al momento de ingresar a una institución de educación superior. De igual modo, es importante destacar que un 33,3% de los estudiantes (18 de ellos) logra un nivel bajo o inferior. Esto puede significar que un grupo de estudiantes de primer año de Pedagogía de la Universidad Los Leones no poseen los conocimientos básicos ni las habilidades cognitivas para desarrollar con éxito los requerimientos académicos. En este sentido, recuérdese que la PSU Lenguaje mide los conocimientos específicos del área adquiridos durante la enseñanza media, además de un conjunto de habilidades cognitivas de comprensión y producción textual. Obsérvese en el gráfico 14 la situación por carreras.

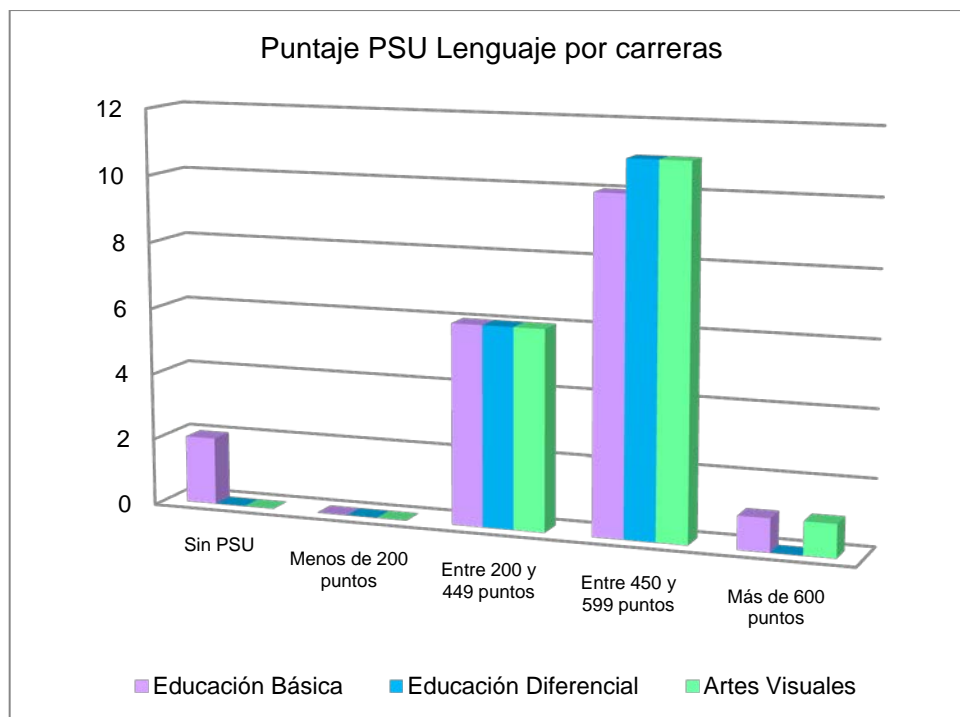


Gráfico 14. Puntaje PSU Lenguaje por carreras.

Según los datos expuestos en el gráfico 14, del total de la muestra, sólo 2 estudiantes, pertenecientes a la carrera de Educación Básica, no rinden la PSU Lenguaje; ninguno de los estudiantes obtiene menos de 200 puntos; 18 de ellos obtienen entre 200 y 449 puntos, repartidos homogéneamente por carrera; 32 estudiantes alcanzan un puntaje entre 450 y 599 puntos, también repartidos homogéneamente por carreras; y 2 estudiantes obtienen un puntaje por sobre los 600 puntos. En consecuencia, se puede afirmar que no existen diferencias reveladoras con respecto al rendimiento que expresan los estudiantes de las tres carreras de Pedagogía.

4.3.8 Estudio superior previo

Esta variable indica que el estudiante ha recibido de manera previa algún tipo de formación académica superior y que, además posee uno o más años de estudios. Resulta interesante analizar si los estudiantes que han estudiado una carrera previa a la Pedagogía obtienen mejores resultados que los estudiantes que optaron por la Pedagogía como su primera carrera. En el gráfico 15 se expone los porcentajes totales en torno a la realización de estudios superiores previos.

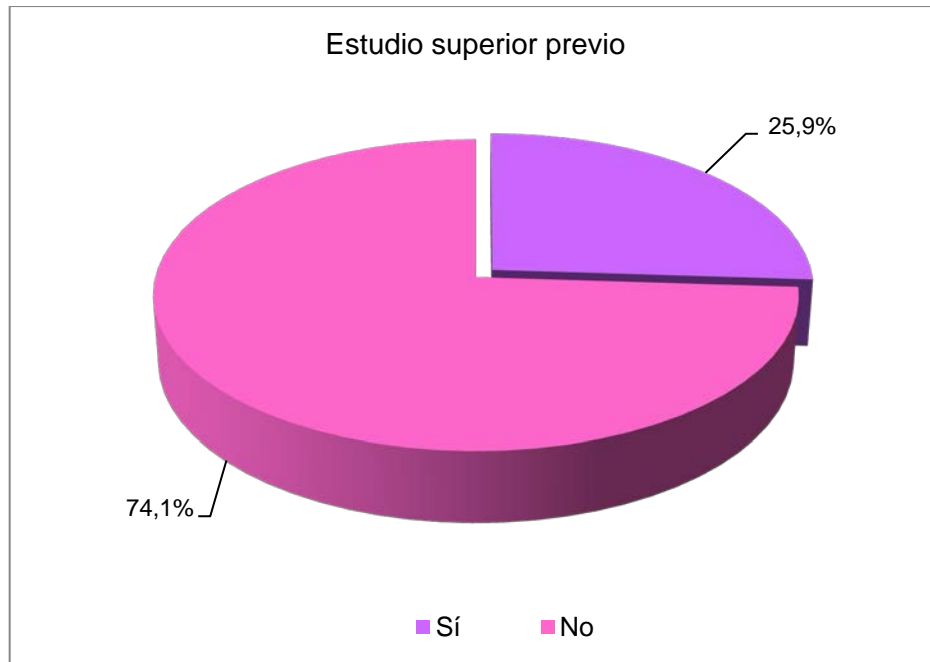


Gráfico 15. Estudio superior previo. Porcentajes totales.

En el gráfico 15 se observa que un 74,1% de los estudiantes de Pedagogía (40 de ellos) no estudió una carrera previa a la Pedagogía y que sólo un 25,9% (14 estudiantes) estudió alguna carrera, como turismo y/o cocina internacional. En el gráfico 16 se expone lo que sucede por carreras.

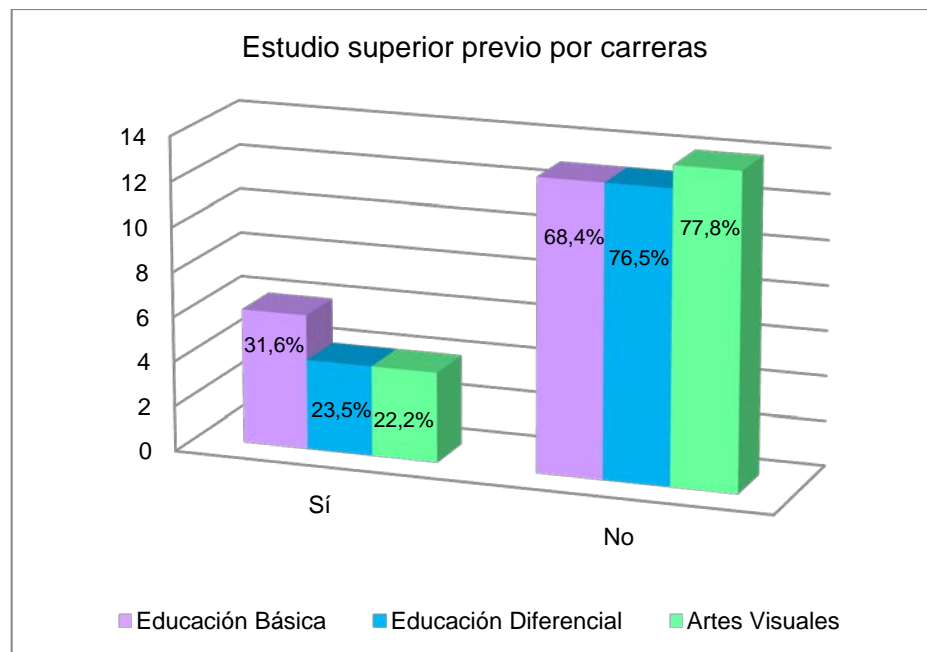


Gráfico 16. Estudio superior previo por carreras.

Según el gráfico 16, la carrera de Educación Básica es la que posee el mayor número de estudiantes (6 de ellos) con estudio superior previo. Las carreras de Educación Diferencial y Artes Visuales presentan un comportamiento homogéneo.

4.3.9 Nivel de educación del padre

Esta variable resulta relevante al momento de analizar las características del contexto familiar en el que fue socializado el estudiante. En el gráfico 17 se muestra el nivel de educación alcanzado por el padre en porcentajes totales y en los gráficos 18, 19 y 20 el nivel de educación del padre por carreras.

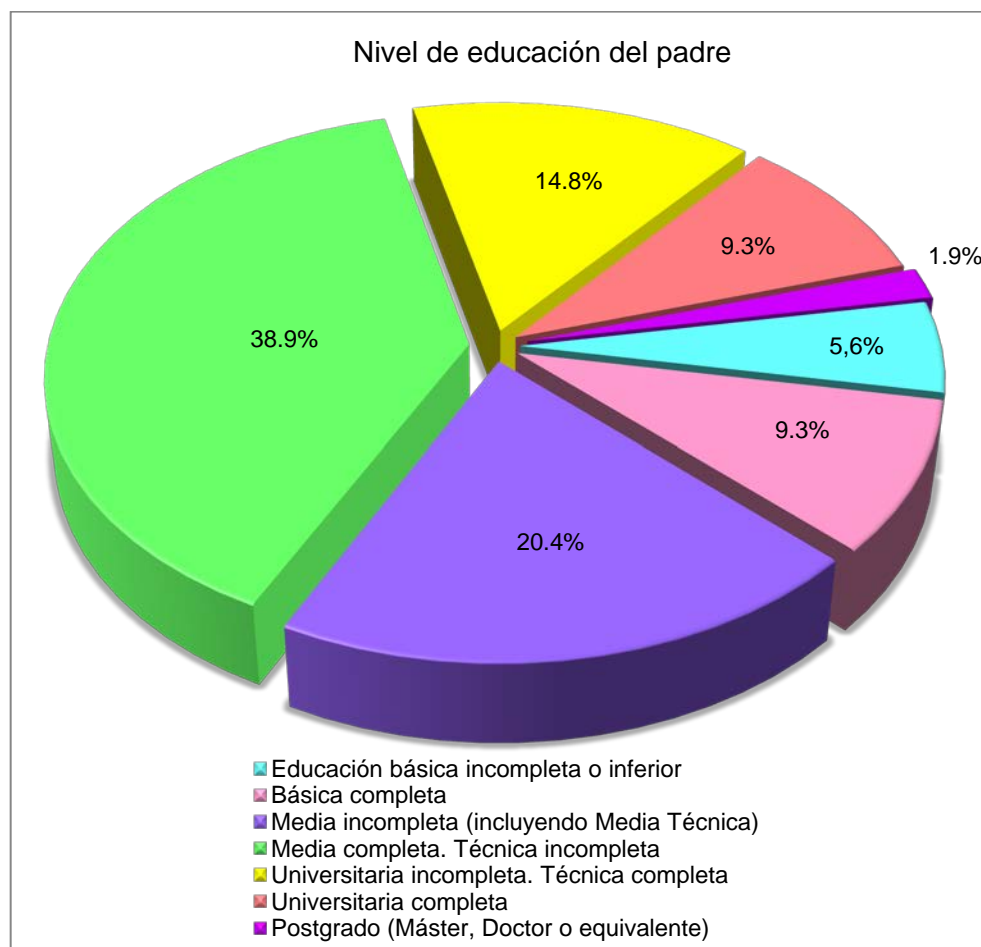


Gráfico 17. Nivel de educación del padre. Porcentajes totales.

De acuerdo con el gráfico 17, aproximadamente un 75% de los padres de los estudiantes de Pedagogía alcanza sólo un nivel de educación básico y/o medio incom-

pleto o completo. En efecto, un 5,6% (3 de ellos) no logra terminar la educación básica; un 9,3% (5 de ellos) concluye sólo la educación básica; un 20,4% (11 de ellos) no concluye la educación media y un 38,9% (21 de ellos) alcanza una educación media completa o técnica incompleta. El 25% restante se fracciona en un 14,8% (8 de ellos) que alcanza un educación universitaria incompleta o técnica completa; un 9,3% (5 de ellos) que alcanza una educación universitaria completa y un 1,9% (1 de ellos) que logra un nivel de educación de postgrado. En consecuencia, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes de Pedagogía son la primera generación que ingresa a estudiar una carrera universitaria. Obsérvese a continuación la situación por carreras.

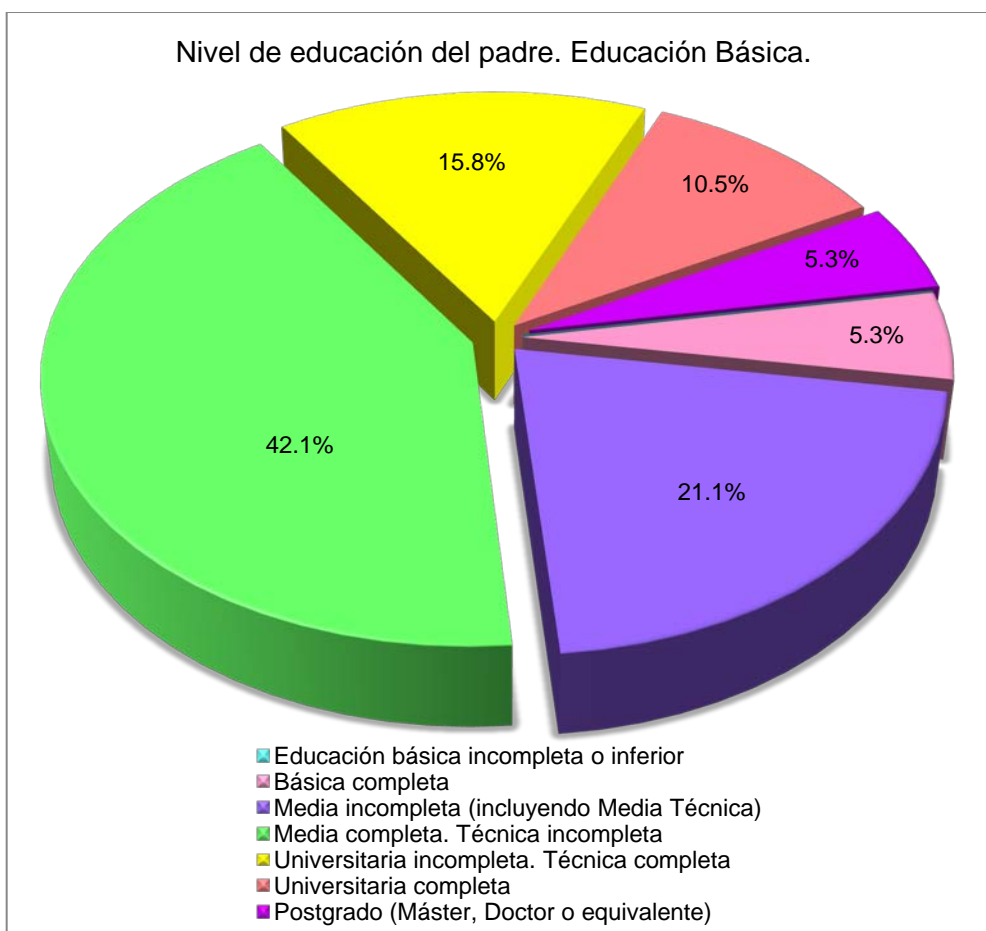


Gráfico 18. Nivel de educación padre de los estudiantes de Educación Básica.

Según los datos del gráfico 18, los porcentajes más significativos se concentran en los niveles de educación media incompleta, media completa y universitaria incompleta. En efecto, la sumatoria de dichos niveles bordea el 80% del total de la población de estudiantes de la carrera de Educación Básica considerados en la muestra. Sólo un

porcentaje menor posee una educación universitaria completa y uno más reducido (un solo padre) posee estudios de postgrado. Por último, cabe destacar no existe registro de padres con un nivel de educación básica incompleta o inferior.

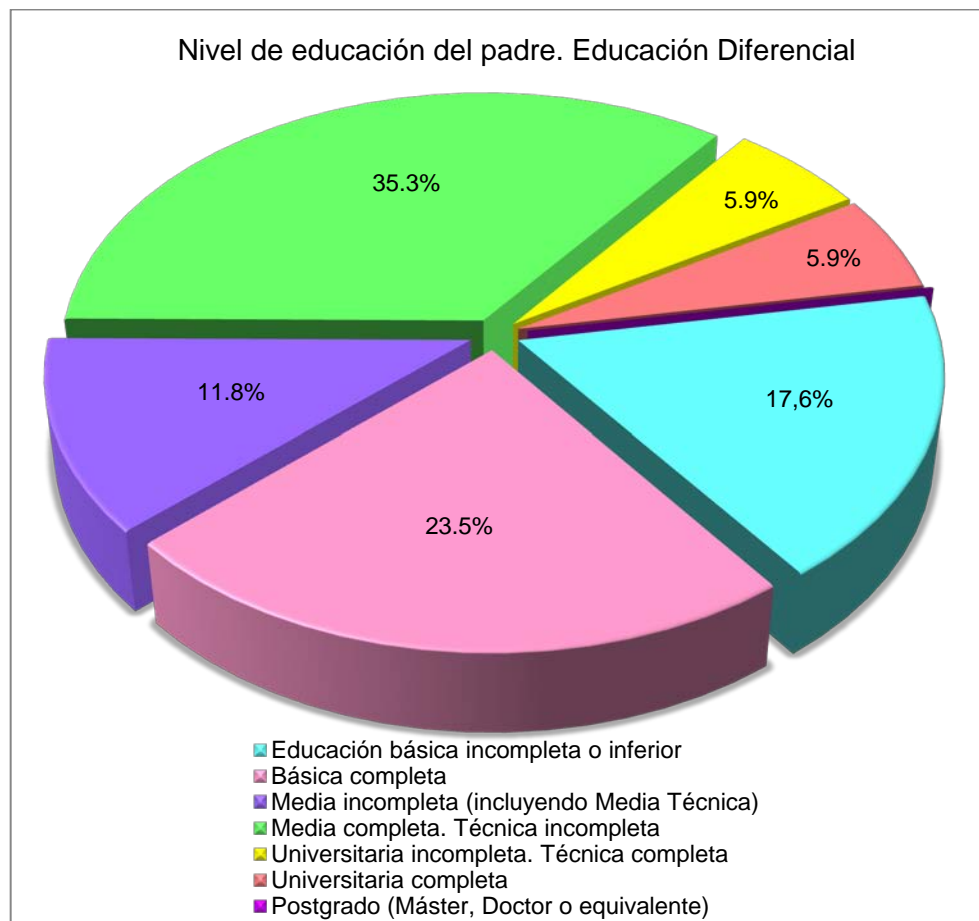


Gráfico 19. Nivel de educación padre de los estudiantes de Educación Diferencial.

En el gráfico 19, se observa que, a diferencia de lo que sucede en Educación Básica, en la carrera de Educación Diferencial existe una fracción de padres que posee un nivel de educación básico incompleto o inferior. Asimismo, se observa que existe un mayor porcentaje de padres que posee un nivel de educación básico completo y un menor porcentaje que posee un nivel de educación media completa o técnica incompleta y universitaria incompleta. Cabe destacar que ningún padre posee estudios de postgrado.



Gráfico 20. Nivel de educación padre de los estudiantes de Artes Visuales.

De acuerdo con el gráfico 20, el porcentaje más representativo se distribuye en aquellos padres que poseen un nivel de educación medio incompleto, medio completo o técnica incompleta y universitaria incompleta. En efecto, prácticamente un 90% de los padres de los estudiantes de Artes Visuales poseen dichos niveles de educación. En este sentido, cabe destacar que la carrera de Artes Visuales, a diferencia de las carreras de Educación Básica y Educación Diferencial, está constituida por un porcentaje más significativo de padres que han logrado un mayor nivel de educación.

4.3.10 Nivel de educación de la madre

Al igual que el nivel de educación del padre, el nivel de educación de la madre es un importante predictor del tipo de socialización que recibió el estudiante durante su desarrollo psicosocial. Esto porque la madre posee una enorme incidencia en la adquisición y desarrollo del lenguaje desde los primeros años de vida del estudiante.

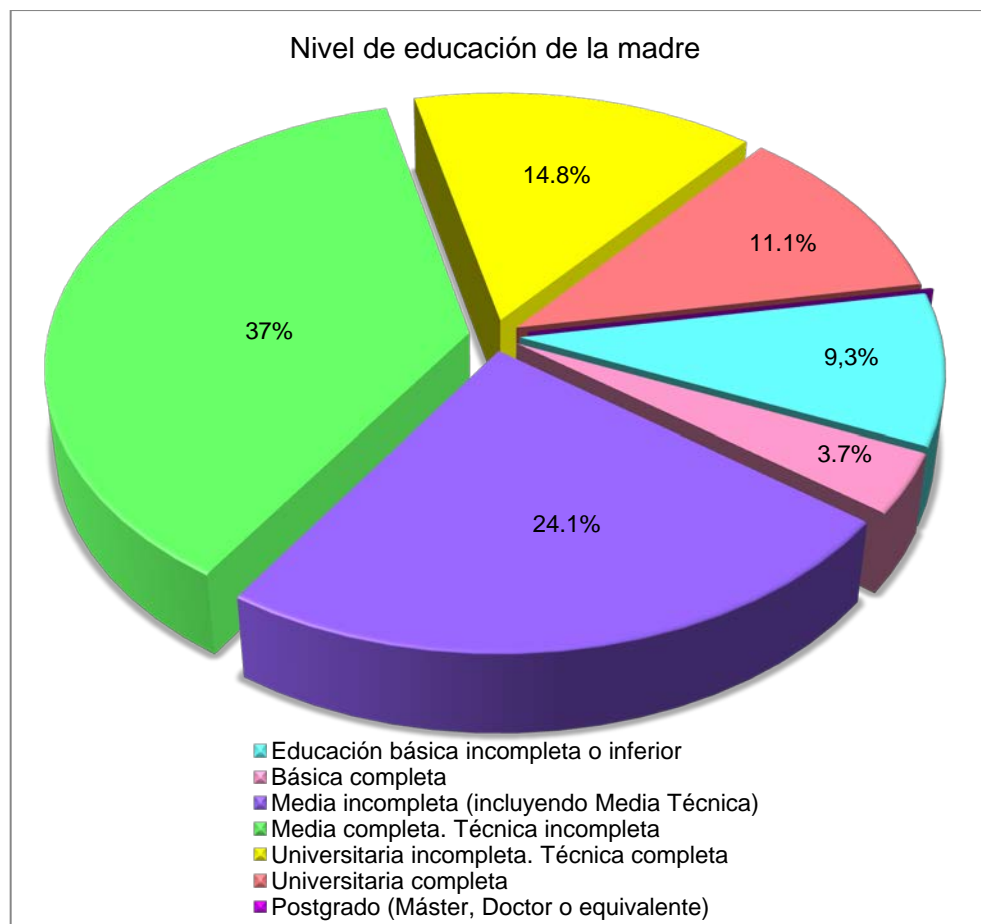


Gráfico 21. Nivel de educación de la madre. Porcentajes totales.

En el gráfico 21 se observa, al igual que en el gráfico anterior, que prácticamente un 75% de las madres de los estudiantes de Pedagogía alcanza sólo un nivel de educación básico y/o medio incompleto o completo. En efecto, un 9,3% (5 de ellas) no concluye la educación básica; un 3,7% (2 de ellas) concluye sólo la educación básica; un 24,1% (13 de ellas) no termina la educación media y 37% (20 de ellas) termina la educación media o alcanza una educación técnica incompleta. El 25% restante se divide en un 14,8% (8 de ellas) que alcanza una educación universitaria incompleta o técnica completa y un 11,1% (6 de ellas) que logra una educación universitaria completa. En el caso del nivel de educación de postgrado no existe ninguna madre que haya alcanzado dicho nivel. Por consiguiente, se puede señalar, de acuerdo con estos datos y con los datos sobre el nivel de educación del padre, que una mayoría de los estudiantes de Pedagogía son la primera generación en estudiar una carrera universitaria. Obsérvese a continuación la situación por carreras.

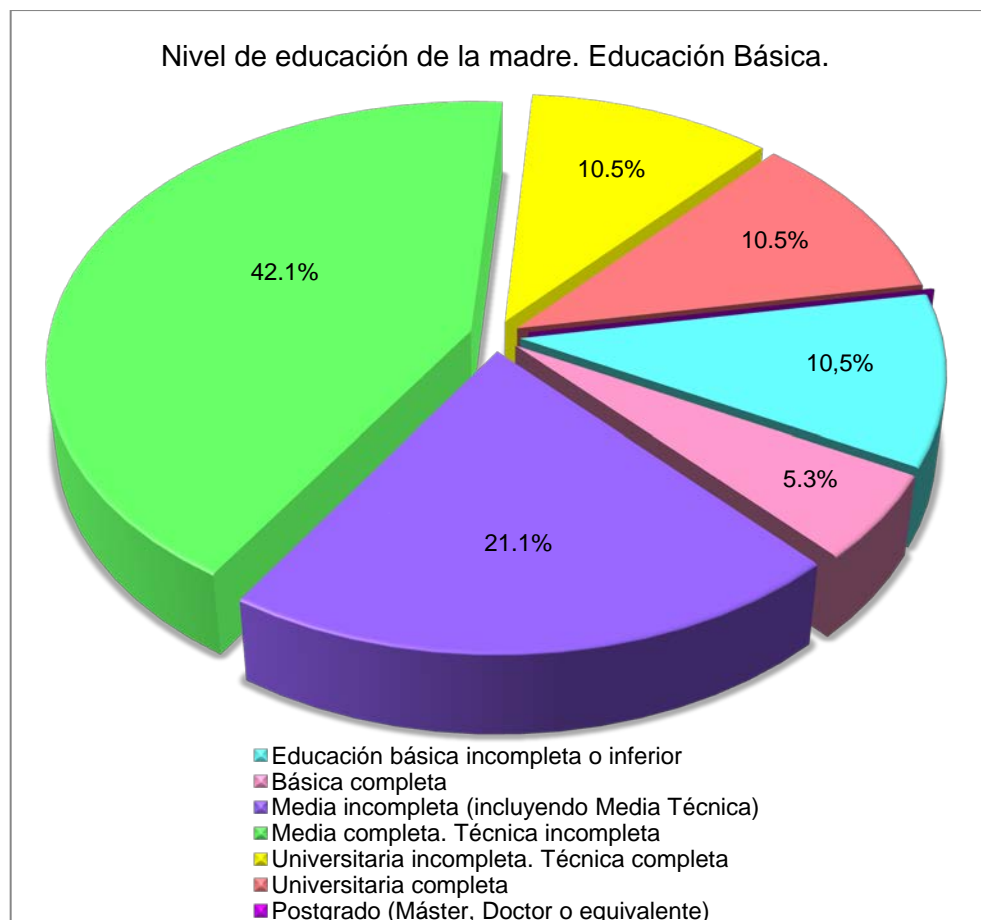


Gráfico 22. Nivel de educación madre de los estudiantes de Educación Básica.

En el gráfico 22, se observa que las madres de los estudiantes de Educación Básica logran en su mayoría (un 63,2%) un nivel de educación media incompleta o completa. Sólo un 15,8% posee un nivel de educación básico incompleto o completo y 21% logra un nivel de educación universitario incompleto o completo.

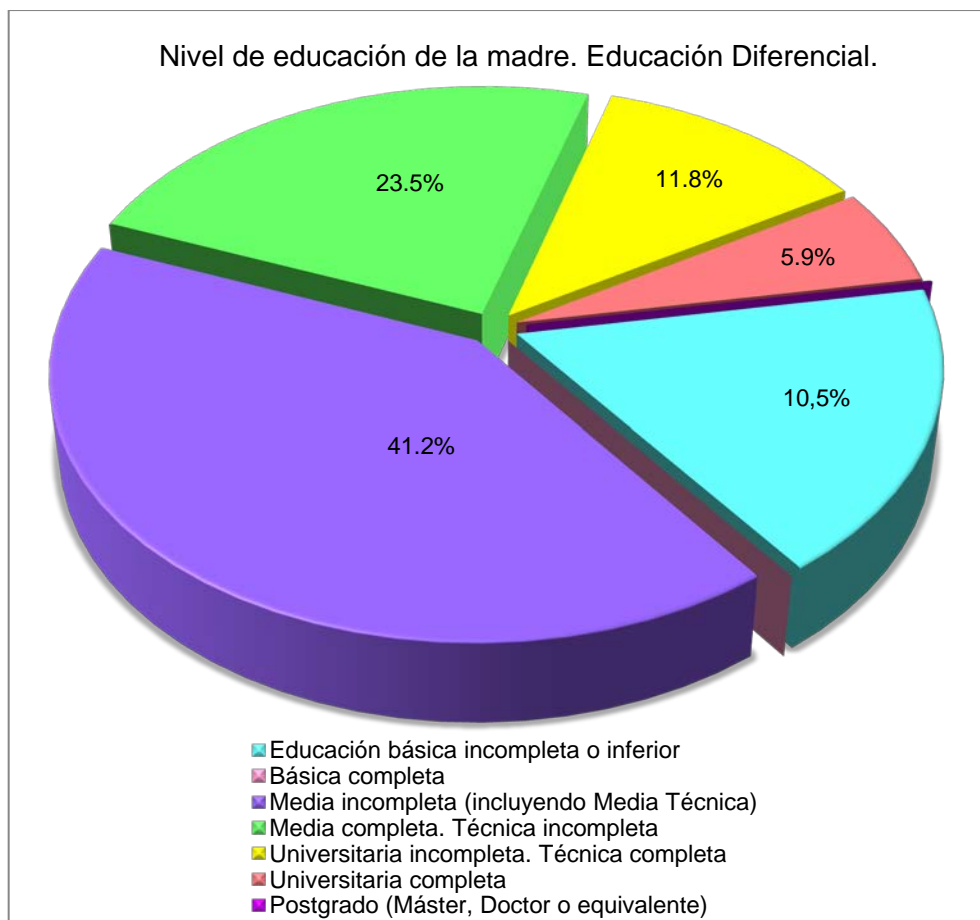


Gráfico 23. Nivel de educación madre de los estudiantes de Educación Diferencial.

Según el gráfico 23, aproximadamente un 65% de las madres de los estudiantes de Educación diferencial logra un nivel de educación media incompleta o completa, un 17,6% posee un nivel de educación básico incompleto y sólo un 17,7% alcanza un nivel de educación universitario incompleto o completo. Con respecto al porcentaje de madres que poseen un nivel de educación básico incompleto, cabe destacar que la carrera de Educación Diferencial es la que posee el mayor porcentaje de las tres.

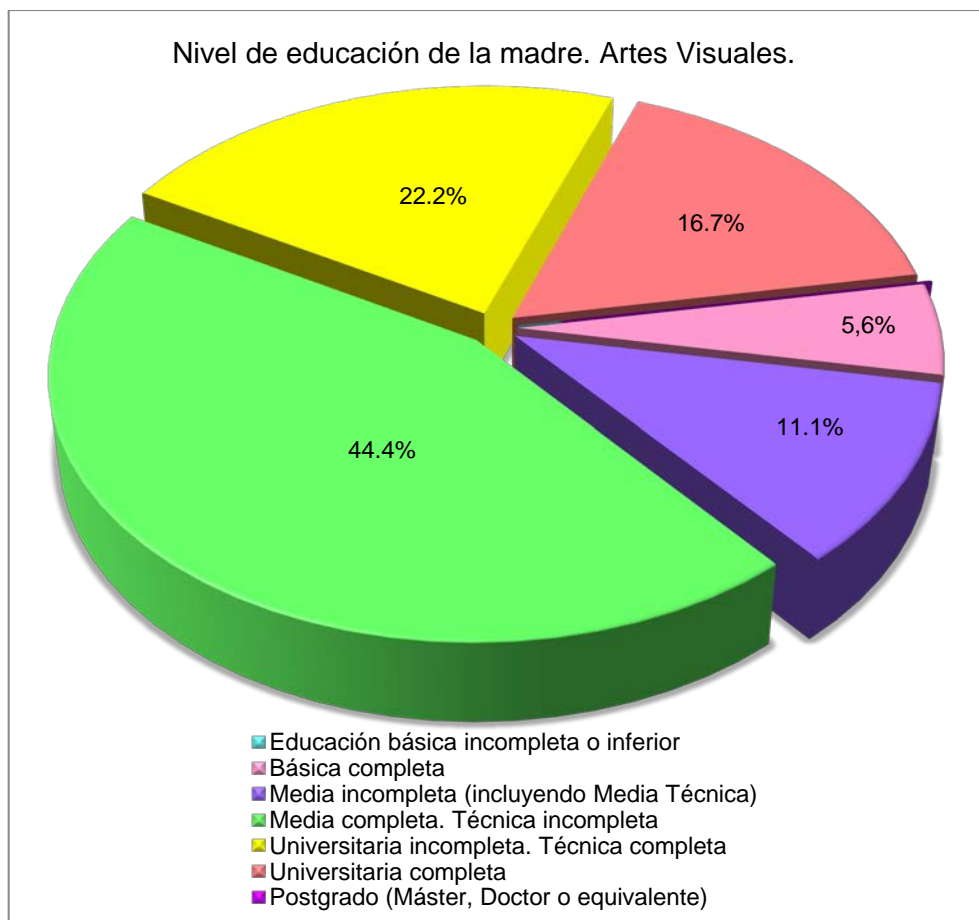


Gráfico 24. Nivel de educación madre de los estudiantes de Artes Visuales.

En el gráfico 24, se observa que una mayoría de las madres de los estudiantes de Artes Visuales poseen un nivel de educación medio completo (44,4%) e incompleto (11,1%). Asimismo, se observa que un porcentaje bastante más significativo, en comparación con Educación Básica y Diferencial, posee un nivel de educación universitario incompleto o completo, llegando a 40% aproximadamente. En el caso de las otras dos carreras el porcentaje de madres que logran dicho nivel no supera el 21% del total.

4.3.11 Nivel socioeconómico

Esta variable, de acuerdo con distintas pruebas estandarizadas e instrumentos psicométricos, es uno de los indicadores más concluyentes al momento de comprender el nivel de aprendizaje expresado por el estudiante. Obsérvese en el gráfico 19 el nivel socioeconómico de los estudiantes de Pedagogía.

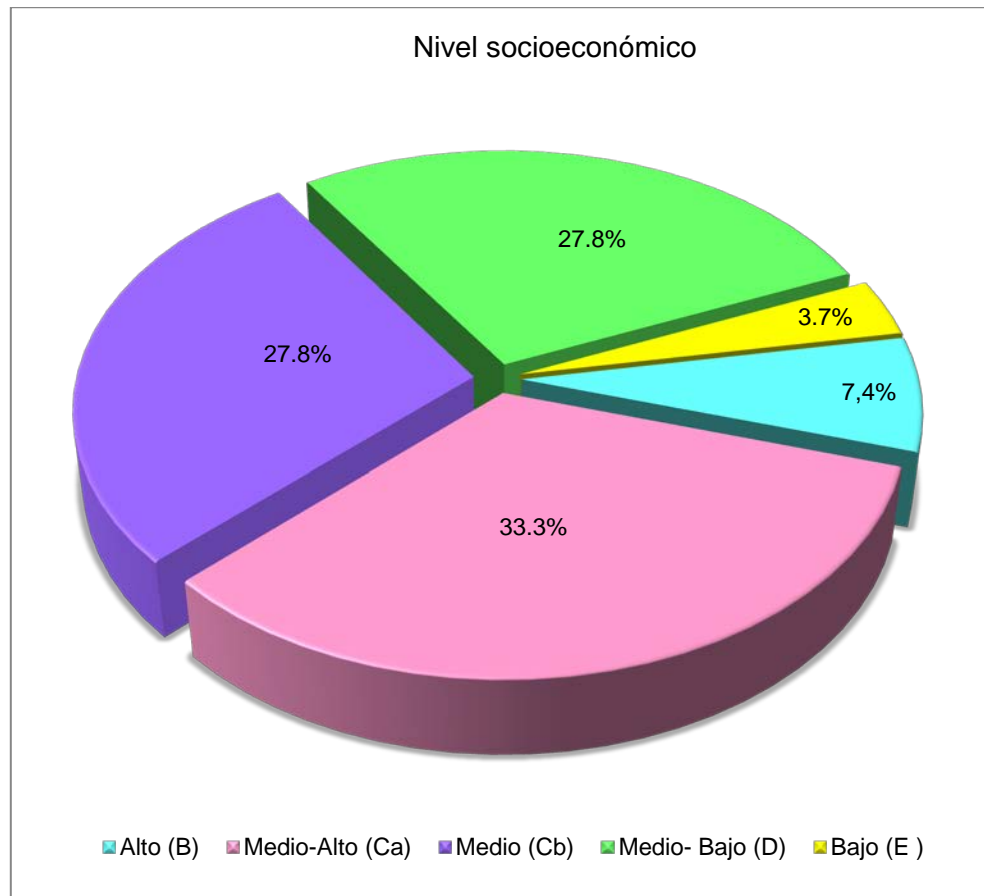


Gráfico 25. Nivel socioeconómico. Porcentajes totales.

De acuerdo con el gráfico 25, los estudiantes de Pedagogía se caracterizan por pertenecer principalmente a un nivel socioeconómico medio y sus variantes, es decir, medio-alto, medio y medio-bajo. En este sentido, cabe destacar que aproximadamente un 60% de los estudiantes pertenece a un nivel medio y medio-bajo, siendo un porcentaje bastante menor aquellos estudiantes que pertenecen a un nivel socioeconómico alto y bajo. Con respecto al nivel socioeconómico muy alto (A) no existe registro de

estudiantes que pertenezcan a dicho tramo. Obsérvese a continuación lo que sucede por carreras.

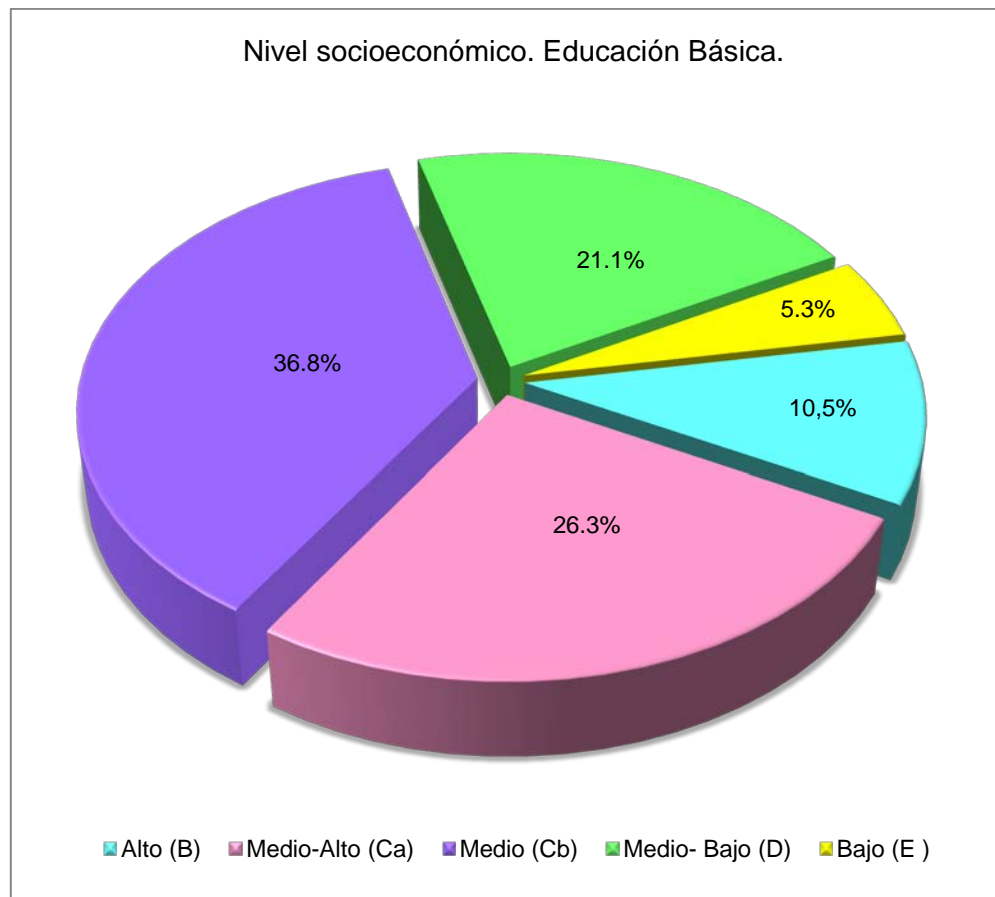


Gráfico 26. Nivel socioeconómico de los estudiantes de Educación Básica.

En el gráfico 26, se evidencia que aproximadamente un 85% de los estudiantes de Educación Básica pertenece a un nivel socioeconómico medio-alto, medio y medio-bajo, un 10,5% (2 de ellos) pertenece a un nivel socioeconómico alto y sólo un 5,3% a un nivel socioeconómico bajo.

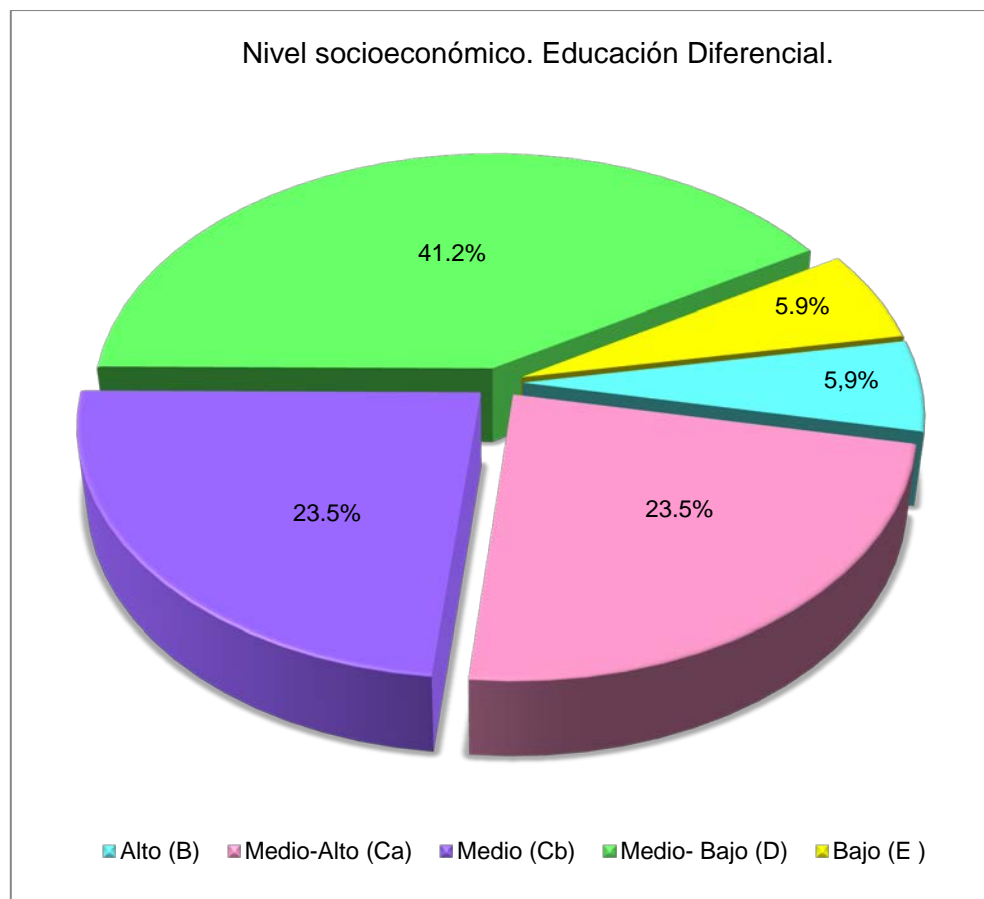


Gráfico 27. Nivel socioeconómico de los estudiantes de Educación Diferencial.

Según el gráfico 27, la carrera de Educación Diferencial está compuesta principalmente por estudiantes que pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo. De igual modo, se evidencia que el porcentaje restante se distribuye de forma homogénea en los niveles medio-alto y medio y que un porcentaje mínimo pertenece a un nivel alto y a un nivel bajo.

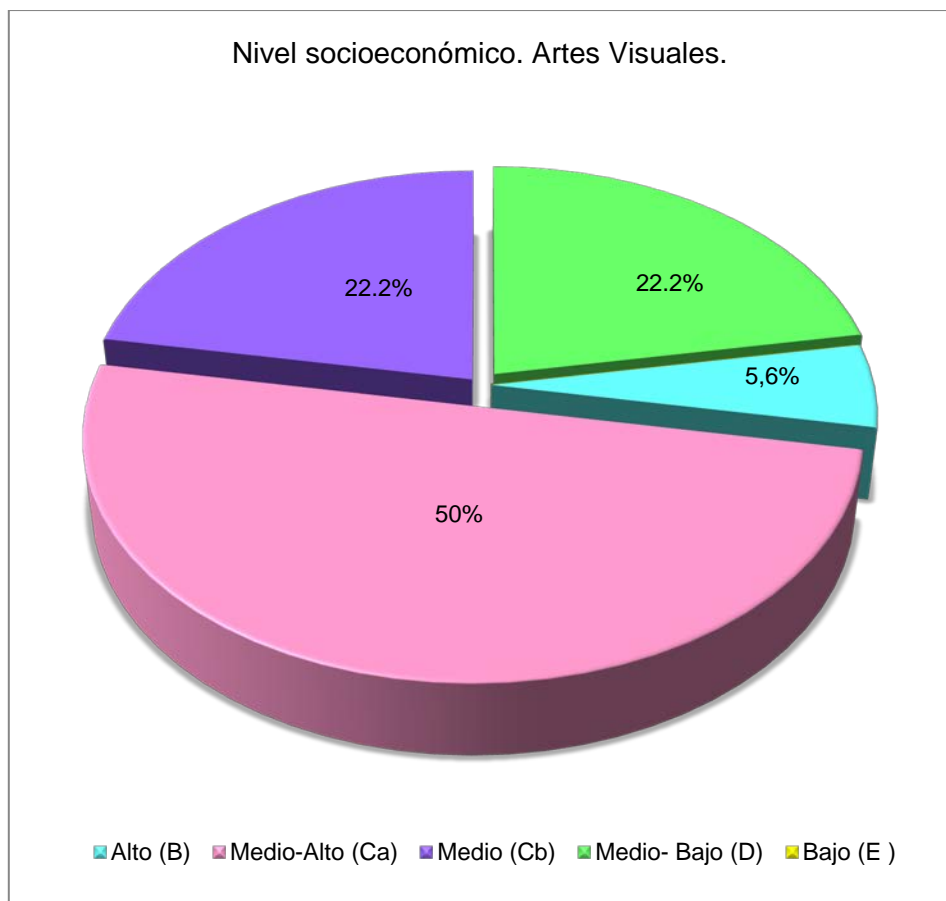


Gráfico 28. Nivel socioeconómico de los estudiantes de Artes Visuales.

En el gráfico 28, se observa que el 50% de los estudiantes de Artes Visuales pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto y que el 50% restante se distribuye entre los niveles alto (5,6%), medio (22,2%) y medio-bajo (22,2%). En relación con el porcentaje de estudiantes que pertenecen a un nivel medio-alto, cabe destacar que Artes Visuales es la carrera que posee el mayor porcentaje de estudiantes que pertenecen a dicho nivel.

4.4 Validación empírica de los instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos, si bien poseen las características necesarias para contar con un adecuado grado de confiabilidad, fueron sometidos a una validación empírica con el objeto de evidenciar dentro del contexto de aplicación el nivel de precisión en que miden los rasgos que se pretenden medir. Para el caso del instrumento de recolección de datos destinado a medir las estrategias de aprendizaje el análisis de confiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach de:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,942	45

Por lo tanto, como se aprecia en la tabla anterior, el instrumento destinado a medir las estrategias de aprendizaje es altamente confiable. No obstante, para ello se debieron eliminar 13 elementos que poseían una correlación menor a 0,3. Para el caso del instrumento de evaluación destinado a medir las habilidades de comprensión y producción escrita el análisis de confiabilidad fue calculado para cada una de las partes de la prueba: la parte habilidades de comprensión lectora y la parte producción escrita. Con respecto a la parte destinada a medir las habilidades de comprensión lectora, el análisis de confiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach de:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,759	10

En consecuencia, la parte destinada a medir las habilidades de comprensión lectora posee un nivel de confiabilidad aceptable, lo que permite realizar los análisis estadísticos sin inconvenientes. En relación con la parte destinada a medir la producción escrita, el análisis de confiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach de:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,940	19

Esto significa que el instrumento para medir la producción escrita es altamente confiable y, por lo tanto, mide de manera precisa los rasgos que pretende medir.

4.5 Análisis estadístico descriptivo de los resultados

En el punto 3.3 se especificaron los lineamientos que poseen los instrumentos de recolección de datos, no obstante, dichos lineamientos sufrieron algunos cambios al momento de aplicar el estadístico Alpha de Cronbach y seleccionar aquellos indicadores que poseen un nivel de confiabilidad adecuado. Por consiguiente, antes de llevar a cabo el análisis estadístico descriptivo de los resultados obtenidos por los estudiantes en los instrumentos de recolección de datos, es preciso señalar las actuales características que poseen.

En el caso del instrumento destinado a medir las estrategias de aprendizaje hubo una variación con respecto al número de ítems o indicadores y, por lo tanto, de las dos subescalas que constituyen el instrumento. La primera subescala “comportamiento de autorregulación del aprendizaje en el aula”, quedó con 7 ítems o indicadores de 13 y la segunda subescala “estrategias de aprendizaje y de autorregulación” quedó con 32 ítems de 45. Cabe destacar que es importante aclarar este asunto, debido a que cada una de las subescalas posee un número determinado de ítems para medir elementos específicos del proceso de aprendizaje, que no podrán ser observados. En otras palabras, esto significa que se optará por analizar y describir los dos constructos nucleares del instrumento: comportamiento de autorregulación del aprendizaje en el aula y estrategias de aprendizaje y autorregulación, y no los componentes específicos.

En el caso del instrumento destinado a medir el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual, la omisión de algunos ítems plantea la necesidad de precisar que la parte destinada a medir las habilidades de comprensión textual sufre cambios relevantes en la evaluación de las dimensiones y/o habilidades cognitivas. De los 30 ítems o indicadores iniciales quedaron 10 y, por ende, la tabla de especificaciones que describe inicialmente tres dimensiones de procesamiento de la información y 11 habilidades (Anexo 1) queda representada de la siguiente manera:

Tabla 3. Especificaciones evaluativas habilidades de comprensión lectora

Dimensiones	Habilidades Cognitivas	Preguntas	Tipo de ítems	% de las dimensiones
Tarea de lectura 1: Recuperar información explícita del texto	Caracterizar	22, 26	Selección múltiple	20%
Tarea de lectura 2: Interpretar la información contenida en el texto	Analizar-interpretar	9	Selección múltiple	40%
	Inferir localmente	15		
	Interpretar	18, 29		
Tarea de lectura 3: Evaluar la información del texto	Inferir globalmente	3,12,17,24	Selección múltiple	40%
3 dimensiones	5 habilidades	10 preguntas	único	100%

En la tabla de especificaciones se observa que la parte destinada a medir el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión queda representada por 10 ítems o indicadores que miden los tres niveles de procesamiento de la información y 5 habilidades cognitivas. En consecuencia, a la hora de realizar el análisis estadístico descriptivo se tendrán en cuenta sólo dichos elementos. Con respecto a la parte destinada a medir el nivel de desarrollo de la producción escrita, es relevante señalar que las 6 dimensiones lingüístico-estructurales consideradas se mantienen prácticamente sin

modificaciones, puesto que de los 22 indicadores iniciales son confiables 19 de ellos. Sólo es llamativa la omisión del ítem de ortografía. Aclarado estos puntos, observemos que sucede con los resultados obtenidos por los estudiantes en los dos instrumentos de evaluación.

4.5.1 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, de acuerdo con Monereo *et al.* (2001) y Díaz, Frida y Gerardo Hernández (1999, poseen una importante incidencia en las modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje. Por lo tanto, pueden explicar, mediante algún tipo de relación, el desarrollo o fortalecimiento de las habilidades de comprensión y producción textual. Teniendo en consideración estos supuestos teóricos, revisemos a continuación cuál es el panorama que se observa con respecto a la uso de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones.

De acuerdo con los criterios y normas de aplicación, puntuación e interpretación del instrumento destinado a evaluar y medir las estrategias de aprendizaje, no se tiene por finalidad obtener una puntuación sumativa, sino comprobar cómo se distribuyen las respuestas, subescalas y escalas en términos de puntuaciones medias y porcentajes. Bajo este contexto, y con respecto a la totalidad de la escala y de los estudiantes de la muestra, los resultados obtenidos evidencian una puntuación media de 2,963, una mediana de 3,077 y una desviación estándar de 0,968. Esto significa que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, están *más o menos de acuerdo* o *bastante de acuerdo* con los ítems o indicadores que evalúan tanto el comportamiento de autorregulación del aprendizaje en el aula como con las estrategias de aprendizaje y de autorregulación. La media y la mediana poseen un mínima diferencia de 0,114, por lo que la tendencia central es cercana al valor 3, lo que indica que los estudiantes están *bastante de acuerdo* con los ítems presentados. En este sentido, se puede inferir que dichos estudiantes conocen y/o utilizan estrategias de aprendizaje. No obstante, la desviación estándar oscila en prácticamente un punto, lo que puede ser interpretado como una tendencia a valorar *poco* o *mucho* los rasgos del aprendizaje que mide cada uno de los ítems del instrumento. Obsérvese en el siguiente gráfico el panorama de las puntuaciones medias de cada uno de los ítems y/o indicadores del

instrumento destinado a evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones.

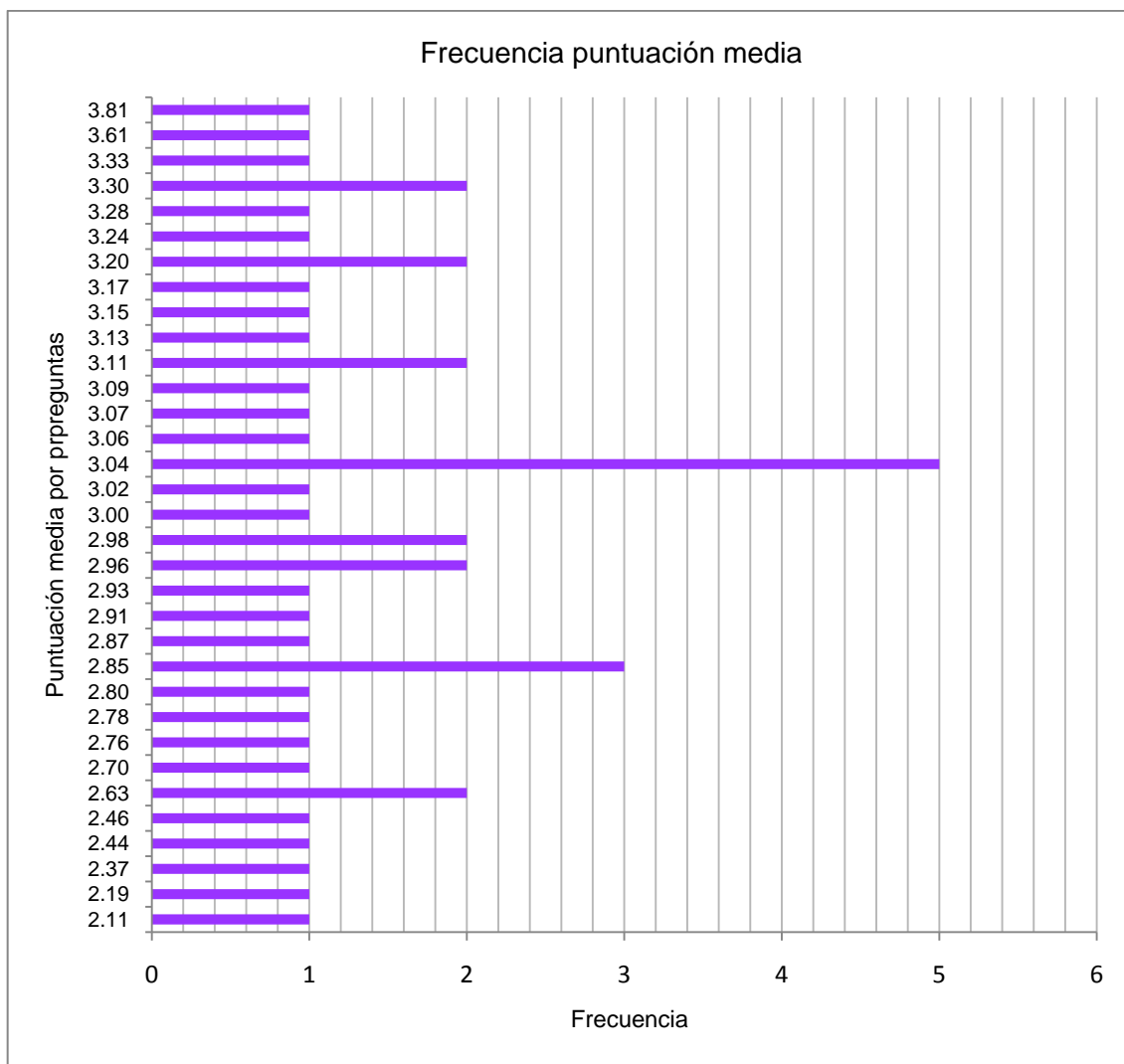


Gráfico 29. Frecuencia puntuación media estrategias de aprendizaje.

En el gráfico 29, se expone que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, presentan una cierta tendencia a estar *bastante de acuerdo* con los ítems del instrumento destinado a evaluar y/o medir el uso de las estrategias de aprendizaje, ya que la frecuencia de las puntuaciones medias se agrupa principalmente por sobre o en el valor 3. En efecto, 25 ítems (un 55,5% del total del instrumento) son respondidos de acuerdo con dicho criterio, sin embargo, también se observa que 20 ítems (un 44,5% del total el instrumento) son respondidos por debajo de los 3 puntos, lo que implica que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, están *más o*

menos de acuerdo con los ítems que miden el uso de las estrategias de aprendizaje. En consecuencia, se puede afirmar que los estudiantes referidos poseen una cierta conciencia con respecto al uso de las estrategias de aprendizaje, puesto que no existe ninguna media por debajo del valor 2, lo que claramente implicaría una tendencia a estar *poco de acuerdo* o *nada de acuerdo* con lo planteado por los ítems. Sin embargo, debe tenerse presente que el criterio *más o menos de acuerdo* revela una cierta inconsistencia de la tendencia.

En relación con las subescalas que posee el instrumento, se puede observar que los resultados obtenidos para la primera subescala corresponden a una puntuación media de 2,74, una mediana de 2,85 y una desviación estándar de 0,938, lo que permite deducir que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, valoran *más o menos* o *bastante* los ítems destinados a conocer la percepción de los elementos constitutivos del aprendizaje (el qué, el para qué, el cómo y cuándo) y el comportamiento que presentan al momento de aprender, pues existe una tendencia hacia el valor 3. Sin embargo, la desviación estándar, al igual que en la escala completa, oscila casi en un punto y, por lo tanto, los datos también tienden a alejarse de la media. No obstante, en el gráfico 29 se observa que las puntuaciones medias poseen una tendencia hacia el valor 2, es decir, hacia el criterio *más o menos de acuerdo* con los ítems que miden los rasgos del proceso de aprendizaje efectuado por el estudiante.

Para el caso de la segunda subescala, los resultados obtenidos corresponden a una puntuación media de 3,00, una mediana de 3,11 y una desviación estándar de 1,898. Esto implica que existe una tendencia de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, a estar *bastante de acuerdo* con los indicadores que miden el grado en que se usan las distintas estrategias de aprendizaje. No obstante, a diferencia de lo que ocurre en los casos anteriores, la desviación estándar es mayor, por tanto, los datos tienden a alejarse más de la media y a dispersarse hacia los valores extremos, lo que debiera implicar una mayor variabilidad de los grados de acuerdo o desacuerdo en que se hallan los estudiantes con respecto a un indicador. Sin embargo, en el gráfico 29 se observa que los datos de la segunda subescala oscilan entre el valor de 2,76 y 3,81, lo que significa una tendencia a estar *bastante de acuerdo* o *muy de acuerdo* con los ítems que miden el uso de las distintas estrategias de aprendizaje y de autorregulación.

4.5.2 Habilidades de comprensión y producción textual

Los resultados obtenidos por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, en el instrumento destinado a medir el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual, evidencian que estas habilidades, entendidas básicamente como una constructo mental en el que intervienen distintos procesos cognitivos, se observa bastante débiles o muy por debajo de los niveles mínimos requeridos. En efecto, así lo demuestra el análisis estadístico descriptivo que es detallado a continuación.

4.5.2.1 Análisis de las habilidades de comprensión lectora

De acuerdo con el análisis estadístico descriptivo, los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, obtienen una puntuación media de 2,53, una mediana de 2,05 y una desviación estándar o típica de 2,254. En consecuencia, se puede inferir que dichos estudiantes alcanzan puntajes muy bajos, puesto que la media oscila entre 2 ó 3 puntos y/o preguntas correctas y el puntaje total del instrumento es de 10 puntos. De igual modo, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes se hallan por debajo de la media, es decir, obtienen un puntaje menor a 2,53, lo que viene a reafirmar la proposición de que estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, presentan dificultades al momento de activar las habilidades de comprensión lectora. Con respecto a la desviación estándar, cabe señalar que ésta presenta una variación de aproximadamente tres puntos y/o preguntas, por lo tanto, una variación más o menos significativa en el puntaje final. Sin embargo, este puntaje no superaría el 50% del puntaje total del instrumento. Obsérvese en el gráfico 30 los resultados obtenidos a nivel de puntuación sumativa para el instrumento destinado a evaluar las habilidades de comprensión lectora.

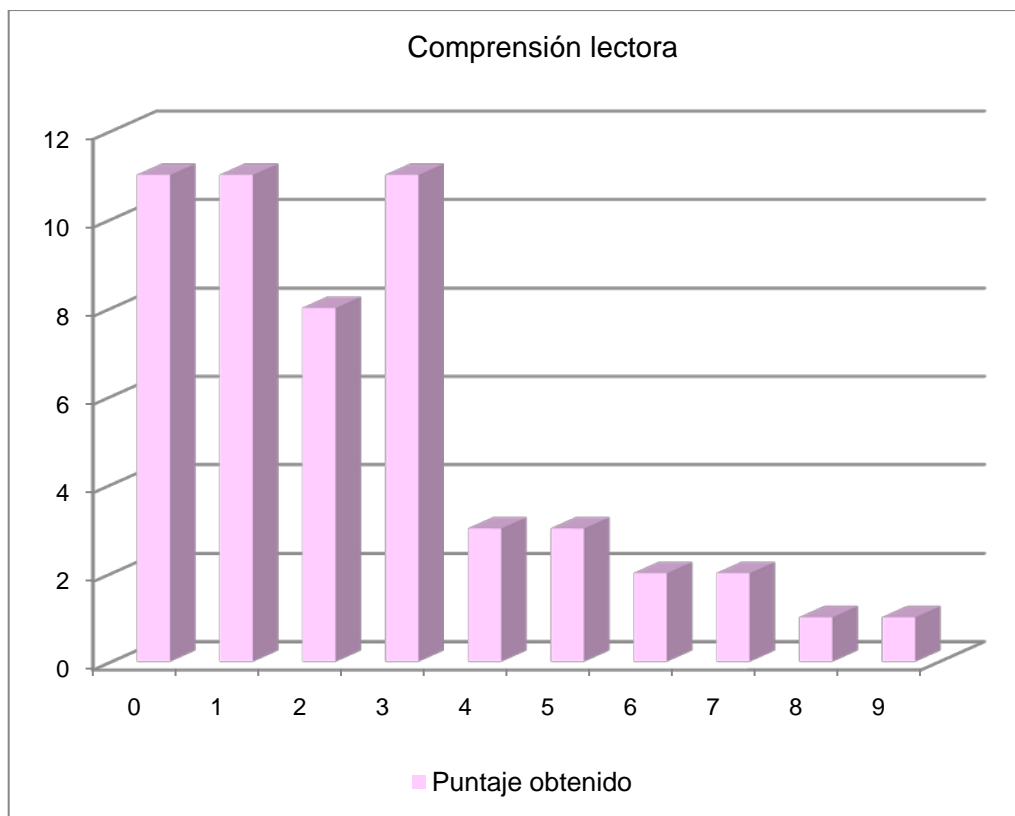


Gráfico 30. Puntaje obtenido en la tarea de comprensión lectora.

En el gráfico 30, se puede observar que el puntaje obtenido por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011 en el instrumento destinado a evaluar las habilidades de comprensión lectora, es muy bajo. En efecto, un 88,9% de los estudiantes (48 de ellos) no logra responder de manera correcta más de 5 preguntas, es decir, el 55,5% de la prueba. Sólo un porcentaje mínimo de ellos, un 11,1% de los estudiantes (6 de ellos) responde de modo correcto 6 o más preguntas. Revítese a continuación en el gráfico 31 los puntajes totales obtenidos por carreras.

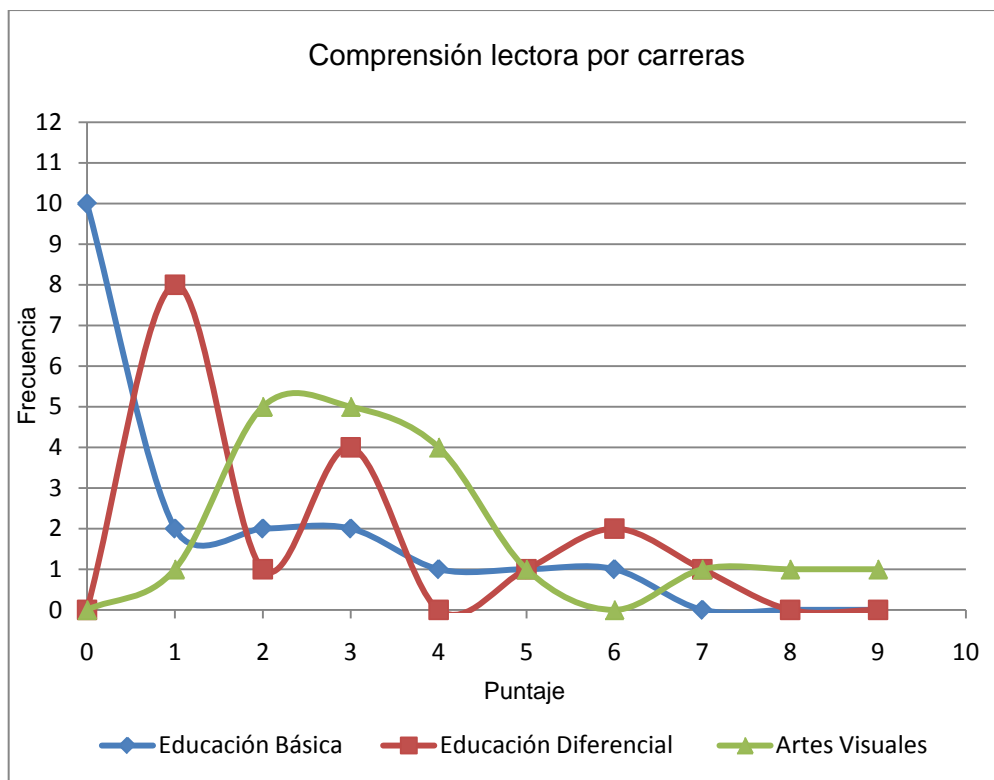


Gráfico 31. Puntaje obtenido en la tarea de comprensión lectora por carreras.

Según el gráfico 31, los estudiantes de la carrera de Educación Básica son los que obtienen los puntajes más bajos. Un 84,2% (16 de ellos) logra entre 0 y 3 puntos, un 15,8% (3 de ellos) obtiene entre 4 y 6 puntos, siendo estos los puntajes más importantes, pues no hay registro de estudiantes que hayan obtenido entre 7 y 9 puntos. Con respecto a la carrera de Educación Diferencial, se observa que un 76,5% (13 de ellos) obtiene entre 0 y 3 puntos, un 4% (4 de ellos) logra entre 4 y 6 puntos y un 5,9% (1 de ellos) logra entre 7 y 9 puntos. Por último, en relación con los estudiantes de la carrera de Artes Visuales se observa que un 66,6% (12 de ellos) obtiene entre 0 y 3 puntos, un 16,7% (3 de ellos) logra entre 4 y 6 puntos y un 16,7% logra entre 7 y 9 puntos. En definitiva, sobre la base de los datos reseñados y de la clasificación de los niveles de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, se puede afirmar que los estudiantes de Educación Básica y Educación Diferencial poseen un *muy bajo* nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (menos del 60% de logro) y que los estudiantes de Artes Visuales un nivel *bajo* (entre un 69% y un 60% de logro). A continuación se presentan las frecuencias y porcentajes obtenidos en las preguntas

destinadas a medir los tres niveles de procesamiento de la información y las distintas habilidades que los constituyen.

1) *Nivel 1. Recuperar información explícita del texto*

Las preguntas 22 y 26 que miden la capacidad de los estudiantes de localizar uno o más fragmentos de información en el texto, evidencian que dichos estudiantes no poseen desarrollada, en un nivel adecuado, esta habilidad. Esto porque de los 54 estudiantes un 72,2% (39 de ellos) no logra responder correctamente la pregunta 22 y un 50% (27 de ellos) la pregunta 26. En consecuencia, se observa que este nivel de procesamiento informativo del texto, que corresponde a uno de los más básicos, no satisface los niveles mínimos requeridos.

2) *Nivel 2. Interpretar la información contenida en el texto*

Las preguntas 9, 15,18 y 29 destinadas a medir la capacidad de los estudiantes para procesar la información del texto desde una perspectiva amplia y abarcadora en la que es necesario realizar distintas relaciones, como por ejemplo, el todo con las partes del texto, demuestra que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, no poseen desarrollado este nivel. En otras palabras, esto significa que no poseen desarrolladas las habilidades de analizar-interpretar, inferir localmente e interpretar. De las 4 preguntas sólo una, la pregunta 29, posee un porcentaje de logro más homogéneo entre las correctas e incorrectas, 53,7% y 46,3% respectivamente. Para el caso de las preguntas 9,15 y 18 se observa que por sobre un 65% de los estudiantes responde de manera incorrecta, no pudiendo activar las habilidades de comprensión solicitadas.

3) *Nivel 3. Evaluación de la información*

Las preguntas 3, 12,17 y 24 que miden la capacidad del lector para aportar con evidencias o argumentos externos al texto o de juzgar la relevancia de la información mediante el cotejo o comparación de fragmentos textuales, muestran que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones no poseen este nivel de comprensión lectora desarrollado. De las 4 preguntas, todas son respondidas incorrectamente por

sobre un 68% de los estudiantes (37 de ellos), sólo un porcentaje mínimo de dichos estudiantes, un 20% aproximadamente, responde de manera correcta. Cabe destacar que en este nivel se observan los porcentajes más altos de respuestas incorrectas: pregunta 3, un 68,5%; pregunta 12, un 83,3%; pregunta 17, 72,2% y pregunta 24, un 81,5%.

En conclusión, sólo basta decir que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, poseen un nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora insuficiente para los requerimientos de una carrera universitaria y, especialmente para la carrera de Pedagogía. En efecto, considerando el desglose por niveles de procesamiento de la información y habilidades cognitivas, se observa que los problemas de lectura se posicionan desde los niveles más básicos, como lo es la lectura literal y se agrava en el caso de los niveles de lectura más complejos, como lo es la lectura interpretativa y/o evaluativa. Revisemos en el siguiente punto los resultados obtenidos en la parte de producción escrita.

4.5.2.2 Análisis de la producción textual escrita

Los resultados obtenidos, en términos totales, por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, demuestran que los niveles de desarrollo de la producción escrita son bastante bajos. En efecto, se observa una puntuación media 7,50, una mediana de 8,50 y una desviación estándar de 4,835, lo que significa que los estudiantes de Pedagogía de La Universidad Los Leones logran responder adecuadamente menos del 50% de los indicadores o ítems que miden la producción textual escrita. No obstante, la mediana indica que un grupo de estudiantes se ubica por sobre la media, alcanzando prácticamente 9 puntos y la desviación estándar señala que existe una alta variabilidad en los puntajes obtenidos, por lo que la distribución de los puntajes oscila casi en 5 puntos con respecto a la media. Obsérvese en el gráfico 32 los resultados obtenidos a nivel de puntuación sumativa para el instrumento destinado a evaluar la producción textual escrita.

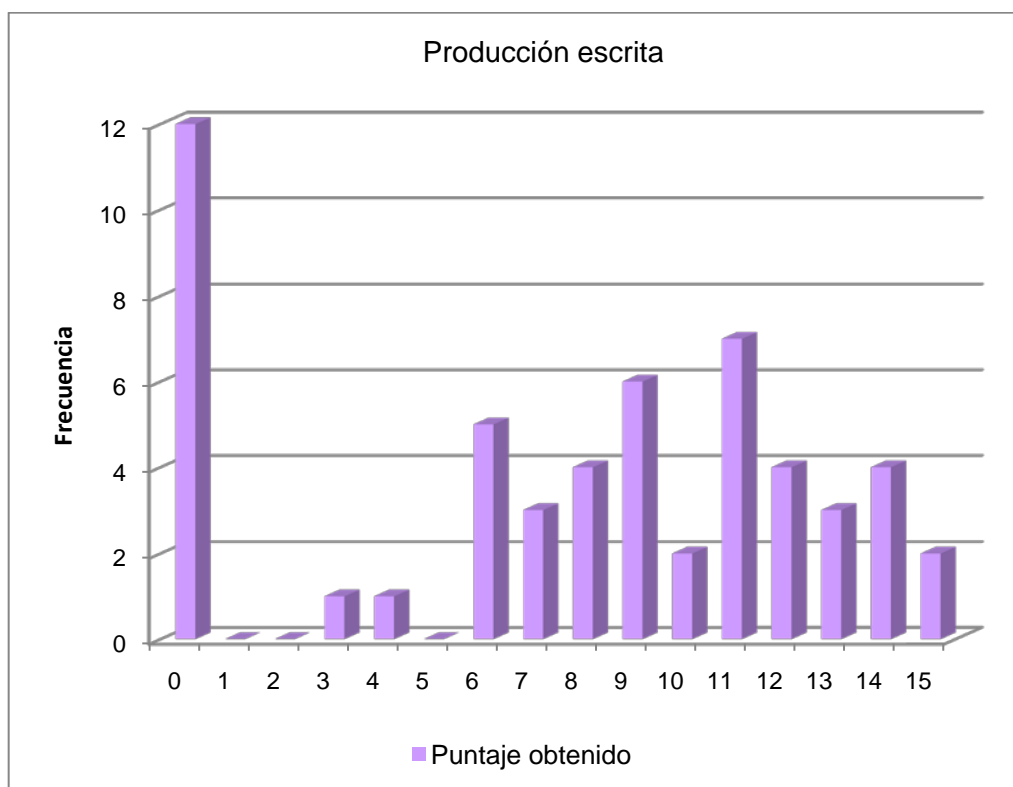


Gráfico 32. Puntaje obtenido en la tarea de producción textual escrita.

De acuerdo con los datos del gráfico 32, se puede afirmar que los resultados obtenidos por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, no son satisfactorios. En efecto, un 25,9% (14 estudiantes) obtiene entre 0 y 4 puntos, un 33,3% (18 estudiantes) logra un puntaje entre 5 y 9 puntos, un 37,1% (20 estudiantes) obtiene entre 10 y 14 puntos y sólo un 3,7% (2 estudiantes) logra entre 15 y 19 puntos. En otros términos, esto significa que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, no logran los niveles mínimos requeridos, pues un 75,9% (41 de ellos) se posiciona en un nivel *muy bajo* (bajo un 60% de logro), un 13,0% (7 de ellos) en un nivel *bajo* (entre un 69% y 60% de logro), un 11,1% (6 de ellos) se ubica en un nivel *intermedio* (entre un 69% y 60% de logro) y ninguno de ellos en un nivel *alto* o *muy alto*. Revítese a continuación lo que sucede en relación con el puntaje obtenido por carreras.

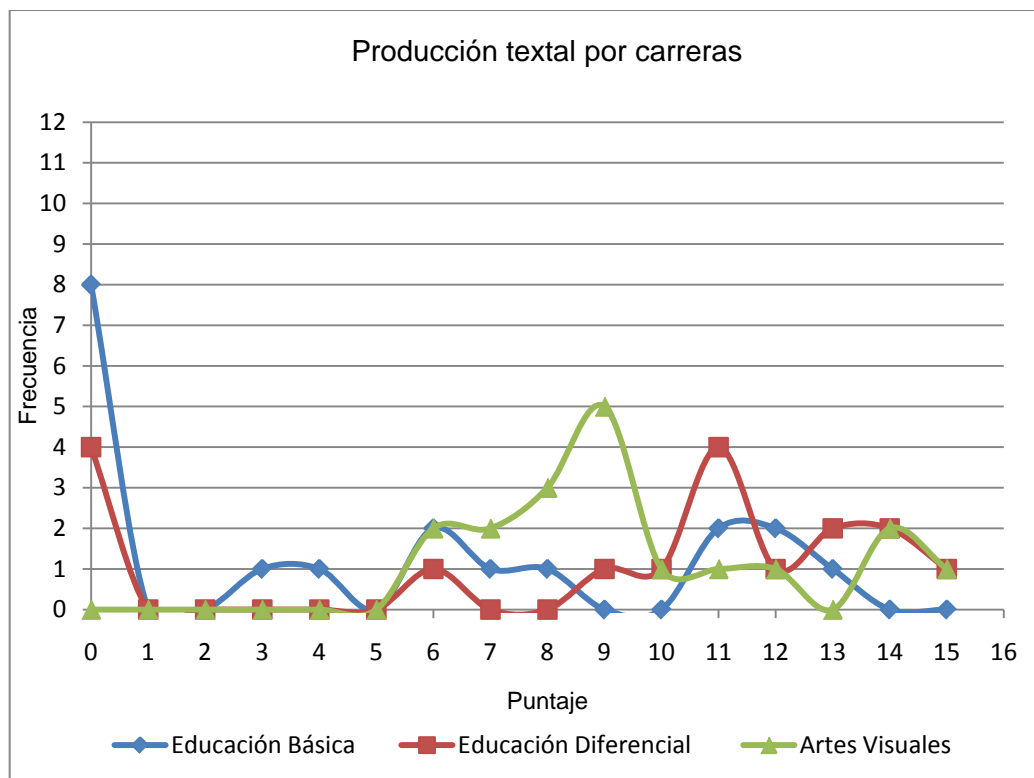


Gráfico 33. Puntaje obtenido en la tarea de producción textual escrita por carreras.

Según los datos del gráfico 33, los estudiantes de Educación Básica son los que obtienen los puntajes más bajos. Un 73,7% de dichos estudiantes (14 de ellos) no logra responder adecuadamente a los requerimientos de la tarea de escritura, pues no supera los 9 puntos, es decir, el 50% del instrumento. Sólo un 26,3% (5 de ellos) logra obtener más de 9 puntos. En el caso de los estudiantes de Educación Diferencial se observa que un 35,3% de los estudiantes no logra superar los 9 puntos y que un 64,7% (11 de ellos) supera dicho puntaje. En la carrera de Artes Visuales la situación que se evidencia es que un 66,6% de los estudiantes (12 de ellos) no supera los 9 puntos y que un 33,4% (6 de ellos) lo supera. En consecuencia, se puede afirmar que la carrera de Educación Diferencial es la que obtiene los mejores resultados y, por ende, sus estudiantes poseen un mayor nivel de desarrollo de la producción textual escrita. La carrera de Artes Visuales se ubicaría en un nivel intermedio y la carrera de Educación Básica obtiene los peores resultados. En definitiva, revisemos los niveles de logro alcanzados por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, en el instrumento de evaluación completo, es decir, considerando la parte de las habilidades de comprensión lectora y la parte de producción textual escrita.

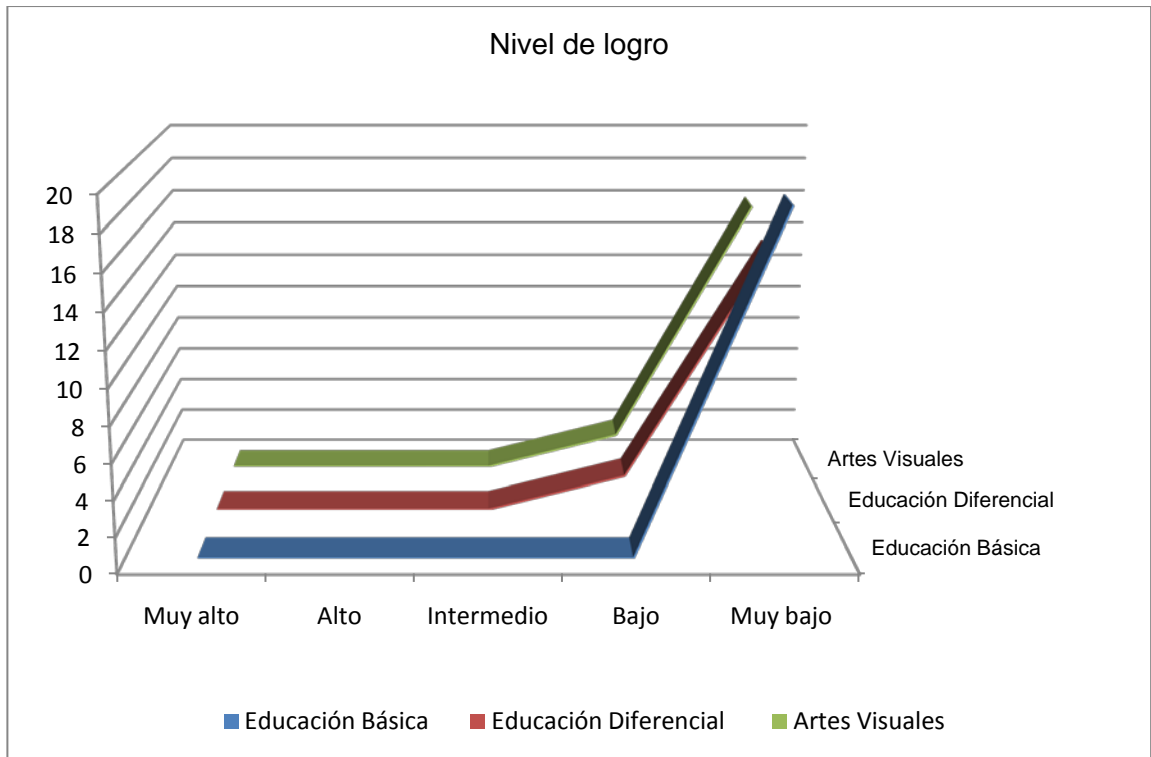


Gráfico 34. Nivel de logro por carreras en el instrumento de habilidades de comprensión y producción textual.

En el gráfico 34, se observa que los estudiantes de las tres carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, alcanzan un nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual *muy bajo* (bajo un 60% de logro o bajo 18 respuestas correctas). De hecho, en la carrera de Educación Básica no existen estudiantes que alcancen otros niveles. Sólo en las carreras de Educación Diferencial y Artes Visuales se observan estudiantes (2 de ellos en cada carrera) que alcanzaron un nivel de desarrollo *bajo* (entre un 69% y un 60% de logro o entre 18 y 20 respuestas correctas). En conclusión, se puede señalar que ninguna de las carreras posee estudiantes que hayan obtenido un nivel de desarrollo o desempeño intermedio, alto o muy alto y que, por lo tanto, no poseen desarrolladas sus habilidades de comprensión y producción textual. Revísese a continuación el análisis correlacional de las variables en estudio.

4.6 Análisis correlacional de las variables

El siguiente análisis pretende conocer el nivel de relación “significativa” que existe entre las variables en estudio. Para ello, se utilizará el Coeficiente correlacional de Pearson para las variables continuas y el Coeficiente correlacional de Spearman para las variables no continuas. Revítese a continuación cuáles son las relaciones más significativas que se producen entre la variable dependiente y las variables independientes y/o de identificación.

Una de las relaciones que interesa analizar aquí, y que responde al núcleo de la presente investigación, es la relación que se produciría entre las estrategias de aprendizaje y las habilidades de comprensión y producción textual. En el caso de ambos constructos, se observa que poseen una importancia trascendental en el proceso de aprendizaje o reestructuración de los marcos cognitivos. Por lo tanto, revisemos cuáles son los resultados que arroja el análisis correlacional entre dichas variables y las otras variables en estudio.

1) *Correlación estrategias de aprendizaje y otras variables*

De acuerdo con el análisis correlacional de Spearman y sobre la base de los parámetros establecidos para evaluar el nivel de fuerza o significancia de una correlación, la variable estrategias de aprendizaje posee o no posee una relación de tipo lineal perfecta o imperfecta (positiva o negativa) con las siguientes variables:

- A) Sexo – EA: - 0,341 (relación lineal negativa moderada)
- B) Edad – EA: 0,134 (no existe relación)
- C) Dependencia administrativa –EA: - 0,189 (no existe relación)
- D) Modalidad educativa – EA: - 0,032 (no existe relación)
- E) Nota enseñanza media – EA: - 0,241 (relación lineal negativa baja)
- F) Estudio preuniversitario – EA: 0,156 (no existe relación)
- G) Puntaje PSU Lenguaje – EA: 0,196 (no existe relación)
- H) Estudio superior previo – EA: - 0,224 (relación lineal negativa baja)
- I) Nivel de educación del padre – EA: 0,034 (no existe relación)
- J) Nivel de educación de la madre –EA: 0,044 (no existe relación)

K) NSE – EA: 0,101 (no existe relación)

Del análisis correlacional, se observa que la variable estrategias de aprendizaje no posee ninguna relación positiva o negativa, alta o muy alta, con la demás variables. Sólo la variable sexo posee una relación imperfecta negativa moderada y las variables nota enseñanza media y estudio superior previo una relación imperfecta negativa baja. Por tanto, las variables sexo, nota de enseñanza media y estudio superior previo están inversamente asociadas al uso de las estrategias de aprendizaje, lo que significa que en la medida que sube una de las variable la otra disminuye. En conclusión, la variable estrategias de aprendizaje no se halla determinada o afectada significativamente por los rasgos psicosociales y formativos de los estudiantes de la investigación.

2) *Correlación habilidades de comprensión lectora y otras variables*

- A) Sexo – HL: 0,045 (no existe relación)
- B) Edad –HL: 0,166 (no existe relación)
- C) Dependencia administrativa – HL: - 0,049 (no existe relación)
- D) Modalidad educativa – HL: - 0,006 (no existe relación)
- E) Nota enseñanza media – HL: 0,048 (no existe relación)
- F) Estudio preuniversitario – HL: - 0,188 (no existe relación)
- G) Puntaje PSU Lenguaje – HL: 0,104 (no existe relación)
- H) Estudio superior previo – HL: - 0,168 (no existe relación)
- I) Nivel de educación del padre – HL: 0,100 (no existe relación)
- J) Nivel de educación de la madre – HL: 0,146 (no existe relación)
- K) NSE – HL: - 0,179 (no existe relación)

En relación con los datos arrojados por el análisis correlacional, la variable habilidades de comprensión lectora no posee ningún tipo de relación lineal con las otras variables. Por consiguiente, en este caso las variables independientes y/o de identificación no tienen incidencia en el comportamiento de la variable habilidades de comprensión lectora.

3) Correlación producción textual y otras variables

- A) Sexo – PT: 0,057 (no existe relación)
- B) Edad – PT: - 0,087 (no existe relación)
- C) Dependencia administrativa – PT: - 0,153 (no existe relación)
- D) Modalidad educativa – PT: - 0,102 (no existe relación)
- E) Nota enseñanza media – PTL: - 0,056 (no existe relación)
- F) Estudio preuniversitario – PT: - 0,077 (no existe relación)
- G) Puntaje PSU Lenguaje – PT: 0,025 (no existe relación)
- H) Estudio superior previo – PT: - 0,053 (no existe relación)
- I) Nivel de educación del padre – PT: 0,078 (no existe relación)
- J) Nivel de educación de la madre – PT: 0,023 (no existe relación)
- K) NSE – PT: - 0,011 (no existe relación)

Del análisis correlacional efectuado, se observa que la variable producción textual no posee ninguna relación con las otras variables en estudio. En consecuencia, la producción textual no estaría determinada o afectada por las variables independientes y/o identificación en estudio.

4) Correlación habilidades de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje

Sobre la base del análisis correlacional del Coeficiente de Pearson, se observa que la variable habilidades comprensión lectora se relaciona con la variable estrategias de aprendizaje de la siguiente forma:

		Estrategias	H. Lectora
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,149
	Sig. (bilateral)		,283
	N	54	54
Habilidades de comprensión lectora	Correlación de Pearson	,149	1
	Sig. (bilateral)	,283	
	N	54	54

Tabla 4. Coeficiente de correlación HL y EA.

De acuerdo con la tabla 4, la variable habilidades de comprensión lectora no posee una relación con la variable estrategias de aprendizaje. Por tanto, no se cumple

la hipótesis de investigación, ya que las estrategias de aprendizaje no incidirían en el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

5) *Correlación producción textual y estrategias de aprendizaje*

El análisis correlacional del Coeficiente de Pearson, revela que la variable producción textual se relaciona con la variable estrategias de aprendizaje de la siguiente forma:

		Estrategias	P. textual
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,186
	Sig. (bilateral)		,179
	N	54	54
Producción textual	Correlación de Pearson	,186	1
	Sig. (bilateral)	,179	
	N	54	54

Tabla 5. Coeficiente de correlación PT y EA.

Según los datos de la tabla 5, no existe ningún tipo de relación entre la variable producción textual y las estrategias de aprendizaje. Por consiguiente, no se cumple la hipótesis de investigación, puesto que las estrategias de aprendizaje no incidirían en el desarrollo de las habilidades de producción textual.

6) *Correlación habilidades de comprensión y producción textual y estrategias de aprendizaje*

El análisis correlacional del Coeficiente de Pearson, revela que la variable habilidades de comprensión y producción de textos se relaciona con la variable estrategias de aprendizaje de la siguiente forma:

		Estrategias	P. textual
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,219
	Sig. (bilateral)		,111
	N	54	54
Producción textual	Correlación de Pearson	,219	1
	Sig. (bilateral)	,111	
	N	54	54

Tabla 6. Coeficiente de correlación HL, PT y EA.

En la tabla 6, se observa que la variable habilidades de comprensión y producción textual posee una relación imperfecta positiva baja con la variable estrategias de aprendizaje. En otros términos, esto significa que existe una relación débil entre el aumento o mejora de los niveles de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual y el uso de las estrategias de aprendizaje.

En conclusión, sólo basta decir que el análisis correlacional efectuado evidencia una ausencia de relaciones lineales significativas. Dicho fenómeno no sólo respondería a las características de las variables en estudio, sino que se vincularía con el tamaño de la muestra de la investigación.

Capítulo V

Conclusiones y proyecciones

En este capítulo se exponen, de modo resumido, las principales conclusiones derivadas del análisis de los datos primarios y secundarios. Asimismo, se verifica la validez de la hipótesis de investigación y el cumplimiento de los objetivos propuestos, además de plantear algunas sugerencias y proyecciones con respecto a los posibles desarrollos futuros de la investigación.

5.1 Conclusiones finales

Sobre la base de lo expuesto en las páginas anteriores, es posible concluir que los estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Diferencial y Artes Visuales de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, poseen y utilizan estrategias de aprendizaje. En efecto, los resultados obtenidos en el instrumento destinado a medir dichos componentes demuestran que los estudiantes investigados están *bastante de acuerdo o más o menos de acuerdo* con los criterios evaluados, es decir, consideran que para llevar a cabo un adecuado proceso de aprendizaje es necesario contar con una serie de comportamientos y/o procedimientos de regulación consciente, controlada e intencional.

Con respecto al nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual, se observa una situación muy distinta a la anterior, ya que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones obtienen resultados *bajos o muy bajos* en el instrumento destinado a medir dichas habilidades. Esto, como es evidente, plantea un grave problema, puesto que los requerimientos de la carrera de Pedagogía exigen del estudiante y del futuro profesor un adecuado desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual, dado que éstas serán utilizadas durante todo el proceso formativo y laboral.

En consecuencia, y basándose en los resultados obtenidos, la hipótesis de investigación queda invalidada, puesto que el uso de las estrategias de aprendizaje no incidiría en el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de

textos de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011. Es importante destacar que, a pesar de haberse refutado la hipótesis de investigación, se sostiene que las estrategias de aprendizaje si incidirían en el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual. Esto porque ambos constructos poseen un mismo sustento teórico, es decir, se basan en una matriz cognitiva que los define como componentes esenciales para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Y porque, además, en el aula se puede evidenciar que los jóvenes que utilizan estrategias de aprendizaje alcanzan mejores niveles de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual. En este sentido, se piensa que el tamaño de la muestra puede haber generado ciertas distorsiones en los resultados y que, por ende, resultaría interesante poder aplicar los instrumentos de recolección de datos en una muestra de mayor tamaño.

En relación con los objetivos de la investigación, se debe señalar que tanto el objetivo general como los objetivos específicos han sido cumplidos. Esto porque, por una parte, se ha logrado conocer el nivel de incidencia que poseen las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual y, por otra, se han descrito los niveles de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual y el uso de las estrategias de aprendizaje, además de haber analizado las relaciones de ambos constructos con otras variables independientes y/o de identificación de la muestra.

Otra de las conclusiones que es relevante destacar, es en torno a los instrumentos de recolección de datos, pues la investigación permitió validar empíricamente cada uno de ellos. En este sentido, la aplicación del instrumento destinado a evaluar las estrategias de aprendizaje resultó decisiva para la validación de dicho instrumento dentro del contexto educativo universitario chileno. De igual modo, la aplicación del instrumento destinado a evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual permitió la creación de un instrumento de medición fiable, principalmente en el área de producción escrita, siendo esto último un aporte para el conocimiento de los indicadores que miden el comportamiento escritural.

Por último, cabe señalar que la investigación permitió realizar una caracterización psicosocial y educativa bastante completa de los estudiantes de Pedagogía de la

Universidad Los Leones, cohorte 2011, aun cuando dichos datos no presentaron las relaciones que se presuponían con las estrategias de aprendizaje y con las habilidades de comprensión y producción textual y, por ende, no permitieron llevar a cabo procesos inferenciales y predictivos que, fundamentados en la literatura vigente, pudieran explicar el comportamiento del objeto de estudio. En este sentido, es interesante destacar lo sucedido con los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial, pues dichos estudiantes poseen características psicosociales y educativas que, según los parámetros determinados por los instrumentos de evaluación estandarizados (SIMCE, PISA, PSU, entre otros), afectarían negativamente los niveles de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual. Sin embargo, esta investigación evidencia que los estudiantes de Educación Diferencial, quienes realizaron su enseñanza media bajo una modalidad educativa técnico-profesional y que poseen padres (padre y madre) con un bajo nivel educacional³⁴, obtuvieron, en comparación con las otras dos carreras, los mejores resultados en el instrumento destinado a evaluar las habilidades de comprensión y producción textual.

En definitiva, este pequeño contraejemplo, sirve como excusa para cuestionar la validez de las teorías que pretenden conceptualizar, parametrizar y establecer apriorísticamente los componentes y etapas que posee el proceso de enseñanza y aprendizaje y la adquisición y desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual. Al parecer se olvida que el proceso de aprendizaje está interrelacionado con una serie de factores ambientales y psicológicos que no se pueden explicar, en su real dimensión, a través de taxonomías, mapas de progreso y distintos mecanismos que pretenden dar por definido el funcionamiento de la mente humana al momento de construir y asimilar el conocimiento.

5.2 Proyecciones o trabajos futuros

Como se ha podido apreciar, la investigación y sus resultados permiten formular algunas acciones para mejorar su desarrollo metodológico y para proyectar trabajos futuros. En este sentido, resulta pertinente realizar lo siguiente:

³⁴ Aproximadamente un 60% de los padres y madres de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial posee un nivel educacional que oscila entre básica incompleta y media completa.

- Mejorar la extensión y el grado de confiabilidad que posee la parte destinada a medir el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Esto porque se piensa que la extensión del instrumento provocó que los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011, respondieran de manera inadecuada algunas preguntas de comprensión lectora.
- Aplicar los instrumentos de recolección de datos en una muestra de mayor tamaño para evitar con ello algunas distorsiones que pudieron haberse generado en los resultados de la investigación.
- Promover líneas de investigación que permitan comprender que el fenómeno de las habilidades de comprensión y producción textual no sólo debe estudiarse sobre la base de un análisis cuantitativo, puesto que los factores que inciden en los resultados que obtienen los estudiantes, muchas veces distan de ser cuantificables y hasta observables.
- Crear módulos de aprendizaje, material de apoyo u otro tipo de metodología que fomente la adquisición de las habilidades de comprensión y producción textual en escolares y en estudiantes que ingresan o pertenecen al sistema de educación superior.
- Profundizar en el significado que otorgan los estudiantes de Pedagogía a las estrategias de aprendizaje y al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual como parte medular de su formación inicial.
- Etc.

Bibliografía

Álvarez, Gerardo (2004) *Textos y Discursos. Introducción a la Lingüística del Texto*, Editorial Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Tercera edición.

Alliende, Felipe e Isabel Condemarín (1997) *De la asignatura de Castellano al área del Lenguaje*, Dolmen Ediciones S.A., Santiago, Chile.

Ausubel, David (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Editorial Trillas, México.

Bassols, Margarita y Ana Torrent (1997) *Modelos Textuales. Teoría y Práctica*, Ediciones Octaedro S.L., Barcelona, España. Primera edición.

Bauman, Zygmunt (2000) *Modernidad líquida*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1968) *La construcción de la realidad social*, Amorrortu editores, Buenos Aires. Decimosexta reimpresión 1999.

Bernárdez, Enrique (1982) *Introducción a la Lingüística del texto*, Editorial Espasa-Calpe S.A., Madrid, España

Bobbit, Franklin (1918) *The curriculum*, Houghton Mifflin, Boston.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996) *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*, Fontamara, México.

Brunner, José Joaquín (2001) "Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, Desafíos, Estrategias", Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO), Santiago, Chile, Pp.1-38.

Casado, Manuel (1995) *Introducción a la Gramática del Texto Español*, Arco Libros S.L., Madrid, España.

Cassany, Daniel (1999) *Construir la Escritura*, Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona, España.

Castellanos, María Rosa, 2007, "Factores asociados con el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria". *UAEM Facultad de Psicología*. Extraído el 25 de agosto de 2009 desde <http://www.scribd.com/doc/18449232/Factores-asociados-a-la-comprension-lectora-Rosa-Ma-Castellanos>

Castells, Manuel (2003) *La era de la información*, Siglo XXI Editores, México D.F.

Coll, César et al. (2007) *El constructivismo en el aula*, Editorial Graó, Barcelona.

De Aguiar e Silva, Víctor Manuel (1980) *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*, Editorial Gredos S.A., Madrid, España.

Díaz, Frida y Gerardo Hernández (1999) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, McGraw-Hill Interamericana Editores S.A., México, DF. Primera edición.

Dijk, Teun A. van (1978) *La ciencia del texto*, Ediciones Paidós S.A., Barcelona, España.

Dijk, Teun A. van (1984) *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del Discurso*, Ediciones Cátedra S.A., Madrid, España. Segunda Edición.

Dijk, Teun A. van (1998) *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo Veintiuno Editores S.A., Madrid, España. Decimosegunda edición.

Freire, Paulo (2007) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, España.

García-Huidobro, Juan Eduardo et al. (2006) *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*, Ministerio de Educación, República de Chile.

Gimeno Sacristán, José (1995) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Ediciones Morata S.L. Madrid.

Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006) *Metodología de la investigación*, Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A., México. Cuarta Edición.

Larraín, Jorge (1996) *Modernidad, razón e identidad en América Latina*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.

Lipovetsky, Gilles (2002) *La era del vacío*, Editorial Anagrama, Colección Compactos, Barcelona.

López De Maturana (2009) *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*, Chile, Editorial Universidad de La Serena. Primera edición.

Marín, Marta (2004) *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires, Argentina. Primera edición.

Magendzo, Abraham (2008) *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*, Ediciones LOM, Santiago de Chile.

Meterns, Leonard (1996) *Competencia Laboral: sistema, surgimiento y modelos*, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Organización Internacional del Trabajo, (Cinterfor/OIT), Montevideo, Uruguay. Primera Edición.

Mineduc (2009) *Marco Curricular de la Educación Básica y Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago, Tercera Edición, actualización 2009.

Mineduc (2007) *Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje*, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago.

Mineduc (2006) *Evaluación Para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago.

Monereo, Carlos (coord.) *et al.* (2001) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Editorial Graó, Barcelona.

Parodi, Giovanni, 2003, *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Segunda edición.

Pineda, Elia *et al.* (1994) *Metodología de la Investigación. Manual para el Desarrollo de Personal de Salud*, Organización Panamericana de la Salud, Washington, Estados Unidos. Segunda Edición.

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004) *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Alfaguara, Buenos Aires.

Rosas, Minerva, Pablo Jiménez, Rita Rivera y Miguel Yáñez (2003) "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno". *Rev. Signos* [online]. 2003, vol.36, n.54 [citado 2010-10-06], pp. 235-247. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400008&lng=es&nrm=iso>.

Ruíz de Miguel, Covadonga, 2001, "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento". *Revista Complutense de educación*, vol.12, 81-113 Extraído el 1 de septiembre de 2009 desde el sitio <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101120081A>.

PDF

Touraine, Alan (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Tyler, Ralph (1949) *Principios básicos del currículum*, Ediciones Troquel, Buenos Aires.

Anexos

Anexo 1. Tabla de especificaciones: Habilidades de comprensión lectora

Dimensiones	Habilidades Cognitivas	Preguntas	Nº de preguntas	Tipo de ítems	Puntajes	% de las dimensiones
Tarea de lectura 1: Recuperar información explícita del texto	Conocer	1	8	Selección múltiple	8	26,6%
	Comprender-analizar	2, 13, 20, 21				
	Identificar	11				
	Caracterizar	22, 26				
Tarea de lectura 2: Interpretar la información contenida en el texto	Analizar-sintetizar	19, 25	13	Selección múltiple	13	43,3%
	Analizar-interpretar	9				
	Inferir localmente	6, 10, 15, 30				
	Sintetizar localmente	27				
	Sintetizar globalmente	16				
	Interpretar	4, 8, 18, 29				
Tarea de lectura 3: Evaluar la información del texto	Inferir globalmente	3, 7, 12, 14, 17, 23, 24,28	9	Selección múltiple	9	30,1%
	Transformar					
	Evaluar	5				
3 dimensiones	11 habilidades	30 preguntas	30 preguntas	único	30 puntos	100%

Anexo 2. Pauta de evaluación y rangos de puntaje de la producción textual

Pauta para evaluar la producción textual escrita		
	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción de indicadores</i>
<i>Dimensión Pragmática</i>	1. Se considera al receptor en el texto.	De acuerdo con el propósito comunicativo del texto – transmitir información y <i>transformar el conocimiento</i> de los destinatarios- se producen <i>marcas textuales</i> que permiten inferir, como lectores, la inclusión de la instancia receptora en el texto. Identificamos dicha instancia a través de la reiteración de <i>elementos deícticos, adjetivos posesivos, desinencias verbales, pronombres y nombres, etc.</i>
	2. Se utiliza un registro adecuado a la situación comunicativa.	En consideración del propósito comunicativo y de la audiencia a la que se dirige el texto, se utiliza un registro culto formal <i>adecuado</i> a la situación comunicativa. Se observa este aspecto tanto en el correcto uso idiomático de la lengua como en la utilización de un vocabulario acorde a los requerimientos lingüísticos del receptor.
	3. Se cumple con el propósito comunicativo del texto.	Se construye un texto de índole predominantemente expositivo-explicativa, es decir, se <i>narra, describe o argumenta</i> sólo con el objeto de que los receptores logren comprender el tema en cuestión.
	4. Se problematiza o motiva el tema tratado en el texto.	Se problematiza el tema en cuestión o motiva a los destinatarios mediante una pregunta retórica que sirve de introducción al texto. Se estimula la activación del conocimiento previo.
	5. Se desarrolla una focalización del tema.	Debido a que el escribiente posee un mayor conocimiento sobre el tema, éste organiza el texto escrito sobre la base de una lógica deductiva que facilita de manera considerable la comprensión del texto.
	6. Se presenta una recapitulación o cierre del tema.	Se finaliza el discurso expositivo-explicativo con un cierre o recapitulación del tema. Dicho cierre o recapitulación permite concluir el texto y sistematizar los contenidos que han sido considerados relevantes.
<i>Dimensión semántica</i>	7. Se relacionan coherentemente las oraciones del texto.	Se desarrolla un texto en el que se logran mantener los referentes intratextuales y extratextuales entre una oración y otra. De este modo, genera una coherencia interna o sentido global del texto.
	8. Se organiza o estructura el texto en párrafos que desarrollan una idea principal.	Se formula en cada uno de los párrafos del texto una idea principal. Podemos reconocer este aspecto mediante las macrorreglas (macroestrategias de supresión, construcción, generalización, etc.)
	9. Se mantiene en el texto algún tipo de progresión temática.	Se desarrolla el tema en cuestión a través de una progresión temática que permite establecer el equilibrio entre la información nueva (rema) y conocida (tema).

Dimensión Morfosintáctica	10. Se utilizan adecuadamente en el texto los <i>marcadores textuales</i> de ordenación.	Con el propósito de brindarle una organización fluida al texto, se utilizan adecuadamente marcadores textuales de ordenación u organización. Por ejemplo: <i>en primer lugar, en segundo lugar, luego, por último</i> , entre otros.
	11. Se utilizan adecuadamente en los nexos interoracionales o conectores.	Para organizar las ideas que van apareciendo en la secuencia de oraciones del texto, se utilizan nexos o conectores que logren transmitir las relaciones que subyacen en ellas. Por ejemplo: conectores <i>causales, de ejemplificación, condición</i> , entre otros.
	12. Se cumple con los principios de concordancia entre las diferentes categorías de la oración.	Se respetan las reglas de concordancia gramatical de género, número y/o persona entre las diferentes categorías de la oración. Por ejemplo: <i>sujeto-verbo, sustantivo-adjetivo, forma verbal y pronombre-antecedente</i> .
Dimensión Léxica	13. Se utiliza un vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa.	Se utilizan expresiones <i>lexicales</i> que pertenecen al campo semántico del tema y los receptores. Se observa este aspecto en la ausencia de tecnicismos.
	14. Se hace uso de un vocabulario variado.	Se evita la repetición y los rodeos innecesarios en el discurso, es decir, se hace uso de la riqueza léxica del idioma. Por ejemplo, se utilizan procedimientos de recurrencia o repetición: sinonimia, correferencia sintagmática, hiperonimia, etc.
Dimensión Formal	15. Se utiliza sangría al iniciar cada párrafo.	Se utilizan sangrías, es decir, se considera el espaciado que existe por regla entre el principio y el fin de cada párrafo.
	16. Se utiliza mayúscula cuando es necesario.	Consciente de los usos que requieren mayúscula, se utiliza adecuadamente dicha grafía cuando corresponde.
	17. Se utilizan correctamente las normas ortográficas.	Se utilizan de modo correcto las normas ortográficas acentuales, literales y puntuales.
	18. La letra del texto es legible.	Se utiliza una tipografía que facilite la lectura. Esto permite al lector realizar un proceso comunicativo fluido, sin interrupciones.
	19. Se presenta el texto de forma ordenada y limpia.	Se presenta el texto de manera limpia y ordenada, es decir, sin manchas, sin borrones ni rayas.
Dimensión Superestructural	20. Se evidencia en el texto algún tipo de caracterización.	Se utiliza algún tipo de caracterización para desarrollar el texto expositivo-explicativo que se ha propuesto construir, es decir, se señalan los límites referenciales del sujeto.
	21. Se evidencia en el texto el uso de un ejemplo.	Se utiliza un ejemplo que permita mejorar la comprensión del objeto o tema en cuestión. Esto porque el propósito explicativo exige aproximar el objeto al receptor.
	22. Se evidencia en el texto una organización o estructura global.	Se desarrolla el tema en cuestión a través de una estructura u organización esquemática básica -inicio, desarrollo y conclusión-.

Rangos de puntaje			
Indicadores	Rango de puntaje	Descripción de rangos	
Dimensión Pragmática	1. Se considera al receptor en el texto.	1	Siempre se considera al receptor en el texto. Desde el principio al final del texto se pueden observar marcas textuales que lo referencian (más de tres marcas).
		0,5	Se pierde de vista al receptor, pero es posible volver a él en ocasiones, dado que se utilizan de forma esporádica marcas textuales que lo referencian en el texto (hasta tres marcas).
		0	Existe sólo una marca textual o ninguna que haga referencia a la instancia receptora.
	2. Se utiliza un registro adecuado a la situación comunicativa.	1	Se utiliza durante todo el desarrollo del texto escrito un registro culto formal adecuado a la situación comunicativa y a los requerimientos lingüísticos del receptor.
		0,5	Se utiliza tanto un registro culto formal como algunas expresiones del lenguaje coloquial y juvenil. O se utiliza un registro no adecuado a las demandas del receptor.
		0	No se utiliza un registro culto formal.
	3. Se cumple con el propósito comunicativo del texto.	1	El propósito comunicativo se presenta en todo el texto.
		0,5	El propósito aparece sólo en ocasiones, pues no es posible identificarlo en el desarrollo del texto.
		0	No se identifica el propósito comunicativo del texto, pues se cumple con otro propósito.
	4. Se problematiza o motiva el tema tratado en el texto.	1	Se presenta una pregunta retórica que sirve de introducción al tema planteado.
		0,5	Se presenta una pregunta retórica que no posee un propósito comunicativo determinado.
		0	No se presenta ninguna pregunta retórica.
	5. Se desarrolla una focalización del tema.	1	Se logra generalizar y focalizar por completo el tema. (Lógica deductiva).
		0,5	Se logra generalizar y sólo por momentos se focaliza el tema, pues éste se pierde. O sólo se focaliza el tema y no se formula ninguna generalización.
		0	No se logra generalizar ni focalizar el tema, pues el texto hace alusión a otros aspectos o manifiesta otro tipo de organización.

	6. Se presenta una recapitulación o cierre del tema.	1	Se logra presentar un cierre o recapitulación de algunos contenidos relevantes del tema.
		0,5	Se presenta un cierre o recapitulación sobre la base de otros temas o comentarios.
		0	No se logra cerrar o recapitular los contenidos relevantes del tema.
<i>Dimensión Semántica</i>	7. Se relacionan coherentemente las oraciones del texto.	1	Existe una relación coherente entre todas las oraciones.
		0,5	Las relaciones interoracionales presentan un quiebre.
		0	Las relaciones interoracionales presentan más de un quiebre.
	8. Se organiza o estructura el texto en párrafos que desarrollan una idea principal.	1	Todos los párrafos del texto presentan una idea principal.
		0,5	Sólo algunos párrafos del texto presentan de una idea principal.
		0	Ningún párrafo del texto presenta una idea principal.
	9. Se mantiene en el texto una progresión temática.	1	Se mantiene la progresión temática del texto en general. Ésta no presenta quiebres.
		0,5	La progresión temática del texto presenta un quiebre.
		0	La progresión temática del texto presenta más de un quiebre.
<i>Dimensión Morfosintáctica</i>	10. Se utilizan adecuadamente en el texto los marcadores textuales de ordenación.	1	Siempre se utilizan de manera adecuada los marcadores textuales de ordenación (3 ó más utilizados correctamente).
		0,5	Sólo en ocasiones se utilizan adecuadamente los marcadores textuales de ordenación (1 ó 2 utilizados correctamente).
		0	Se utiliza un marcador textual de ordenación de manera inadecuada o no se utiliza ninguno de ellos.
	11. Se utilizan adecuadamente en el texto los nexos interoracionales o conectores.	1	Siempre se utilizan adecuadamente los nexos interoracionales o conectores (3 ó más utilizados correctamente).
		0,5	Sólo en ocasiones se utilizan adecuadamente los nexos interoracionales o conectores (1 ó 2 utilizados correctamente).
		0	Se utiliza un nexo interoracional o conector de manera inadecuada o no se utiliza ninguno de ellos.
	12. Se cumple con los principios de concordancia entre las diferentes categorías de la oración.	1	Siempre se cumple con los principios de concordancia.
		0,5	Ocasionalmente se cumple con los principios de concordancia (Un error).
		0	Nunca se cumple con los principios de concordancia (Más de un error).

Dimensión Léxica	13. Se utiliza un vocabulario preciso y adecuado a la situación comunicativa.	1	Siempre utiliza un vocabulario preciso y adecuado.
		0,5	Ocasionalmente utiliza un vocabulario preciso y adecuado.
		0	No utiliza un vocabulario preciso y adecuado.
	14. Se hace uso de un vocabulario variado.	1	Siempre se utiliza un vocabulario variado, ya que el texto presenta 3 ó más procedimientos de recurrencia.
		0,5	Sólo en ocasiones se utiliza un vocabulario variado, puesto que el texto presenta 1 ó 2 procedimientos de recurrencia.
		0	Nunca se utiliza un vocabulario variado, pues no se exhiben procedimientos de recurrencia.
Dimensión formal (normativa y formato)	15. Se utiliza sangría al iniciar cada párrafo.	1	Siempre se utiliza sangría en los párrafos del texto.
		0,5	Se utiliza sangría sólo en algunos párrafos del texto
		0	No se utiliza sangría en los párrafos del texto.
	16. Se utiliza mayúscula cuando es necesario.	1	Siempre se utiliza mayúscula cuando corresponde (Ningún error).
		0,5	Ocasionalmente se utiliza mayúscula cuando corresponde. (Hasta tres errores)
		0	Nunca se utiliza mayúscula cuando corresponde (Más de tres errores).
	17. Se utilizan correctamente las normas ortográficas.	1	Siempre se utilizan correctamente las normas ortográficas (Ningún error).
		0,5	Ocasionalmente se utilizan correctamente las normas ortográficas (Hasta cuatro errores).
		0	Nunca se utilizan correctamente las normas ortográficas (Más de cuatro errores).
	18. La letra del texto es legible.	1	Todo el texto es legible.
		0,5	Sólo algunas partes del texto son legibles.
		0	El texto no es legible.
	19. Se presenta el texto de forma ordenada y limpia.	1	Todo el texto se presenta ordenado y limpio, sin manchas o borrones.
		0,5	Sólo partes del texto se presentan ordenadas y limpias. (Con 1 ó 2 manchas o borrones)
		0	El texto no se presenta ni ordenado ni limpio. (Más de dos manchas o borrones)

Dimensión Superestructural	20. Se evidencia en el texto algún tipo de caracterización.	1	El texto exhibe algún tipo de caracterización.
		0,5	El texto exhibe una caracterización vaga, o ésta no se refiere al sujeto en cuestión.
		0	El texto no exhibe ningún tipo de caracterización.
	21. Se evidencia en el texto el uso de un ejemplo.	1	El texto presenta un ejemplo con el propósito de aproximar el objeto al receptor.
		0,5	El texto presenta un ejemplo que no posee un propósito comunicativo determinado.
		0	El texto no presenta ningún ejemplo.
	22. Se evidencia en el texto una organización o estructura global.	1	El texto presenta una organización global, es decir, inicio, desarrollo y conclusión.
		0,5	El texto presenta dos partes de la estructura u organización global.
		0	El texto presenta sólo una de las partes de la organización o estructura global.

Anexo 3: Instrumento de evaluación de las habilidades de comprensión y producción textual



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magíster en Educación con mención
Currículum y Comunidad Educativa

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual”

Investigadora tesista: Francia Lara I.

La presente actividad es parte esencial del proyecto de investigación “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual”, y posee como objetivo fundamental evaluar el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual de los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011.

De antemano agradezco tu importante colaboración en la realización de esta investigación.

La investigadora.

Santiago, octubre 2011.

Cuestionario de investigación

Antes de comenzar, es preciso señalar que este cuestionario es *anónimo* y la información que brindes se manejará en forma *totalmente confidencial*.

I. ÍTEM

Instrucciones: Lee atentamente los siguientes textos y responde las preguntas formuladas en torno a ellos. Para responder utiliza tanto la información que te entrega cada texto como tus conocimientos previos sobre el tema.

TEXTO N°1

Continuidad de los parques

Julio Cortázar (*)

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

(*) Cuento extraído de la obra *Final del juego*, 1956.

Instrucciones: Preguntas de selección múltiple. Marca la alternativa correcta.

1. De acuerdo con lo enunciado en el primer párrafo, se observa que el lector personaje siente al leer:

- a) Un placer casi perverso.
- b) Una profunda satisfacción.
- c) Una inquietud por conocer el desenlace.
- d) Una despreocupación por lo que se cuenta.
- e) Una profunda motivación por conocer el final del texto.

2. De acuerdo con los datos que entrega el texto, el lector personaje pertenece a:

- a) Un estrato social alto.
- b) Un estrato social bajo.
- c) Un estrato social medio.
- d) Un estrato social burgués.
- e) Un estrato social indeterminado.

3. En relación con lo leído, cuál es la situación problemática que entrelaza a las historias narradas:

- a) La falta de tiempo para realizar una buena lectura.
- b) La imposibilidad de los amantes para sostener su relación.
- c) El presunto asesinato que cometen los personajes del cuento.
- d) La indeterminación de los personajes y sus reales intenciones.
- e) El triángulo amoroso que se produce entre los personajes de la narración.

4. El narrador del texto *Continuidad de los parques* se caracteriza principalmente por:

- a) Narrar la historia en primera persona.
- b) Narrar la historia desde dentro de la historia.
- c) Poseer un conocimiento relativo de los personajes.
- d) Lograr un inadecuado tratamiento temporal y espacial de la narración.
- e) Utilizar estrategias narrativas que le otorgan un carácter fantástico al texto.

5. ¿Qué crees que motivó al autor a no nombrar a los personajes del cuento?

- a) Ocultar la real personalidad de los personajes.
- b) Producir una mayor tensión o suspenso narrativo.
- c) Desarrollar personajes indeterminados e inconclusos.
- d) Permitir que el lector se identifique fácilmente con los personajes.
- e) Producir un efecto inesperado en el desarrollo de los acontecimientos.

6. En relación con el final del texto *Continuidad de los parques*, se puede inferir que el hombre:

- a) Se queda dormido.
- b) Sigue leyendo su novela.
- c) Pierde toda noción de la realidad.
- d) Es atacado y asesinado por el amante.
- e) Se queda observando la continuidad de los parques.

7. ¿Cuál es la relación que podría establecerse entre el título del texto y lo narrado?

- a) No se puede determinar.
- b) Está dada por el carácter circular del relato.
- c) Se fundamenta en el comienzo y el final de la existencia del lector personaje.
- d) Está basada en el vínculo que existe entre el narrador y los personajes del cuento.
- e) Está dada por la fusión de los mundos narrativos o espacios ficcionales presentes en el relato.

8. ¿Cuál es el propósito comunicativo que posee la literatura dentro del texto *Continuidad de los parques*?

- a) Unir al autor con el narrador y el lector.
- b) Representar un amor imposible y transgresor.
- c) Confundir la realidad y la ficción dentro del mundo representado.
- d) Ayudar al protagonista a evadirse de la realidad problemática en la que vive.
- e) Establecer las bases fantásticas que posee la novela leída durante la narración.

9. De acuerdo con lo planteado en el texto *Continuidad de los parques*, se puede afirmar que la lectura:

- a) Posee cualidades cognitivas.
- b) Establece un vínculo entre el lector real y el ficticio.
- c) Permite evadirse de las responsabilidades y compromisos.
- d) Permite un goce que deviene de perderse a sí mismo en la lectura.
- e) Facilita la comprensión de otros mundos a través de la proyección.

10. ¿Cuál es el sentido que posee la expresión subrayada?

“(…) Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre”.

- a) El diálogo es discontinuo y miserable.
- b) El diálogo está permeado de sentimientos reprimidos.
- c) El diálogo expresa un deseo vehemente de terminar con el sufrimiento.
- d) El diálogo es lacónico y manifiesta las oscuras intenciones de los personajes.
- e) El diálogo manifiesta los impulsivos y maléficos deseos de matar al otro personaje.

TEXTO N° 2

Vindicación del libro

J.M. de Prada (*)

La consideración de la biblioteca como ámbito casi religioso, como refugio o templo donde el hombre halla abrigo en su andadura huérfana por la tierra, la expresa, quizás mejor que nadie, Jean-Paul Sartre, en su hermosísima autobiografía: *Las palabras*, donde comparece el niño que fue, respaldado por el silencio sagrado de los libros. “No sabía leer aún, y ya reverenciaba aquellas piedras erguidas -escribe Sartre con fervor: “derechas o inclinadas, apretadas como ladrillos en los estantes de la biblioteca o noblemente esparcidas formando avenidas de monumentos. Sentía que la prosperidad de nuestra familia dependía de ellas. Yo correteaba en un santuario minúsculo, rodeado de bloques pesados, antiguos, que me habían visto nacer, que habían de verme morir y cuya permanencia me garantizaba un porvenir tan tranquilo como el pasado”. Esta quietud callada y a la vez despierta de los libros, esta condición suya de dioses o vigías del tiempo que velan por sus poseedores y abrigan su espíritu, los convierte en el objeto más formidablemente reparador que haya podido concebir el hombre. El libro, en apariencia inerte y

mudo, nos reconforta con su elocuencia, porque entre sus páginas se aloja nuestra biografía espiritual; y es esta capacidad suya para invocar los hombres que hemos sido, es lo que lo convierte en nuestro interlocutor más valioso y ajeno a las contingencias del tiempo.

Yo también puedo decir con legítimo orgullo que “los libros fueron mis pájaros y mis nidos, mis animales domésticos, mi establo y mi campo”, como escribe Sartre en algún pasaje de su autobiografía. También para mí la biblioteca ha sido, como para Sartre, el mundo atrapado en un espejo; también para mí la lectura ha sido una vocación de permanencia que ha exaltado y consolado mis días. Por eso contemplo con cierto preocupado escepticismo esas proclamas más o menos lastimeras que nos hablan de la muerte inminente de estos compañeros del alma. Los profesionales de la catástrofe y los apóstoles del progreso coinciden en afirmar que los avances en el ámbito de las comunicaciones electrónicas acabarán usurpando ese templo tan costosamente erigido a lo largo de los siglos. Jamás he participado de esta visión fatalista y lúgubre; como Umberto Eco, pienso que las nuevas tecnologías están difundiendo una nueva y pujante forma de cultura, pero se muestran incapaces de satisfacer todas nuestras demandas intelectuales. La comunicación electrónica viaja por delante de nosotros, se adelanta a nuestras pesquisas, procurándonos un copioso caudal de información; los libros, en cambio, viajan con nosotros y animan nuestras indagaciones, deparándonos el difícil origen del conocimiento. Precisamente porque no ofrecen soluciones rápidas e instantáneas, precisamente porque estimulan nuestra curiosidad innata, tienen la supervivencia garantizada.

Habría que analizar sin ofuscaciones jeremiacas, junto a sus ventajas utilitarias innegables, los perjuicios o pérdidas que nos inflige la lectura electrónica. La digitalización de textos, las redes y foros interactivos han conseguido liberarnos de las ataduras del libro; de este modo, la lectura electrónica se ha convertido en una especie de simultaneidad textual que inculca un sentido fragmentario de la realidad, repudia las elaboraciones abstractas, disminuye nuestra capacidad retentiva y mutila nuestra percepción de la historia. La comunicación electrónica niega el carácter ritual y perdurable del lenguaje, que es como negar sus posibilidades como vehículo para transmitir conocimiento, relegándolo a una mera condición sustituta de transmisor de informaciones. Así se alcanza ese campo pavoroso de enflaquecimiento lingüístico, donde las arquitecturas sintácticas se desploman y los matices de la expresión -la ironía y la metáfora, la argumentación y el ingenio verbal- son suplantados por un rudimentario conglomerado del que ha desertado la belleza.

Existe, además, una razón primordial por la que el libro mantendrá siempre su supremacía sobre la lectura electrónica. Se trata de su condición de abrigo para el espíritu, de esa especial disposición para trascender y explicar el tiempo y garantizarnos “un porvenir tan tranquilo como el pasado”. Cada vez que nos asomamos a un libro, escapamos de un mundo aturdido por la banalidad y el vértigo para lanzarnos a la conquista de otro mundo más verdadero y postular una realidad enaltecedora. La peculiaridad de esta conquista consiste en que no se trata de un mero ejercicio de evasión, pues -como muy bien entendió Proust- la lectura deja libre la conciencia para la reflexión. Al leer no nos limitamos a absorber contenidos, a estimular nuestras dotes imaginativas o a mejorar nuestras habilidades verbales; por el contrario, regresamos a nuestro mundo aturdido por la insignificancia con una cosecha de iluminaciones que irradian sobre la realidad y nos enseñan a ser mejores. Este viaje de ida y vuelta, además, nos hace dueños de nuestro propio tiempo, de nuestra permanencia en la tierra; la aventura de leer un libro nos proporciona el incalculable gozo de aprehender y comprender nuestra vida, no sólo los acontecimientos que poblaron su pasado, sino también los que otorgarán su argumento al incierto y multiforme futuro.

Esta sensación de clarividencia explica, por ejemplo, ese curioso fenómeno que todo lector verdadero ha experimentado: con frecuencia nos ocurre que tratamos de evocar en vano el asunto de un libro que nos hizo felices en el pasado, y, sin embargo, ¡cuán vívidamente recordamos el estado de ánimo, el clima espiritual en que la lectura de dicho libro nos instaló, proyectándose como una reminiscencia hacia el futuro!

Creo, con cierta certeza, que esta compleja y hermosa forma de clarividencia, este sutilísimo consuelo espiritual que alumbra nuestros días sólo nos lo puede procurar un libro, jamás un artilugio electrónico. Quizás porque, como decía al principio, el libro es un objeto sagrado que nos habita por dentro y nos vincula religiosamente con la vida.

(*) De Prada, Juan Manuel, *Diario ABC*, 16 de abril de 2000.

Instrucciones: Preguntas de selección múltiple. Marca la alternativa correcta.

11. En el primer párrafo, el autor afirma que:

- a) El libro reconforta el espíritu del hombre.
- b) El libro es un medio para construir el conocimiento.
- c) El libro es mejor que cualquier otro medio de comunicación.
- d) El libro permite al hombre encontrar un refugio en donde ocultarse.
- e) El libro es la única forma para mantener vivo el pasado de los hombres.

12. De acuerdo con la lectura del texto, se observa que el autor sostiene que:

- a) El libro es una buena compañía para el hombre.
- b) El libro está perdiendo su valor debido a la comunicación electrónica.
- c) El libro ofrece la posibilidad de crear un mundo más verdadero y enaltecedor.
- d) El libro es un objeto sagrado que vincula al hombre con el sentido de lo divino.
- e) El libro, por su dimensión espiritual, es muy superior a la comunicación electrónica.

13. De acuerdo con lo leído, el autor señala que la comunicación electrónica:

- I. Desmejora el nivel de la lectura.
- II. Desarrolla habilidades de poco valor formativo.
- III. Produce un empobrecimiento del uso del lenguaje.
- IV. No logra transmitir los conocimientos de la realidad.
- V. Establece un vínculo espiritual con los seres humanos.

- a) Sólo I y III.
- b) Sólo I, III y V.
- c) Sólo II, III y IV.
- d) Sólo I, II, III y IV.
- e) Todas las anteriores.

14. De acuerdo con lo leído, se infiere que el autor:

- a) Niega la importancia de la comunicación electrónica.
- b) Posee un apreciable conocimiento sobre literatura del siglo XXI.
- c) Es un hombre que pertenece a una sociedad globalizada y digitalizada.
- d) Es un lector ávido y experimentado desde sus primeros años de juventud.
- e) Defiende la existencia del libro y sus cualidades psíquicas por sobre lo digital.

15. ¿Cuál es el sentido que posee la expresión subrayada?

“(…) También para mí la biblioteca ha sido, como para Sartre, “el mundo atrapado en un espejo”; también para mí la lectura ha sido una vocación de permanencia que ha exaltado y consolado mis días”.

- a) Enfatizar el sentido lúdico y ético que posee el libro.
- b) Subrayar la importancia del libro en el desarrollo humano.
- c) Señalar las cualidades formativas que posee el libro en su interior.
- d) Destacar el valor que posee el libro para reflejar la condición humana.
- e) Señalar la capacidad que posee el libro para retratar la individualidad del hombre.

16. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza la opinión que sostiene el autor en torno al libro?

- a) Es un objeto sagrado, casi religioso.
- b) Es un mecanismo para enriquecer el espíritu del hombre.
- c) Es una forma de mejorar la condición sociocultural del hombre.
- d) Es una forma para mejorar las habilidades de comprensión lectora.
- e) Es una expresión del hombre y su pasado que permite perdurar en el tiempo.

17. De acuerdo con lo leído, se infiere que el autor posee una postura ideológica:

- a) Que defiende la lectura en papel.
- b) Comprometida con la pervivencia del libro.
- c) Que cuestiona la supremacía de la lectura digitalizada.
- d) Que arremete en contra de la comunicación electrónica.
- e) Que no apoya los usos del lenguaje escrito en la actualidad.

18. ¿Cuál es el propósito comunicativo fundamental que poseen las citas de los escritores referidos?

- a) Mejorar la calidad expositiva del discurso.
- b) Respaldar lo que el autor sostiene en su texto.
- c) Aclarar que otros autores han pensado de manera similar.
- d) Otorgar al autor del texto un estatus semejante al de los escritores referidos.
- e) Destacar el valor que posee el libro para los escritores pertenecientes al siglo XX.

19. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es contraria a la opinión sostenida por el autor del texto?

- a) La lectura electrónica reemplazará el libro.
- b) La comunicación electrónica es perjudicial para el hombre.
- c) La digitalización de los textos permite liberarse de las ataduras del libro.
- d) La lectura electrónica niega el carácter ritual y perdurable del lenguaje escrito.
- e) La lectura electrónica facilita el acceso a la información de manera rápida y eficaz.

20. De acuerdo con lo leído, el libro es un abrigo para el espíritu porque permite:

- a) Evadirse de la realidad.
- b) Adentrarse en un mundo fantástico.
- c) Escaparse del mundo de la banalidad.
- d) Hacernos dueños de nuestro mundo cotidiano.
- e) Comprender la complejidad de la sociedad moderna.

La compra como rito de exorcismo
Zygmunt Bauman (*)

Se podría suponer que los temores que acosan al "dueño del cuerpo", obsesionado por estar en forma y por una salud cada vez menos definida con claridad y más semejante a estar en forma, impulsarían a la cautela y a la circunspección, a la moderación y a la austeridad, actitudes totalmente fuera de sintonía con -y desastrosas para- la lógica de la sociedad de consumo. Sin embargo, la suposición sería errónea. Exorcizar los demonios interiores exige una actitud positiva y mucha acción, no restricción ni tranquilidad. Como casi todas las acciones que se emprenden en una sociedad de consumo, ésta resulta costosa, ya que requiere un equipo e instrumentos especiales que sólo el mercado de consumo puede proporcionar. La actitud de "mi cuerpo es una fortaleza asediada" no conduce al ascetismo, la abstinencia o el renunciamiento, sino más bien a consumir más -consumir especialmente comida "sana", abastecida por el comercio-. Antes de que fuera rechazada por sus dañinos efectos colaterales y finalmente retirada del mercado, la droga más popular entre los cultores de bajar de peso era el Xenilin, publicitado con el eslogan "Coma más-pese menos". Según la estimación de Barry Glassner, en un año -1987- los norteamericanos gastaron 74 billones de dólares en alimentos dietéticos, 5 billones en gimnasios y clubes de salud, 2,7 billones en vitaminas y 738 millones en equipamientos de gimnasia³⁵.

En suma, hay razones más que suficientes para "salir de compras". Cualquier explicación reduccionista de la obsesión de comprar y cualquier intento de limitarla a una sola causa serían erróneos. Las interpretaciones más comunes de la compra compulsiva como manifestación de la revolución de valores posmoderna, la tendencia a representar la adicción a comprar como una manifestación desembozada de los latentes instintos materialistas y hedonistas o como un producto de la "conspiración comercial", es decir, de la incitación artificial (y artera) a perseguir el placer como principal objetivo de la vida, sólo dan cuenta en el mejor de los casos de una parte de la verdad. La otra parte, que es complemento necesario de todas esas explicaciones, es que la compulsión a comprar convertida en adicción es una encarnizada lucha contra la aguda y angustiosa incertidumbre y contra el embrutecedor sentimiento de inseguridad.

Como señalara T. H. Marshall en otra ocasión, cuando mucha gente corre simultáneamente en la misma dirección, hay que formular dos preguntas: *detrás de qué corre*, y *de qué huye*. Los consumidores están corriendo detrás de sensaciones -táctiles, visuales, olfatorias- placenteras, o tras el deleite del paladar augurado por los coloridos y centelleantes objetos exhibidos en las góndolas del supermercado o en las vidrieras de las tiendas departamentales, o tras las sensaciones más profundas y consoladoras prometidas por un asesor experto. Pero también tratan de escapar de la angustia causada por la inseguridad. Desean, por una vez, estar libres del temor a equivocarse, a ser desatentos o desprolijos. Por una vez quieren estar seguros, confiados, confirmados, y la virtud que encuentran en los objetos cuando salen de compras es que en ellos (o así parece, al menos por un tiempo) hallan una promesa de certeza.

La compra compulsiva/adictiva es siempre el ritual diurno destinado a exorcizar la horrenda aparición de la incertidumbre y la inseguridad que acosa por las noches. Es, por cierto, un ritual *cotidiano*: los exorcismos deben repetirse a diario, ya que en las góndolas del supermercado todos los productos llevan estampada la "fecha de vencimiento" y ya que la clase de certeza que se vende en los comercios no logra cortar las raíces de la inseguridad que instó al comprador a salir a comprar. Sin embargo, lo más importante, lo que permite que el juego siga -a pesar de su evidente inconclusión y de su falta de perspectivas de un final-, es la cualidad maravillosa de los exorcismos: son efectivos y gratificantes, no tanto porque consigan disipar los fantasmas (algo que rara vez logran), sino por el simple hecho de ser llevados a cabo. Mientras el arte del exorcismo siga vivo, los espectros no serán invencibles. Y en la

³⁵ Citado de Barry Glassner, "Fitness and the postmodern self", en *Journal of Health and Social Behaviour* 30, 1989.

sociedad de consumidores individuales, todo debe hacerse individualmente, por uno mismo ¿Qué otra cosa, aparte de salir de comprar, satisface tan bien el requisito de hacerlo por uno mismo?

(*) Texto extraído de la obra *Modernidad Líquida*, 2002.

Instrucciones: Preguntas de selección múltiple. Marca la alternativa correcta.

21. En el primer párrafo, se afirma que la obsesión por estar en forma se ve impulsada por:

- a) Lograr un cuerpo saludable.
- b) La compra de productos dietéticos.
- c) Los temores que acosan al individuo.
- d) La cautela, la austeridad y la circunspección.
- e) Una actitud tranquila, ascética y desprendida.

22. Según el autor, la compulsión por comprar convertida en adicción se debe fundamentalmente a:

- a) La revolución posmoderna de los valores.
- b) Una obsesión de la cual el consumidor no se puede desprender.
- c) Una manifestación de los latentes instintos materialistas y hedonistas.
- d) Una encarnizada lucha contra la incertidumbre y el sentimiento de inseguridad.
- e) La incitación comercial que estimula el placer de la vida como objetivo principal.

23. De acuerdo con la lectura, se infiere que la promesa que ofrece la sociedad de consumo es:

- I. Mejorar la calidad de vida de las personas.
- II. Satisfacer los gustos y ambiciones del público en general.
- III. Exorcizar los males que acosan al hombre contemporáneo.
- IV. Fomentar un desarrollo social equitativo entre los consumidores.
- V. Generar las posibilidades para conquistar certidumbre y seguridad.

- a) Sólo I y III.
- b) Sólo I, III y V.
- c) Sólo II, III y IV.
- d) Sólo I, II, III y V.
- e) Todas las anteriores.

24. De acuerdo con la lectura, se puede inferir que la intención del autor es:

- a) Explicar los fundamentos de la sociedad posmoderna.
- b) Criticar los sentimientos que prevalecen en la sociedad de consumo.
- c) Describir las características del acto compulsivo y adictivo de comprar.
- d) Criticar las conductas individualistas e irracionales de la sociedad de consumo.
- e) Explicar los efectos negativos que posee el consumo de productos dietéticos.

25. Según la orientación del texto, la expresión *"la compra como rito de exorcismo"* significa que:

- a) La compra es un mecanismo para equilibrar la vida del hombre.
- b) La compra es una forma para satisfacer las necesidades básicas de la persona.
- c) La compra es un modo para alcanzar una vida llena de sensaciones placenteras.
- d) La compra es un medio para expulsar la incertidumbre e inseguridad del hombre.
- e) La compra es una compulsión que libera en el ser humano sus instintos más maléficos.

26. De acuerdo con lo leído, se puede sostener que el texto corresponde a un ensayo:

- a) Político.
- b) Académico.
- c) Pedagógico.
- d) Psicológico.
- e) Sociológico.

27. De acuerdo con la lectura del último párrafo, se puede afirmar que:

- a) La compra corta con las raíces de la inseguridad e incertidumbre del hombre.
- b) El autor sostiene que la compra compulsiva es un acto inusual en personas seguras.
- c) La compra compulsiva concede la posibilidad de otorgar un estado de felicidad perdurable.
- d) El autor asevera que la compra compulsiva es un claro síntoma de una sociedad individualista.
- e) El autor sostiene que la compra cotidiana sólo hará prevalecer los espectros del consumo actual.

28. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones **no** describe a la sociedad de consumo retratada en el texto?

- a) Esta sociedad manipula la información.
- b) Esta sociedad posee una óptica mercantil despersonalizada.
- c) Esta sociedad agiliza el libre juego de la oferta y la demanda.
- d) Esta sociedad fomenta un alto nivel de desarrollo sociocultural.
- e) Esta sociedad perturba los valores esenciales que posee el hombre.

29. ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto "La compra como rito de exorcismo"?

- a) Informar sobre el problema de la compra compulsiva en la actualidad.
- b) Convencer al lector sobre la importancia que posee la salud del cuerpo y la mente.
- c) Plantear una reflexión en torno a la sociedad de consumo y sus problemáticas humanas.
- d) Criticar la manipulación comercial que emplean las grandes empresas de productos dietéticos.
- e) Exponer las grandes deficiencias morales que poseen las personas consumistas en la actualidad.

30. ¿Cuál es la organización textual que posee el párrafo dos?

- a) Causa y efecto.
- b) Problema-solución.
- c) Secuencia temporal.
- d) Comparación-contraste.
- e) Enumeración descriptiva.

II. ÍTEM

Instrucciones: Responde del modo más completo posible la siguiente pregunta. Recuerda que no debes exceder el espacio de tu respuesta, pues lo que exceda dicho espacio no será revisado. Cuida tu redacción y ortografía.

Situación

Imagina que has egresado de tu carrera y que el Director de Escuela te ha solicitado que expliques, por escrito, a tus nuevos compañeros cuál es el perfil que debe poseer el estudiante que ingresa a estudiar Pedagogía en la Universidad Los Leones. Tú, que conoces bien el tema, les explicas a tus compañeros, de tal modo, que prácticamente todas sus interrogantes quedan resueltas. Desarrolla en el siguiente espacio la explicación que les diste.

Anexo 4: Instrumento de evaluación de las estrategias de aprendizaje



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magíster en Educación con mención
Currículum y Comunidad Educativa

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo
de las habilidades de comprensión y producción textual”

Investigadora tesista: Francia Lara I.

La presente actividad es parte esencial del proyecto de investigación “Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual”, y posee como propósito fundamental conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de primer año de las carreras de Pedagogía de la Universidad Los Leones, cohorte 2011.

De antemano agradezco tu importante colaboración en la realización de esta investigación.

La investigadora.

Santiago, octubre 2011.

Cuestionario de investigación

Antes de comenzar, es preciso destacar que este cuestionario es **anónimo** y la información que brindes se manejará en forma **totalmente confidencial**. Por favor responde todas las preguntas que se te formulan. Ten presente que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

I. ÍTEM

Instrucciones: Marca con una **X** la alternativa que corresponda.

1. ¿Cuál es tu sexo? a) Femenino. b) Masculino.

2. ¿Cuántos años tienes?

a) 18 años.
b) 19 años.
c) 20 años.
d) 21 años.
e) Más de 21 años.

3. ¿Cuál es la dependencia administrativa del colegio en donde realizaste tu enseñanza media?

a) Municipalizada.
b) Subvencionada.
c) Particular pagada.
d) Corporación de administración delegada.

4. ¿Cuál es la modalidad educativa del colegio en donde realizaste tu enseñanza media?

a) Científico-humanista. b) Técnico-profesional.

5. En la enseñanza media, cuál fue el promedio de notas que obtuviste:

a) Entre un 7,0 y un 6,0.
b) Entre un 5,9 y un 5,0
c) Entre un 4,9 y un 4,0.

6. ¿Realizaste estudios preuniversitarios? a) Sí. b) No.

Indica el nombre del preuniversitario _____

7. ¿Cuál fue el puntaje que obtuviste en la PSU de Lenguaje?

- a) Más de 600 puntos.
- b) Entre 450 y 599 puntos.
- c) Entre 200 y 449 puntos.
- d) Menos de 200 puntos.
- e) No rendiste la PSU.

8. ¿Estudiaste otra carrera antes de ingresar a Pedagogía? a) Sí. b) No.

¿Cuál? _____

9. ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó tu padre?

- a) Educación básica incompleta o inferior.
- b) Básica completa.
- c) Media incompleta (incluyendo Media Técnica).
- d) Media completa. Técnica incompleta.
- e) Universitaria incompleta. Técnica completa.
- f) Universitaria completa.
- g) Post Grado (Máster, Doctor o equivalente).

10: ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó tu madre?

- a) Educación básica incompleta o inferior.
- b) Básica completa.
- c) Media incompleta (incluyendo Media Técnica).
- d) Media completa. Técnica incompleta.
- e) Universitaria incompleta. Técnica completa.
- f) Universitaria completa.
- g) Post Grado (Máster, Doctor o equivalente).

11. ¿Cuál es el nivel de educación que alcanzó la persona que aporta el ingreso principal de tu hogar?

- 1. Educación básica incompleta o inferior.
- 2. Básica completa.
- 3. Media incompleta (incluyendo Media Técnica).
- 4. Media completa. Técnica incompleta.
- 5. Universitaria incompleta. Técnica completa.
- 6. Universitaria completa.
- 7. Post Grado (Máster, Doctor o equivalente).

12. ¿Cuál es la profesión o trabajo de la persona que aporta el principal ingreso de tu hogar?

- 1. Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, "pololos", cuidador de autos, limosna).
- 2. Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato.
- 3. Obrero calificado, capataz, junior, micro empresario (kiosco, taxi, comercio menor, ambulante).
- 4. Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Profesional independiente de carreras técnicas (contador, analista de sistemas, diseñador, músico). Profesor Primario o Secundario
- 5. Ejecutivo medio (gerente, sub-gerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente de carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo).
- 6. Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande. Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.

Responde la siguiente pregunta sólo en el caso de que el principal ingreso de tu hogar esté jubilado o desempleado.

13. ¿Cuál de los siguientes bienes posee en su hogar? Seleccione todas las alternativas que correspondan con una X.

	Automóvil
	Computador
	Horno Microonda
	Cámara de video filmadora
	Calefón u otro sistema de ducha caliente
	Servicio de TV Cable

II. ÍTEM

Instrucciones: A continuación, encontrarás diversas afirmaciones respecto de las cuales debes indicar si estás de acuerdo con ellas, teniendo en cuenta que:

- A = Nada de acuerdo.
- B = Poco de acuerdo.
- C = Más o menos de acuerdo.
- D = Bastante de acuerdo.
- E = Muy de acuerdo.

Para señalar el grado de acuerdo que tienes con respecto a cada uno de los enunciados, **encierra en un círculo la letra que corresponda**. Si te equivocas puedes borrar tu respuesta o bien tacharla con una cruz y encerrar en un círculo la que consideras adecuada.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Al principio de cada tema o lección, deseo saber por qué vamos a aprender esos contenidos.	A	B	C	D	E
2. Al principio de cada actividad, pienso por qué vamos a realizarla.	A	B	C	D	E
3. Al comienzo de cada tema o lección, represento los contenidos que vamos a trabajar a través de algún mapa conceptual, diagrama, esquema, guión, etc.	A	B	C	D	E
4. Al comienzo de cada tema o lección, pienso en las relaciones existentes entre los contenidos que vamos a trabajar y otros previamente aprendidos.	A	B	C	D	E
5. En cada tema o lección, sé los diferentes tipos de contenidos que vamos a trabajar: hechos y conceptos, procedimientos o de actitudes, valores y normas.	A	B	C	D	E
6. En cada tema o lección, sé cuáles son los contenidos más importantes que aprender.	A	B	C	D	E
7. Cuando realizo las actividades de aprendizaje hablo con los compañeros de cómo hay que hacerlas.	A	B	C	D	E
8. Pregunto cuando tengo dudas y no me quedo con ellas.	A	B	C	D	E

9. Me doy cuenta cuando tengo problemas en el aprendizaje, y pido ayuda para resolverlos.	A	B	C	D	E
10. Me pongo un tiempo para realizar las actividades que me solicitan.	A	B	C	D	E
11. Realizo un plan de trabajo para cada tema o lección.	A	B	C	D	E
12. Evalúo lo que sé al comenzar la unidad didáctica, a través de alguna actividad (preguntas, cuestionarios...)	A	B	C	D	E
13. Me evalúo sobre lo que he aprendido al concluir el tema o lección, a través de alguna actividad (prueba, cuestionario, preguntas, diario personal...)	A	B	C	D	E
14. Intento aprender las cosas repitiendo en voz alta, mientras voy leyendo.	A	B	C	D	E
15. Cuando trato de memorizar algo, suelo utilizar trucos, asociando palabras o ideas.	A	B	C	D	E
16. Suelo escribir las cosas para poderlas memorizar.	A	B	C	D	E
17. Para recordar lo que aprendo, suelo hacer una guía, dividiendo el tema en partes y éstas en partes más pequeñas.	A	B	C	D	E
18. Antes de aprender algo, suelo echar un vistazo general y rápido al tema, para ver de qué se trata.	A	B	C	D	E
19. Suelo subrayar las ideas o palabras que quiero destacar en el texto.	A	B	C	D	E
20. Suelo extraer y escribir las ideas importantes del tema que estoy aprendiendo.	A	B	C	D	E
21. Acostumbro a poner títulos o subtítulos a párrafos o trozos del texto que estoy aprendiendo.	A	B	C	D	E
22. Acostumbro a hacer resúmenes de lo que aprendo.	A	B	C	D	E
23. Suelo hacer anotaciones, bien en el libro o bien en un cuaderno, mientras estoy aprendiendo algo.	A	B	C	D	E
24. Suelo plantearme y buscar cuál es la idea central de un tema o lección.	A	B	C	D	E
25. Cuando aprendo, suelo diferenciar lo que son las ideas importantes y lo que son detalles.	A	B	C	D	E
26. Cuando estoy aprendiendo algo, y encuentro algunas dificultades, sigo adelante aunque no lo entienda.	A	B	C	D	E
27. Cuando aprendo algo, me fijo más en las palabras, términos o datos que en buscar el significado o sentido del texto.	A	B	C	D	E
28. Suelo hacer cuadros o esquemas que representen todo lo que he aprendido.	A	B	C	D	E
29. Cuando estoy aprendiendo algo, suelo representar gráficamente o con dibujos lo que estudio.	A	B	C	D	E
30. Me gusta expresar el significado de los párrafos que aprendo con mis propias palabras.	A	B	C	D	E
31. Cuando voy a aprender algo, intento hacerme preguntas sobre lo que voy a leer.	A	B	C	D	E
32. Cuando aprendo algo, trato de relacionarlo con otros conocimientos que ya sé, buscando semejanzas y diferencias.	A	B	C	D	E
33. Cuando aprendo algo, trato de relacionarlo con mi propia experiencia y vida.	A	B	C	D	E

34. Cuando aprendo algo, trato de aplicarlo a la práctica o a la realidad, actual o futura.	A	B	C	D	E
35. Cuando aprendo algo, intento buscar imágenes mentales que me ayuden a darle intensidad a lo que aprendo.	A	B	C	D	E
36. Cuando aprendo algo, procuro ampliarlo, consultando libros o medios.	A	B	C	D	E
37. Cuando aprendo algo, me gusta pensar sobre ello, hacerme preguntas y hacer lo mismo con mis propias reflexiones y consideraciones.	A	B	C	D	E
38. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, suelo tener en cuenta qué necesito saber y cuánto trabajo y tiempo tengo que dedicarle.	A	B	C	D	E
39. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, acostumbro a dividir la tarea o actividad por partes, para que me resulte más fácil.	A	B	C	D	E
40. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, ordeno lo que tengo que hacer, diciéndome: "primero tengo que hacer esto, luego hacer esto otro..."	A	B	C	D	E
41. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, suelo ser previsor, calculando el tiempo de que dispongo para distribuirlo de forma realista en cada aspecto o cuestión.	A	B	C	D	E
42. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, suelo tener en cuenta los distintos materiales, libros o documentos que voy a necesitar.	A	B	C	D	E
43. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, procuro buscar las mejores condiciones de lugar, tiempo y compañía, de manera que no se me produzcan distracciones.	A	B	C	D	E
44. Durante la realización de la actividad o tarea de aprendizaje, si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro seguir adelante hasta lograr resolverlo.	A	B	C	D	E
45. Durante la realización de la actividad o tarea de aprendizaje, si se me presenta algún problema o cuestión, procuro siempre buscar por mí mismo la solución.	A	B	C	D	E
46. Durante la realización de la actividad o tarea de aprendizaje, cuando no logro resolver un problema por mí mismo, acudo a otras personas.	A	B	C	D	E
47. Durante la realización de la actividad o tarea de aprendizaje, cuando realizo una actividad, procuro consultar la opinión de otros para ver si lo que estoy haciendo es correcto.	A	B	C	D	E
48. Cuando he terminado una actividad, tengo la costumbre de revisar todo para ver si he cometido algún error.	A	B	C	D	E
49. Cuando he terminado una actividad, procuro relacionar lo que he hecho con lo que el profesor me pide.	A	B	C	D	E
50. Mantengo la atención cuando estoy haciendo una actividad y no me distraigo.	A	B	C	D	E
51. Antes de una actividad, tiendo a pensar en que seré capaz de realizarla bien.	A	B	C	D	E
52. Pienso que si me esfuerzo, generalmente, consigo aprender lo que quiero.	A	B	C	D	E
53. Cuando no tengo ganas de hacer una actividad, para animarme, suelo comenzar por lo más fácil o atractivo.	A	B	C	D	E
54. Antes de empezar una actividad, procuro considerar la importancia, interés o utilidad de lo que voy a hacer.	A	B	C	D	E
55. Tiendo a plantearme retos a mí mismo para animarme, antes de realizar las actividades, como por ejemplo: "me lo aprenderé antes de media hora", "hoy voy a llegar hasta la página X"	A	B	C	D	E
56. Suelo hacer descansos o pausas durante la realización de las actividades o trabajos.	A	B	C	D	E

57. Suelo cambiar de actividad para mantener el interés por los aprendizajes en la clase.	A	B	C	D	E
58. Me siento satisfecho cuando consigo aprender cosas nuevas.	A	B	C	D	E

(*) Escala de evaluación extraída de las Escalas para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, De la Fuente, Jesús y José Manuel Martínez (2004).

¡Muchas gracias por tu valiosa colaboración!
Si deseas más información sobre esta investigación, escribe al correo
 larafrancia@ug.uchile.cl